
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione **Clio '92**

Novembre 2007 - Anno VIII, n. 23

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Stefano Pivato, *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2007

Derino Zecchini, *Dietro la cortina di bambù. Dalla Resistenza ai vietminh. Diario 1946-1958*, (a cura di Sabrina Benussi) con allegato DVD, Ass. culturale Fuoritesto/Quaderni dell'IRSML Venezia Giulia, 2006

Francesco Capra, *Albina Moimas racconta. La testimonianza di un'ex internata ad Auschwitz. Fare storia con la fonte orale: riflessioni e proposte didattiche*, Istresco, Treviso, 2007

Enzo Traverso, *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Ombre Corte, Verona, 2007

SPIGOLATURE

Luigi Meneghello, un "piccolo" maestro di storie

CONTRIBUTI

Charles Heimberg, *Il lavoro di memoria e l'apprendimento della storia: un progetto della Maison de la mémoire a Ginevra*.

Bernard Falaize, *L'insegnamento della Shoah in rapporto ad altri temi controversi nella scuola francese: sfide pedagogiche e conflitti di memorie*.

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Associazione **Clio '92**

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041431769

e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

Questo numero

La storia. La memoria. Le storie. Le memorie. La storia nazionale. La storia mondiale. La storia a dimensione interculturale.

Quale storia insegnare? *Clio'92* da anni cerca, trova, ricerca, ritrova, affina, dibatte e si dibatte intorno alle risposte a questa domanda.

Da tempo, dall'inizio possiamo dire, la questione della storia insegnata si intreccia con la questione della memoria, della memoria collettiva, della memoria nazionale, delle memorie (con) divise.

Insomma il viluppo delle questioni di storia e memoria costituisce da sempre uno dei problemi più intriganti per l'insegnante di storia, qualsiasi sia l'età dei suoi allievi.

Dedichiamo, perciò, questo ventitreesimo numero de "Il Bollettino di Clio" al rapporto tra storia e memoria e alle sue implicazioni didattiche.

I saggi di C. Heimberg e B. Falaize ne costituiscono la polpa più ricca e saporita; essi affrontano le questioni da più punti di vista: il secondo, a partire da un'inchiesta condotta dall'*Academie de Versailles* su un nutrito gruppo di docenti di storia; il primo, in occasione dell'interessante progetto di istituire a Ginevra una *maison de la mémoire*.

Il Bollettino è introdotto dalle considerazioni svolte da V. Guanci, S. Rabuiti ed E. Perillo intorno a quattro pubblicazioni che abbiamo ritenuto particolarmente significative e stimolanti per una discussione non banale intorno a scuola, storia, memoria, testimone, uso pubblico di storia e di memoria.

Le Spigolature di questo numero sono dedicate, infine, ad un nostro "piccolo" grande maestro di storie, Luigi Meneghello.

Buona lettura.

Segnalazioni Bibliografiche

STEFANO PIVATO, VUOTI DI MEMORIA. USI E ABUSI DELLA STORIA NELLA VITA PUBBLICA ITALIANA, EDITORI LATERZA, ROMA-BARI, 2007

di Vincenzo Guanci

"Altri vendevano vento. Seduti dietro un tavolino inventavano dei ricordi per quelli che non ne avevano o che li avevano dimenticati. 'Venditori di ricordi veri, freschi, autentici, verificabili' aveva persino scritto uno di loro su una lavagna da scolaro appesa al muro. Non avevano molti clienti. I ricordi non erano merce rara in quel paese, ma bisogna dire che ad Agadir questo piccolo commercio della memoria era stato abbastanza fiorente. Dopo il terremoto certi sopravvissuti avevano perso la memoria, altri avevano cercato di verificare i loro ricordi, e poi ci furono quelli che non avevano vissuto quella notte terribile e che, in visita ad Agadir, si facevano raccontare quell'avvenimento tragico, con tutti i particolari da quei venditori di vento che si presentavano come degli 'illuminati che i muri, cadendo, hanno risparmiato'".

Comincia con questa citazione di Tahar ben Jallun il *pamphlet* che Stefano Pivato dedica agli "usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana", per denunciare una situazione di crisi della storia e di appannamento della memoria, frutto dello strapotere dei "venditori di fumo" (giornalisti, politici, *mediamen*) nei confronti dei "venditori di vento" (gli storici).

Giovani senza memoria

"Falsi storici, luoghi comuni, pregiudizi e, soprattutto, vuoti di memoria" emergono da ogni indagine sulla cultura dei giovani italiani dei nostri anni. Un'inchiesta del 2005 sugli studenti delle scuole superiori bolognesi¹ mostra con tutta evidenza la loro assoluta ignoranza della storia d'Italia dell'ultimo mezzo secolo; ed è solo la conferma più recente di tante altre indagini condotte negli ultimi dieci anni. La realtà è che la perdita della conoscenza e della memoria storica fra le giovani generazioni è solo un aspetto della più generale amnesia che ha colpito l'intera società nazionale: alle domande di un *reporter* della RAI sulle leggi razziali del 1938 la stragrande maggioranza degli intervistati mostra di ignorarne l'esistenza. È proprio il gusto della scoperta del passato che ormai è venuto a mancare: "oggi la terra delle piramidi si identifica con Sharm el-Sheikh", il passato costituisce solo un richiamo pubblicitario per i luoghi di vacanza, mentre altri luoghi di socializzazione giovanile, come la piazza o i monumenti, hanno perduto la loro funzione di contenitori di memoria. Anzi, forse proprio come reazione a tale situazione assistiamo alla proliferazione di 'luoghi della memoria'², anche per la meritoria azione del presidente Ciampi e di qualche Istituto per la storia della Resistenza, che, per esempio, hanno promosso la restaurazione del Vittoriano, la musealizzazione del campo di Fossoli e della Risiera di san Sabba. Ma, ci avverte Pivato, dobbiamo stare attenti:

"...si è assistito ad una vera esplosione dell'offerta della memoria fino a generare, attorno al termine, alcuni equivoci. Il più ricorrente di questi è

¹ www.cedost.it/testi/indagine.htm

² www.luoghidimemoria.it

l'assimilazione fra storia e memoria. (...) L'abuso del termine ha fatto perdere di vista il suo autentico significato, che delimita la memoria come campo dell'esperienza del 'vissuto' e dunque come categoria carica di soggettività..."

al contrario della storia che interpreta il passato in base a regole e procedure razionali e dichiarate.

Memoria e storia

La carenza di storia e il sovrappiù di memoria apre grandi spazi ad un'informazione-spettacolo che favorisce l'invenzione di tradizioni inesistenti e la formulazione di giudizi e valutazioni non argomentate bensì sostenute da uno spettacolare apparato divulgativo, di cui la televisione e internet rappresentano le punte di diamante.

Pivato porta molti esempi a sostegno delle sue tesi. Significativa ci pare la categoria del "fascismo dal volto umano" che, poco a poco, viene creata dalle dichiarazioni politiche di Gianfranco Fini e Silvio Berlusconi e dai "libri di storia" di Bruno Vespa e Giampaolo Pansa presentati con gran clamore nei *talk-show* televisivi. Più che la polemica politica, vale la pena qui di sottolineare le caratteristiche dei libri di Vespa³ e Pansa⁴. Cosa contesta Pivato ai due giornalisti? Proprio il metodo utilizzato nell'organizzazione delle informazioni per la stesura dei loro libri. Pansa non contestualizza gli avvenimenti che narra, non li situa nel loro tempo, non ricorda "il clima di violenza creato in un ventennio di fascismo, il terrore di cinque anni di guerra o la spietatezza nei confronti dei civili durante il periodo della Repubblica sociale italiana". Vespa appare del tutto distante da un'indagine di tipo storico, come appare chiaro dal carteggio⁵ con Rosario Bentivegna, uno dei partigiani autori dell'attentato di via Rasella; alle osservazioni di quest'ultimo circa la superficialità con cui viene affrontata la questione dell'attentato e della rappresaglia nazista delle Fosse Ardeatine, Vespa risponde, in buona sostanza, con formule di circostanza, come farebbe ad un politico che gli rimproverasse il poco spazio concessogli, rivelando un' "assoluta incomprendenza di un sia pur elementare uso dei ferri del mestiere di storico".

La prospettiva di una memoria e di una storia condivisa appare quindi in tutta chiarezza come una costruzione pasticciata e artificiosa in cui alla fine si confonde "l'uguaglianza delle vittime, tutte degne di pietà e di memoria" con "l'uguaglianza delle cause per le quali esse sono morte", contro ogni sensata interpretazione di quegli eventi passati.

Un capitolo a parte viene dedicato al rapporto con la storia della Lega di Umberto Bossi. "A differenza delle nuove forze politiche che si sono affermate negli anni Novanta, la Lega non cerca solo nella storia contemporanea i suoi antecedenti", anche perché la buona memoria da distruggere non è la Resistenza, come nel caso di Fini e Berlusconi, bensì lo stesso Risorgimento, essendo lo scopo strategico della Lega, non tanto il governo dell'Italia, quanto la secessione da essa delle regioni del Nord con la divisione in almeno due Stati dell'attuale Repubblica Italiana. Pivato ripercorre le tappe del percorso leghista dal 1994, quando Irene Pivetti, allora importante dirigente della Lega, rivendicò la rivolta della Vandea contro la Rivoluzione Francese, madre del Risorgimento nazionale italiano, in favore del tradizionalismo cattolico. Secondo Pivato "...la Lega è stata senz'altro il movimento che più di ogni altro ha, sul piano di una divulgazione spesso rozza e schematica, contribuito a rovesciare consolidati parametri della nostra storia nazionale ma, attraverso una serrata critica al Risorgimento, ha in certo qual modo completato quell'opera di demolizione-rivalutazione che ha visto operare un processo di svalutazione della Resistenza e della prima Repubblica da una parte e, dall'altra, di parziale rivalutazione del fascismo."

Pivato, infatti, trova toni comuni ai vari revisionismi storici, soprattutto quando si presentano come grandi "scoperte storiografiche" interpretazioni e fatti che nuovi non sono davvero.

³ B. Vespa, *Storia d'Italia da Mussolini a Berlusconi*, Mondadori-Eri, 2004.

⁴ G. Pansa, *Il sangue dei vinti*, Sperling & Kupfer, 2003.

⁵ R. Bentivegna, *Via Rasella. La storia mistificata*, manifestolibri, Roma, 2006.

Vedere e sentire la storia

Il cinema italiano, nonostante alcune recenti produzioni,⁶ ha perso, secondo Pivato, quella funzione civile di contenitore della memoria che per tutto il dopoguerra, negli anni della ricostruzione, fino agli anni Ottanta, ha svolto con risultati spesso di grande rilievo.⁷ Fortunatamente però, negli ultimi anni alcuni autori/attori di teatro hanno ripreso e rivitalizzato l'antica funzione dei cantastorie proponendo degli spettacoli fondati sul recupero della memoria; Marco Paolini, per esempio, nel 1993 ha messo in scena *Il racconto del Vajont*, che nel 1997 fu trasmesso dalla RAI in occasione del 34° anniversario del disastro, e restituì agli italiani la memoria di quell'evento. Ascanio Celestini produce da anni spettacoli che sono narrazioni di eventi ricostruiti a partire dal racconto dei testimoni, restituendo, così, alla comunità la memoria di grandi eventi collettivi, come la strage delle Fosse Ardeatine.

Gli storici non si misurano con le questioni della divulgazione dei risultati della ricerca storiografica, e in questo modo si permette che non-storici abbiano il quasi monopolio della formazione della memoria collettiva. Con il risultato che questa non viene fondata su una interpretazione razionale del passato bensì su giudizi moraleggianti che creano solo emozioni passeggere, che aumentano fortemente l'*audience*.

"A fronte dei profondi cambiamenti intervenuti nell'ultimo ventennio nel campo della comunicazione la corporazione degli storici ha mostrato una scarsa propensione non solo alla divulgazione, ma anche all'utilizzo dei nuovi canali di comunicazione. (...)

C'è sempre stata, da parte degli storici accademici, una sorta di diffusa insofferenza nei confronti della divulgazione storica: 'giornalistico' è il peggior aggettivo che possa essere assegnato a uno storico allorché si vuole marchiare la sua produzione."

I venditori di vento

La storiografia italiana è stata spesso accusata di non saper divulgare.

L'esempio più macroscopico sta proprio nei manuali scolastici: piccoli e meno piccoli compendi storiografici giudicati spesso poco comprensibili da chi deve utilizzarli, gli studenti.

"Ciò su cui conviene riflettere è, si chiede in conclusione Pivato, se sia ancora giusto - entro quali termini - continuare a impartire, nella scuola e nell'università, l'insegnamento della scienza di Clio attraverso modalità prevalentemente orali. (...), ricordando, in termini propositivi, che "...le associazioni degli insegnanti hanno iniziato ad affiancare all'insegnamento orale della storia linguaggi con i quali i giovani hanno più dimestichezza e confidenza."

Non solo, aggiungiamo. La nostra associazione da anni affronta le questioni del curriculum, dell'apprendimento, della didattica laboratoriale e delle operazioni cognitive. Soprattutto, si misura con la costruzione di conoscenze significative selezionate dalla ricerca storiografica e riconfigurate in modo didatticamente efficace. L'ambizione non è di vendere tanto vento, bensì quella di formare menti capaci di scoprire i venditori di fumo e non farsi accecare.

⁶ Pivato ricorda *La vita è bella* di R. Benigni, *I cento passi* e *La meglio gioventù* di M. T. Giordana, *The dreamers* di B. Bertolucci, *Nuovomondo* di E. Crialesi.

⁷ Vengono ricordati film come *Il sorpasso* di D. Risi, *La battaglia di Algeri* di G. Pontecorvo, *Bronte* di F. Vancini, *San Michele aveva un gallo* di P. e V. Taviani.

DERINO ZECCHINI, DIETRO LA CORTINA DI BAMBÙ. DALLA RESISTENZA AI VIETMINH. DIARIO 1946-1958, (A CURA DI SABRINA BENUSSI) CON ALLEGATO DVD, ASS.CULTURALE FUORITESTO/QUADERNI DELL'IRSML VENEZIA GIULIA, 2006

di Saura Rabuiti

L'Istituto regionale per la storia del movimento di Liberazione del Friuli Venezia Giulia pubblica un libro e, in collaborazione con l'associazione culturale Fuoritesto, un DVD, entrambi a cura di Sabrina Benussi.

Libro e DVD raccontano di Derino Zecchini, classe 1929, che così si presenta: *"Da giovane ho partecipato alla Resistenza e subito dopo la guerra eravamo in 18, qui in famiglia, tre famiglie unificate e non c'era lavoro per tutti."*⁸

Derino Zecchini, negli anni successivi la guerra, è iscritto al Partito Comunista. Non ha ancora venti anni, si sente *"un rivoluzionario"* (*"naturalmente con tutti i limiti"* - aggiunge rivelando tutta la consapevolezza dell'attuale età -) e vuole una vita agita da *"quell'ideale di libertà"*. Anche per questo finisce per attraversare clandestinamente la frontiera francese e, in Francia, per arruolarsi nella Legione Straniera, senza saperne quasi nulla. Già a Marsiglia, al Fort Saint Nicolas, si rende conto di quanto la sua scelta sia stata azzardata: *"ho visto che cosa era la Legione Straniera e volevo scappare"*. Ma non riesce a scappare e, per due anni, presta servizio in Algeria, per essere poi inviato a Saigon. E' il 1949 e nel Vietnam di Ho Chi Minh è in atto una guerra di liberazione alla quale vuole partecipare *".....e per raggiungere l'Indocina, come si fa?si arruola nella Legione Straniera e si diserta. Si va dall'altra parte ...Era una cosa fattibile, così...."*

In Indocina vede *"cose terribili"*, ma *"come si fa a disertare?"* Solo nel 1951, Derino Zecchini riuscirà a disertare e a passare tra le fila dei Vietminh. In Vietnam, *"seconda patria"*, *"con lati positivi, lati negativi, come in tutte le cose"*, resterà fino al 1957, quando troverà il modo di imbarcarsi su una nave diretta a casa, in Italia, a Gradisca di Spilimbergo. E *"il ritorno non è stato facile."*

Il libro e il DVD ci restituiscono le memorie di questa vita comune e straordinaria ad un tempo, o meglio degli anni che vanno dall'immediato dopoguerra al ritorno a casa dal Vietnam.

Il libro propone la trascrizione di 3 taccuini manoscritti sulle cui pagine Derino Zecchini, per 12 anni, ha fissato le date fondamentali e i momenti significativi della sua vita, ha annotato pensieri personali e stati d'animo, ha registrato considerazioni e riflessioni culturali e politiche sul paese in cui si trova, ha riportato citazioni (da Confucio a Sofocle, da Dante a Voltaire ...) e poesie in francese, ha disegnato.

Il taccuino 1 si apre con la registrazione della data di partenza da casa per la Francia (30 settembre 1946) e si chiude con quella del 5 luglio 1955, quando la guerra tra Francia e Vietnam è già conclusa. È la memoria di 9 anni, ricchi di eventi personali rilevanti strettamente intrecciati con eventi e situazioni storiche altrettanto rilevanti. Occupa in tutto 15 pagine del libro perché le annotazioni sono saltuarie e scarse, spesso telegrafiche.

Il taccuino 2 va dal 3 febbraio 1956 al 21 settembre 1957 e occupa 53 pagine del libro. Le annotazioni si sono fatte più assidue e più lunghe. Il taccuino è diventato un diario sul quale registrare non solo eventi personali ma anche paure, difficoltà, riflessioni, speranze, informazioni e considerazioni sul Vietnam e sui suoi abitanti.

Il taccuino 3 va dal 2 ottobre 1957 al 15 giugno 1958 e occupa 23 pagine. Le annotazioni riguardano gli ultimi mesi in Vietnam, il ritorno a casa (dicembre 1957), i primi difficili mesi dopo il rientro (*"Quasi due mesi che mi trovo a casa non mi sono ancora potuto ambientare in questa nuova situazione creatasi"*)⁹. Registrano le ultime difficoltà burocratiche, l'alternarsi di

⁸ La citazione come le successive, se non diversamente indicato, sono riprese dal DVD.

⁹ La citazione è a pagina 111 del libro.

speranze, paure, desideri e timori, l'ansia per l'incertezza del futuro, l'ambivalenza dei sentimenti verso il paese in cui Derino ha vissuto negli ultimi otto anni (*"È sul Viet Nam che i miei pensieri si portano principalmente: malgrado tutte le sofferenze passate in questo paese sento una forte punta di nostalgia. ... Rimarrà inculcato nella mia memoria, risentirò nella mia anima questa inesplicabile nostalgia, questi sentimenti complessi liberati o prodotti dal mio carattere un po' romantico e sentimentale."*) È il taccuino-diario di un uomo che vuole capire e capirsi, che vuole dare e darsi un senso.

A chiusura del libro è posta un'Appendice, che riproduce una pagina (chiaramente leggibile) del secondo taccuino (le annotazioni scritte il 6 marzo, il 7 marzo e il 4 aprile del 1957), alcune lettere inviate alla madre e ad un amico, altre lettere ricevute durante gli anni del Vietnam, nonché una lettera della Croce Rossa e un attestato di partecipazione alla lotta di liberazione vietnamita.

Il DVD, egregiamente e piacevolmente costruito e musicato, propone la testimonianza di Derino Zecchini, recentemente registrata, sulla sua esperienza così che le annotazioni dei taccuini, spesso incredibilmente scarse anche in momenti decisivi quali la diserzione dalla Legione Straniera, vengono integrate, spiegate, messe a fuoco da Derino Zecchini stesso. Nel DVD le sue parole si alternano a interventi di Moni Ovadia (che legge brani dai taccuini) e sono supportate da grafici che evidenziano gli spostamenti di quegli anni, da fotografie, da filmati dell'Istituto Luce, volti a contestualizzare le vicende raccontate.

Nel loro insieme, libro e DVD rappresentano un lodevole lavoro di valorizzazione di un'identità e di esperienze non usuali. Non presentano, non ne hanno l'intenzione, un racconto esaustivo di una vita né di un qualche periodo o evento storico, ma sono in grado di sottrarre all'oblio e di restituirci il campo di esperienza, l'orizzonte di attesa, lo spazio dell'iniziativa di un *"rivoluzionario"*, di un *"sospetto"* (all'interno della Legione Straniera), di un *"rallié"* (uno straniero che ha sostenuto la causa vietnamita), di un comune attore della storia.

Rigoroso e utile il lavoro di Sabrina Benussi. I taccuini, di cui viene riprodotta sempre la *"copertina"* creata e illustrata dall'autore stesso, sono stati trascritti ponendo attenzione - come ci dice la curatrice nelle Avvertenze - *"a non snaturare il particolare stile espressivo dell'autore."* Più precisamente *"gli interventi si sono limitati alla punteggiatura e alla correzione degli errori di ortografia laddove essi avrebbero potuto rendere il testo di difficile comprensione."*

Le note, che la curatrice ha posto a corredo dei taccuini, nascono da un lavoro di memoria del protagonista: sono ricavate cioè dall'intervista filmata a Derino Zecchini, o meglio ne ripropongono degli spezzoni, molti dei quali (ma non tutti) si ritrovano nel DVD, così che è Derino Zecchini di oggi ad aggiungere informazioni e ad aiutare a chiarire le annotazioni di Derino Zecchini di ieri, senza nostalgia o rimpianto o celebrazione.

Così ad esempio la nota 4, relativa alla stringatissima annotazione della diserzione (27 febbraio 1951. *La notte con il compagno Tichetti siamo passati con le armi nei ranghi dei Vietmihn i quali ci hanno riservato una sorprendente accoglienza*),¹⁰ ci permette di conoscere le modalità di quella diserzione e la nota 16, relativa all'annotazione del 21 settembre 1957, ce ne fa conoscere le motivazioni e ci restituisce scene della guerra di liberazione, vivide come quelle di un film, così come sono vividi i ricordi di Derino Zecchini e sempre i ricordi di memoria.

Libro e DVD, in un gioco di rimando reciproco, hanno molti meriti. Innanzitutto quello di proporre un lavoro di memoria che, a partire da annotazioni scritte cinquanta anni addietro, riesce a restituire una visione particolare, iscritta in una prospettiva identitaria, di eventi storici, evitando sia la banalizzazione che la sacralizzazione.

Per quel che ci riguarda poi direttamente come insegnanti di storia, il merito è quello di poter diventare un prezioso materiale di lavoro a scuola. I taccuini e la testimonianza filmata (e tutto il materiale presente nel DVD) pongono domande e fanno affermazioni sul passato che vanno vagliate; possono essere utilizzati dunque per ragionare con gli studenti sulle differenze tra storia e memoria, troppo spesso e pericolosamente confuse nell'uso pubblico della storia; possono essere utilizzati per una auspicabile collaborazione tra storia e memoria, contribuendo a fare in modo che la storia sia di tutti noi.

¹⁰ Taccuino 1, pag. 21 del libro.

FRANCESCA CAPRA, ALBINA MOIMAS RACCONTA. LA TESTIMONIANZA DI UN'EX INTERNATA AD AUSCHWITZ. FARE STORIA CON LA FONTE ORALE: RIFLESSIONI E PROPOSTE DIDATTICHE, ISTRESCO, TREVISO, 2007

di Ernesto Perillo

Forse il (o uno dei) modi migliori d'insegnare e apprendere storia è quello di costruirla.

Vale per gli studenti, ma funziona anche per il docente.

Potrebbe essere sintetizzato così il succo dell'esperienza didattica condotta da Francesca Capra con la sua classe terza della scuola secondaria di primo grado dell'I.C. Martini di Peseggia (VE) durante l'anno sc. 2005-06.

L'argomento scelto è stato quello dell'identità, tema cruciale e decisivo in un'età, l'adolescenza, nella quale la ricerca di se stessi e del proprio essere nel mondo e nella società assorbe quasi tutte le energie. E ciò a partire da alcune domande importanti: come definire l'identità? Quali i suoi possibili significati? Quali le occasioni in cui essa si costruisce, ma anche si modifica o addirittura si rischia di perdere?

Domande maturate nell'ambito di un laboratorio di cinema per costruire una sceneggiatura e un cortometraggio che sono diventate anche domande di storia e un laboratorio di storia.

La risposta alla questione dell'identità e dei suoi processi di costruzione/decostruzione la si è cercata nelle storie di persone vere che, attraverso il racconto delle loro biografie durante il periodo tragico della seconda guerra mondiale, hanno aiutato ragazzi e ragazze "a riflettere sull'identità, su come si forma, sulla possibilità della sua privazione, (...) della sua ridefinizione continua."¹¹

Decisivo è stato quindi l'incontro con le testimoni, la signora Albina Moimas prigioniera politica ed ex internata del campo di concentramento di Auschwitz-Birkenau e la signora Olga Neerman, ebrea veneziana, scampata alla deportazione del 1943.

In sintesi il percorso didattico ha seguito la seguente scansione:

- fase propedeutica sulle tecniche e sul linguaggio filmico;
- approfondimento storico;
- stesura della sceneggiatura e realizzazione del cortometraggio sul tema dell'identità.

Più in particolare il laboratorio storico si è occupato di:

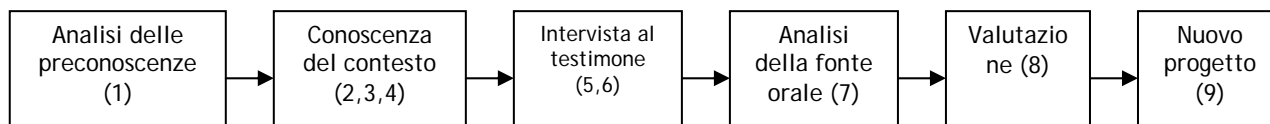
- "verificare, attraverso la somministrazione di un questionario, le preconoscenze sul periodo di storia relativo alla testimonianza, e sondare i presupposti motivazionali degli alunni sia sul tema indicato sia sul percorso da compiere;
- individuare i nodi storici salienti: periodizzazione, legislazione, cause e scopi della deportazione, i deportati, i lager;
- recuperare alcune fonti storiche: testi di legge, filmati originali, testimonianza orale;
- approfondire la conoscenza della cultura ebraica;
- preparare le domande da porre al testimone, sulla scorta di quanto emerso dall'analisi storica;
- intervistare e riprendere la testimonianza;
- sperimentare alcuni aspetti della fonte orale: rivisitazione e analisi di alcune parti registrate dell'intervista;
- verificare e valutare l'esperienza attraverso *feed-back* emozionale e la somministrazione di un questionario finale;
- *brainstorming* sull'identità."¹²

¹¹ Franca Capra, *Albina Moimas racconta...* op. cit., pag. 83.

¹² *Ibidem*, pag. 86.

Il tutto come precisa, Francesca Capra, in circa due mesi di tempo.

Se analizziamo l'esperienza didattica possiamo evidenziarne la seguente struttura:



A monte, ovviamente, c'è un tema, che guida e segna gli ambiti di pertinenza del percorso di ricerca.

Francesca Capra sottolinea in particolare il valore del fare storia attraverso l'incontro con la testimone, soffermandosi sulla specificità di quella che si usa definire la fonte orale.

Le questioni decisive sono:

1. la scoperta della doppia soggettività, "ossia l'interazione che inevitabilmente si produce tra intervistato e intervistatore".¹³ Come osserva Giuliana Bertacchi: "Si manifesta sempre un'interferenza reciproca tra intervistatore e intervistato ed è illusorio pensare di eliminarla attraverso questionari chiusi. Ogni intervista è produzione (e non prodotto statico) di un discorso, ed è necessario uno spazio di distanza tra intervistato e intervistatore, per consentire l'esercizio critico e autocritico. Si deve stabilire una relazione sulla base del rispetto del testimone e del "patto" (esplicitare le finalità della ricerca, rispettare le condizioni e le richieste del testimone, ecc.)."¹⁴
2. La scoperta che la trascrizione dell'intervista è sempre una rielaborazione, una traduzione da un codice (quello orale) ad un altro codice (la lingua scritta).
3. La scoperta che la fonte orale non preesiste alla ricerca, ma è "costruita" dalla ricerca stessa e dal questionario che ne guida il percorso.

Nell'esperienza della classe terza dell'I.C. di Peseggia queste scoperte sono state enfatizzate e rese ancora più evidenti dall'intreccio tra storia e cinema: "due filoni che avevano in comune la tematica, innanzitutto, ma, e qui sta il punto di forza, soprattutto la gestione dell'evento, ossia la possibilità di avere una testimonianza, una fonte storica, quindi, resa appunto evento, nel momento in cui si sono organizzate le riprese, si è allestito un set cinematografico gestito dai ragazzi." E prosegue Francesca Capra "Rendere consapevoli i ragazzi del processo di spettacolarizzazione, al quale loro stessi avrebbero dato vita e a cui il testimone ha contribuito, è stato, credo, il risultato maggiormente atteso."¹⁵

Partito da una domanda sul presente (la questione dell'identità), il percorso si è snodato attraverso l'individuazione di una "traccia" del passato, utile per trovare una risposta a quella domanda, traccia che è diventata poi fonte (orale) per la produzione e la elaborazione di informazioni e pensieri. Così la *tranche de vie* è diventata racconto prodotto/costruito nell'interazione tra testimone e ragazzi-intervistatori, documento video-registrato e poi testo scritto. Un traccia che per poter essere individuata, interrogata ed elaborata è stata preceduta dalla conoscenza del contesto più generale nel quale quel "pezzo" di vita era stato vissuto (il periodo tra le due guerre mondiali, la legislazione e la politica antisemita e più in generale la repressione degli oppositori dei regimi nazista e fascista, la deportazione, i lager, lo sterminio).

E, a conclusione del percorso conoscitivo, si è arrivati all'elaborazione di un cortometraggio sul tema attuale della ricerca da parte di ragazze e ragazzi di oggi della propria identità.

Francesca Capra non dice esplicitamente come il racconto di Albina Moimas, proprio per la suo valore tragicamente esemplare (un'esperienza di violazione e perdita della propria identità

¹³ Ibidem, pag. 84.

¹⁴ http://www.novecento.org/fontiorali_2.htm

¹⁵ Ibidem, pag. 84.

e dignità), sia diventato lo specchio nel quale ragazze e ragazzi hanno potuto riflettere la loro immagine e la loro ricerca identitaria. Ma la mappa concettuale prodotta dalla classe dopo il brainstorming per definire il soggetto del cortometraggio ci aiuta a rintracciare possibili connessioni tra la testimonianza (il passato) e la ricerca di una propria identità nell'oggi da parte di ragazze/i (il presente e il futuro).

Nel tirare le somme del lavoro, l'insegnante mette in evidenza i dubbi e i rischi di una simile operazione (il pericolo del condizionamento eccessivo dei ragazzi da parte del docente, il rischio di trasformare la testimone e la testimonianza in un evento spettacolare in cui la dimensione emotiva e sensazionale ha il sopravvento su tutto, il timore di suscitare nella classe un senso di impotenza o all'opposto di incredulità e di rifiuto rispetto alle atrocità subite dalle vittime).

E commenta: "Alla domanda se ha senso insegnare la Shoah e le deportazioni del '900 ai giovani d'oggi, mi sento di rispondere che il valore e il significato di questi eventi stanno nella comprensione di un atto di profonda alienazione dell'io che si è venuta a compiere e della possibilità che questo si possa replicare ancora nella storia. Ascoltare testimonianze orali non ha dunque tanta importanza per acquisire fonti documentarie sui lager, quanto per acquisire memoria di una condizione, che ha tradotto un essere umano in animale. Che lo ha leso nella dignità della propria identità".¹⁶

C'è poi un altro aspetto che questa esperienza mette bene in evidenza. L'intreccio di cognizione ed emozione per insegnare e imparare storia. C'è l'emozione del docente-ricercatore che decide di approfondire la relazione/conoscenza con una testimone conosciuta in occasione di una celebrazione ufficiale, di mettersi in ascolto della sua storia, di rinterrogarsi sul proprio sapere e sui propri strumenti, di seguire e accompagnare le scoperte dei propri allievi. E c'è, dall'altra parte, l'emozione dei ragazzi e delle ragazze di incontrare la storia di una persona vera, con la sua tragica esperienza, di approfondire la "parte umana della vicenda",¹⁷ di usare, nella costruzione del cortometraggio, le conoscenze apprese sul passato per ripensare un'altra storia.

Dicevo all'inizio che forse uno dei modi migliori d'insegnare e apprendere storia è quello di costruirla. E che ciò vale anche per i docenti.

Il volume di Francesca Capra documenta altresì cosa significa un insegnamento di storia che non sia trasmissione di conoscenze sul passato ma costruzione di ambienti di apprendimento per la produzione e l'elaborazione di conoscenze sul passato e sul presente (e sul futuro).

Quali i presupposti di questo fare storia per il docente?

- una diversa concezione della storia insegnata;
- il superamento dell'egemonia del manuale e del suo racconto sul passato,
- una nuova modalità della mediazione didattica (laboratorio, fonti, testi, interdisciplinarietà...);
- la selezione dei temi e delle conoscenze significative;
- la riflessione sul contesto di apprendimento e di comunicazione del mondo contemporaneo, sulle modalità cognitive delle nuove generazioni e l'ascolto delle loro domande formative;
- una diversa consapevolezza, da parte del docente, del proprio ruolo e del proprio "mestiere".

Partendo dalla presenza a scuola di una testimone per il giorno della memoria, Francesca Capra si interroga sull'uso e l'abuso della testimonianza, occasione spesso vissuta come assolvimento di un obbligo morale che si risolve e si esaurisce nello spazio di una mattinata. E si chiede se il ruolo del testimone debba essere quello confermativo del racconto manualistico, di supporto vivente delle conoscenze scritte, e per quali motivi spesso la testimonianza non generi

¹⁶ Ibidem, pag.115.

¹⁷ Dalla risposta di Daria alla domanda del questionario finale su cosa pensi della fonte orale.

ulteriori domande di conoscenza, rimanendo chiusa in se stessa, confinata in un tempo passato, "dalle connotazioni virtuali e lontane da ogni loro [degli studenti] possibile esperienza."¹⁸

Da qui nasce la necessità di approfondire il significato e le possibilità d'uso delle testimonianze e delle fonti orali per fare e insegnare storia.

La realizzazione dell'esperienza didattica nell'a.s. 2005-06 è stata preceduta da una ricerca che l'autrice ha condotto nell'anno precedente, intervistando più volte e a distanza di tempo la signora Moimas, trascrivendo la testimonianza, rivisitando e riscrivendo il testo.

Il primo capitolo del volume presenta appunto il racconto che la testimone costruisce nell'intervista condotta da Francesca Capra. Accanto alle risposte della signora Moimas, l'autrice annota tra parentesi quadra altri dati (luogo di svolgimento dell'intervista, reazioni della testimone, informazioni a microfono spento, precisazioni di eventi e di date, brevi testi di raccordo tra un'intervista e l'altra...). Segue a conclusione della testimonianza una selezione di immagini e di documenti relativi alla storia di Moimas (foto della signora in diversi momenti della sua vita, documenti sulla sua presenza nei campi di concentramento...).

Nel secondo capitolo, Francesca Capra si interroga sulle operazioni connesse alla raccolta ed elaborazione della fonte orale.

Prima questione: trascrizione o riscrittura?

L'autrice riprende la classificazione di Alfredo Martini che individua cinque esempi possibili¹⁹ di testo prodotto a partire dalla testimonianza e mostra un esempio della sua trascrizione con giustificazione di tagli e correzioni.

Il risultato finale è un testo riscritto che tiene conto dell'interazione prodotta nell'intervista.

Seconda questione: chi racconta?

Racconta certamente il/la testimone. Con tutto il peso delle proprie memorie, ricordi, oblii, censure, rimozioni... Ma in gioco c'è anche l'intervistatore/trice. Nel caso specifico, poi gioca anche l'appartenenza di genere, che crea ulteriori complicità e piani d'intesa. È la questione della doppia soggettività alla quale si lega quella dell'attendibilità delle fonti orali.

Terza questione: cosa si racconta?

Si racconta una storia che è collocata nel passato. Ma "raccontare un passato nel presente, soprattutto se è un passato di dolore, è fattibile solo se da esso si siano prese le distanze."²⁰

Il testimone ha bisogno prima di tutto di raccontare la propria storia a se stesso e per far questo deve darle una forma sostenibile. Che spesso si fissa una volta per tutte e assume la struttura del racconto di fiaba, nel quale i personaggi hanno ruoli e funzioni precise.

Francesca Capra rilegge il racconto della signora Moimas con le categorie narratologiche che Propp ha usato per la fiaba: le funzioni (l'eroe subisce un danneggiamento, l'eroe è allontanato da casa, reazione dell'eroe al danno...); i ruoli svolti dai personaggi (eroe, antagonista, aiutanti).

Quarta questione: come si racconta?

La narrazione della testimonianza ha un proprio ritmo interno che va riconosciuto e interpretato: velocità, pause, silenzi, ripetizioni, intercalari. C'è poi il livello paraverbale e il linguaggio del corpo che sono portatori di ulteriori messaggi. E infine bisogna considerare gli aspetti strettamente linguistici e le modalità espressive che contribuiscono a completare la comprensione del/la testimone.²¹

La conclusione che l'autrice trae dallo smontaggio della testimonianza è affidata alle parole di D. Jalla: le fonti orali "non sono la realtà, ma sono un materiale per costruirla".²²

¹⁸ Ibidem, pag. 12.

¹⁹ Testo base, testo adattato, testo normalizzato, testo tradotto, ritrascrittura, cfr. Giovanni Contini ; Alfredo Martini, *Verba manent: l'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, La Nuova Italia scientifica, Roma, 1993.

²⁰ Ibidem, pag. 86.

²¹ Interessanti le osservazioni sull'uso dei diversi pronomi (io, noi, si impersonale) usati dalla testimone per parlare di sé in momenti differenti della sua storia, connessi a una propria diversa autopercezione.

²² D. Jalla, *La storia: fonti orali nella scuola*. Atti del convegno: "L'insegnamento dell'antifascismo e della Resistenza: didattica e fonti orali" organizzato dal Comune di Venezia, Assessorato agli affari istituzionali, Assessorato

Il fuoco della narrazione didattica e della riflessione di Francesca Capra è la questione della testimonianza e della fonte orale per fare storia.

Dicevo dell'importanza del fare storia per insegnarla e apprenderla in modo più significativo. L'esperienza di Francesca Capra, della sua classe e della signora Moimas lo dimostra, credo, ampiamente. Un fare che è anche un pensare a partire da quello che si è costruito e su quello che si è costruito. Un fare riflessivo, dunque. E l'annotazione sulla doppia soggettività può riferirsi anche alla relazione formativa: la ricerca dell'insegnante guida e pro-muove la ricerca degli studenti e viceversa.

Restano, infine, alcuni punti da approfondire:

- Il/la testimone viene interrogato e ascoltato per rispondere a delle domande. Quali? Per sapere cosa? Si pone in sostanza il problema del tema e della tematizzazione. Per riprendere le parole di Jalla citate in precedenza, si tratta di sapere quale storia stiamo cercando di ri-costruire. La questione è decisiva, se non vogliamo essere travolti dalla memoria e dal suo racconto. Nel caso specifico il tema scelto è stato quello dei processi e dei meccanismi di costruzione dell'identità, a partire dalla vicenda di una deportata politica italiana, internata ad Auschwitz.
- Per conoscere il passato abbiamo bisogno di tracce: senza tracce, il passato non esiste (in ogni caso non è conoscibile). Stabilite le domande di ricerca, dobbiamo trovare le tracce pertinenti e trasformarle in fonti per produrre informazioni e conoscenze. E ciò vale anche per la fonte orale, con tutte le specificità e le valenze che ha ben messo in luce Francesca Capra nel suo volume. Le informazioni prodotte vanno poi elaborate al fine di ricostruire il tema del passato indagato. Nella ricerca che qui stiamo analizzando, questo passaggio andrebbe esplicitato, per mostrare quali operazioni sono state compiute dalla classe a partire dalla testimonianza raccolta, oltre a una pur necessaria metariflessione sulla fonte usata.
- L'elaborazione delle informazioni ricavate dalla fonte devono portare alla ricostruzione/rapresentazione del tema storico indagato. È questa un'operazione inevitabile: l'insieme delle informazioni e dei dati prodotti dalla fonte non sono (ancora) conoscenza storica. Perché ciò avvenga abbiamo bisogno che si produca un discorso a partire e con quei dati. Come è stato risolto questo aspetto nell'esperienza della classe di Peseggia?
- Il rapporto tra fonte e contesto. Il percorso didattico ha preso le mosse dalle preconoscenze della classe sul periodo della seconda guerra mondiale, sui regimi totalitari e le loro politiche di esclusione, deportazione e sterminio e da un primo approfondimento di questi temi su manuali e documenti. Come la testimonianza ha arricchito, completato e complicato questo quadro iniziale? Se e quali altre domande sono emerse? Come si è connessa la vicenda individuale della testimone con le storie collettive? Quali le operazioni di generalizzazione, contestualizzazione, problematizzazione?
- La testimonianza e la fonte orale mettono in gioco la memoria e le sue modalità di ripensare il passato. Come questo riposiziona il sapere storico, i suoi strumenti, il suo discorso? Quali le complementarietà tra i due sguardi e le due prospettive? Come se ne può tener conto didatticamente per accrescere competenze e consapevolezza degli studenti?
- Il fare storia ha coinvolto un gruppo di ragazze/i intrecciando laboratorio cinematografico e laboratorio storico. Se e come è stato "contaminato" l'insegnamento e l'apprendimento curricolare di storia da questa esperienza? Come è stata modificata la loro immagine della disciplina? Quali nuove domande/esigenze conoscitive sono nate?

Dentro Chiara Dentro è il titolo del film realizzato dalla classe.

“È la storia di una adolescente, Chiara, che cammina per le strade di una città, scoprendo man mano come la propria identità dipenda anche dai rapporti con gli altri. Le riflessioni a cui giungerà le faranno scoprire dove ve come trovare le persone.”²³

Sono convinto che la scoperta di Chiara sia in qualche modo legata alla scoperta e all'incontro con Albina Moimas.

²³ Ibidem, pag.110.

ENZO TRAVERSO , IL PASSATO: ISTRUZIONI PER L'USO. STORIA, MEMORIA, POLITICA, OMBRE CORTE, VERONA, 2007

di Ernesto Perillo

Storia, memoria, politica: il sottotitolo del volume di Enzo Traverso enuclea i temi attorno a cui ruota la riflessione dell'autore, che insegna Scienze politiche all'Università della Picardia in Francia.

Più in particolare, nel libro, sono affrontate e discusse le questioni del rapporto tra storia e memoria e di alcuni aspetti dell'uso pubblico della storia, con specifico riferimento al tema della Shoah.²⁴

I sei capitoli che compongono il volume rinviano a testi scritti dall'autore tra il 2001 e il 2002, e successivamente raccolti e riorganizzati in un unico saggio uscito in Francia nel 2005 per le edizioni *La Fabrique*. L'edizione italiana leggermente arricchita di alcuni passaggi che fanno allusione al più recente dibattito francese e spagnolo è stata pubblicata dall'editore veronese *Ombre corte*.

Oggi memoria appare un termine inflazionato, spesso usato come sinonimo di storia, di una storia meno arida e più umana, che occupa territori sempre più ampi nello spazio pubblico e mediatico delle società occidentali. Tutto ormai è oggetto di memoria, dentro un'ossessione commemorativa tesa, ad esempio, a valorizzare (a volte sacralizzare) i luoghi della memoria e a promuovere il turismo della memoria. Una memoria che tende, secondo Traverso, *a diventare vettore di una religione civile del mondo occidentale, con un suo sistema di valori, credenze, simboli e liturgie*.

Quali le ragioni di questo fenomeno?

Per un verso esso nasce all'interno di un processo di reificazione che ha investito il passato stesso, trasformato ormai in oggetto di consumo, estetizzato e neutralizzato. D'altra parte questo fenomeno assomiglia a ciò che E.J. Hobsbawm ha chiamato invenzione della tradizione: un passato reale o mitico, "inventato" e raccontato per costruire coesione, identità collettive, appartenenze.

Traverso riprende la distinzione suggerita da W. Benjamin tra l'esperienza trasmessa e l'esperienza vissuta: la prima si tramanda quasi naturalmente da una generazione all'altra; la seconda è invece il vissuto individuale, fragile, volatile, effimero. L'affermarsi della modernità porta anche il progressivo declino dell'esperienza trasmessa e la prima guerra mondiale segna la profonda trasformazione del paesaggio memoriale europeo. L'ossessione commemorativa dei nostri giorni sarebbe dunque figlia di un mondo che ha perso i propri punti di riferimento, sfigurato dalla violenza e atomizzato da un sistema sociale che distrugge le tradizioni e frantuma le esistenze.

Le società umane hanno sempre posseduto una memoria collettiva e l'hanno conservata attraverso riti, cerimonie, pratiche politiche. Le commemorazioni dei morti sono state per molti secoli pratiche ed esercizi di memoria collettiva. Nella modernità queste pratiche si secolarizzano e l'interpretazione cristiana della morte lascia il campo a interpretazioni puramente politiche e sociali. In questo inizio secolo Auschwitz diviene la base della memoria collettiva del mondo occidentale, al centro della quale si colloca una nuova figura, quella del testimone, il sopravvissuto dei campi nazisti.

Dopo decenni di silenzio e di indifferenza, siamo così entrati nell'era del testimone il cui ricordo, prescritto come un dovere civico, ha messo in discussione anche il mestiere dello storico e i suoi paradigmi ben consolidati. Un testimone che, d'altra parte, sempre di più si identifica con la figura della vittima e che viene soppiantando la memoria di altri testimoni - ad esempio

²⁴ Tra le altre opere di Enzo Traverso ricordiamo: *Gli ebrei e la Germania*, Bologna, Il Mulino 1994; *La violenza nazista*. Una genealogia, Bologna, Il Mulino, 2002; *Il totalitarismo*, Milano, Bruno Mondadori, 2002; *Auschwitz e gli intellettuali*. *La Shoah nella cultura del dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 2004, A ferro e fuoco. La guerra civile europea 1914-1945, Bologna, Il Mulino, 2007.

quella dei partigiani che presero le armi per combattere il fascismo - un tempo proposti come modelli ed eroi, e ora inghiottiti dalla "fine del comunismo".

La glorificazione delle vittime prima ignorate e l'oblio degli eroi un tempo idealizzati configurano una vera e propria asimmetria del ricordo e mettono in luce il profondo legame della memoria collettiva con il tempo presente.

La memoria, infatti, si declina sempre al presente che ne determina modalità, selezione degli eventi, rilevanze, significati e "lezioni". Oltre a ciò, la memoria collettiva si caratterizza, nel nostro tempo, per la sua dimensione politica, diventa imperativo etico come dovere della memoria (spesso fonte di abusi) e influisce anche sul modo di scrivere la storia.

All'interno di questo quadro interpretativo si snoda la riflessione di Traverso. Nel primo capitolo l'autore analizza il **rapporto tra storia e memoria**, cercando di individuare differenze ma anche possibili complementarietà e interazioni.

Nate dalla stessa preoccupazione e con lo stesso obiettivo (elaborare il passato), storia e memoria sono tuttavia operazioni differenti. La storia nasce dalla memoria e ne rappresenta una dimensione, ma poi si emancipa dalla memoria stessa, arrivando a fare di essa uno dei suoi oggetti di ricerca.

Soggettiva, qualitativa, singolare, poco attenta a operazioni di comparazione, generalizzazione e contestualizzazione, la memoria si presenta come una costruzione che muta nel tempo, una visione del passato filtrato dal presente. A sostegno di tutto questo Traverso riassume il dibattito sulla singolarità del genocidio degli ebrei: il confronto tra la ricostruzione del testimone e quella dello storico mette in luce le profonde diversità dei due sguardi.

Storia e memoria hanno formato una coppia antinomica soprattutto a partire dal XX secolo, con la crisi dello storicismo, la messa in discussione del paradigma eurocentrico all'epoca della decolonizzazione e poi con l'emergere delle classi subalterne.

Nelle opere di M. Halbwachs, Y.H. Yerushalmi, P. Nora la dicotomia tra storia e memoria viene codificata e approfondita. Ma, osserva Traverso, contrapporre radicalmente storia e memoria può essere un'operazione pericolosa e discutibile, ed è sbagliato considerarle irriducibilmente separate.

Se la cifra della storia è la distanza critica, quella della memoria sembra invece essere l'empatia, la vicinanza emotiva con l'oggetto della ricerca che, se consapevole, può essere fruttuosa e utile alla stessa riflessione scientifica sul passato. Traverso cita Saul Friedlander che definisce la scrittura della storia come atto di "perlaborazione"²⁵ e offre un buon esempio di ciò nel suo saggio *Nazi Germany and the Jews*, dove all'interno della narrazione storica complessiva della Germania degli anni Trenta è inclusa una costellazione di destini individuali.

Tradizionalmente la storiografia non si presenta nella forma di un racconto polifonico: le classi subalterne ne sono escluse, con il risultato di ridurre la narrazione del passato al racconto dei vincitori. In certa storiografia francese o italiana sul passato coloniale dei rispettivi paesi si possono rintracciare esempi di empatia a senso unico, nei quali la memoria dei vinti è del tutto cancellata.

Come dunque mettere in relazione storia e memoria? Per Traverso una possibile strada è quella indicata da S. Kracauer che per definire lo storico usava le metafore dell'ebreo errante (costretto come "Funes il memorioso", l'eroe del celebre racconto di Borges, a non dimenticare nulla) e dell'esule lacerato tra due paesi, la patria e il paese d'adozione, così come lo storico conteso tra il passato che esplora e il presente che vive, obbligato ad acquisire uno statuto "extraterritoriale".

Con questa sua identità, insieme dentro e fuori al tempo presente, lo storico contribuisce alla formazione di una memoria collettiva, plurale e inevitabilmente conflittuale.

Storia e memoria hanno **diverse temporalità** che tendono continuamente a intrecciarsi senza tuttavia coincidere. Questo è il tema del secondo capitolo che inizia con una riflessione sulle tappe che segue la memoria nel suo farsi:²⁶ prima un evento importante, un punto di svolta,

²⁵ *working through*, traduzione del tedesco *durcharbeitung*: concetto ripreso dal lessico della psicanalisi.

²⁶ Viene ripreso il modello proposto da H. Rousso nel suo libro *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Seuil, Paris, 1990.

spesso un trauma; successivamente una fase di rimozione, che prima o poi sarà seguita da una inevitabile anamnesi e che può a volte trasformarsi nell'ossessione della memoria. Esempi di questo percorso della memoria sono rintracciabili a proposito del caso del regime di Vichy in Francia o nel caso della Germania a proposito del nazismo e dei suoi crimini.

La storiografia dal canto suo non ha sempre seguito lo stesso schema che del resto è passibile di molte varianti. L'autore prende in considerazione i casi dell'accoglienza del saggio di H. Arendt sul processo Eichmann a Gerusalemme, della memoria e della storia del genocidio armeno in Turchia, della memoria dello stalinismo in Russia, del fascismo e dell'antifascismo in Italia, della guerra civile in Spagna, della memoria dei crimini della dittatura militare in Argentina, per ritornare ancora in Israele con riferimento alla rilettura della guerra del 1948 da parte dei "nuovi storici" israeliani e il ricordo dell'esodo trasmesso dalla memoria dei profughi palestinesi.

Ci sono poi memorie forti e memorie deboli, memorie visibili e memorie invisibili. La memoria della Shoah, il cui statuto è oggi così universale da fungere da *religione civile* del mondo occidentale, illustra bene il passaggio da una memoria debole a una memoria forte. Lo storico americano P. Novich ha studiato questa trasformazione all'interno della società americana, individuando quattro tappe fondamentali: gli anni della guerra, quando il nemico principale era il Giappone (lo sterminio degli ebrei europei non fu mai oggetto di un'attenzione particolare); il periodo degli anni Cinquanta e la prima metà dei Sessanta (in piena guerra fredda il ricordo dei crimini nazisti rischiava di disorientare l'opinione pubblica e gli ebrei americani erano sospettati di simpatia per il comunismo); il processo Eichmann e la seconda metà degli anni Sessanta, fino ad arrivare all'ultima fase aperta con la diffusione della serie televisiva *Holocaust* (1978). L'Olocausto conosce dunque negli Usa un processo di americanizzazione e di sacralizzazione, arrivando al paradosso della creazione di un museo federale dell'Olocausto, dedicato ad una tragedia consumata in Europa, quando nulla di paragonabile esiste per il genocidio degli indiani o per la schiavitù dei neri. Le manifestazioni esteriori di questa memoria forte ricordano il *narcisismo compassionevole* denunciato da G. Achcar a proposito del rituale commemorativo delle vittime dell'11 settembre 2001.

Un contro-esempio di memoria forte è rappresentato invece dal "Memoriale agli Ebrei d'Europa assassinati" (*Denkmal für die ermordeten Juden Europas*), inaugurato nel maggio del 2005 a Berlino. Risultato di un intenso dibattito intellettuale e politico, esso è a un tempo un monumento al ricordo degli ebrei sterminati (che non manca di ricordare le altre vittime del nazismo) e un monumento di ammonimento nei confronti della nazione tedesca.

Poiché memoria e storia interagiscono continuamente tra di loro, ne deriva una relazione privilegiata tra memorie "forti" e la scrittura della storia. Più una memoria è forte in termini di riconoscimento pubblico e istituzionale, più il passato di cui essa è veicolo è suscettibile di essere esplorato e riletto in una prospettiva storica. Non si tratta di una relazione meccanica ma sarebbe assurdo negarla. L'autore cita gli esempi della memoria delle vittime del massacro di Nanchino ad opera dell'esercito imperiale giapponese, delle "donne di conforto" costrette a prostituirsi dalle autorità giapponesi durante la Seconda guerra mondiale e della memoria della guerra di Algeria, con particolare riferimento al massacro del 17 ottobre del 1961 che ha riaperto la riflessione sul passato coloniale francese.

Un dibattito rilanciato dalla legge approvata dal parlamento francese nel febbraio del 2005 sulla riabilitazione del colonialismo²⁷ che ha visto una presenza sempre più ampia della memoria nello spazio pubblico e ha creato una nuova domanda sociale di conoscenza del passato alla quale la storia come disciplina è chiamata a rispondere.

Lo storico tra giudice e scrittore: è questo il titolo del terzo capitolo. Esso prende avvio dalla svolta linguistica che ha contraddistinto il panorama culturale della fine degli anni Sessanta e che ha sottolineato l'importanza testuale del sapere storico, sollecitando una dialettica nuova tra realtà e interpretazione, testo e contesto.

Spingendo all'estremo alcune premesse di questa corrente di pensiero, alcuni autori sono arrivati a negare l'esistenza della realtà esterna alle pratiche discorsive, riducendo la storia a pura costruzione linguistica e testuale.

²⁷ Legge successivamente modificata.

Ma il discorso storico non può essere assimilato alla letteratura, perché la messa in storia del passato deve rispettare il reale e misurarsi con la necessità di esibire le prove della sua esistenza.

L'errore di R.Barthes e di H. White è stato quello di considerare i fatti storici solo come fatti linguistici o artefatti retorici, escludendo il loro legame con la realtà e la dimensione fattuale.

Ma anche su un altro versante la relazione tra storia e realtà viene messa in discussione. È questo il caso di C. Lanzmann, regista di *Shoah*, con il suo feticismo della memoria in opposizione ad ogni archivio del reale. O quello di G. Agamben secondo cui la prova di Auschwitz non risiede nel fatto dello sterminio, ma nella impossibilità della sua enunciazione, incarnata dal "musulmano", il detenuto giunto all'ultimo stadio di annientamento fisico e psicologico. Se Auschwitz è esistito, sostiene Agamben, non è tanto perché vi sono state le camere a gas, ma perché i sopravvissuti hanno potuto ridare voce al "musulmano", il testimone integrale strappato al suo silenzio. Ancora una volta la storia è ridotta a una costruzione linguistica di cui la memoria, dissociata dal reale, costituisce la trama.

Nella complessa relazione che la storia stabilisce con la memoria si iscrive anche un altro tema: il legame che entrambe intrattengono con la nozione della verità. Legame che sta diventando sempre più problematico con la tendenza oggi crescente a una lettura giudiziaria della storia e a una "giuridicizzazione" della memoria. Traverso ricorda i recenti processi in Francia, Italia, Inghilterra, Cile nei quali numerosi storici sono stati convocati in qualità di testimoni, sollevando problemi di origine etica ma anche epistemologica. Giustizia, memoria e storia appartengono a campi diversi che non possono essere confusi: lo storico non è un giudice, il suo compito non è quello di condannare o assolvere ma di comprendere.

Citando Carlo Ginzburg, Traverso ricorda che lo storico non può emettere sentenze, la sua verità non ha un carattere normativo, ma resta parziale, provvisoria, non definitiva. Storico e giudice tuttavia condividono uno stesso scopo: la ricerca della verità e questa ricerca ha bisogno di prove. La scrittura dello storico implica inoltre un procedimento argomentativo il cui paradigma rimane la retorica di matrice giudiziaria.

Il rapporto tra diritto e storia è reso ancor più intricato dalla tendenza sempre più forte alla legiferazione nella sfera della memoria, con il rischio di un ricordo imposto per legge, di un passato codificato dalla legge e trasformato in verità ufficiale.

Gli usi politici del passato sono al centro del quarto capitolo del libro. L'autore prende in considerazione la memoria della Shoah come caso esemplare di un evento che non corre tanto il rischio di essere dimenticato ma all'opposto di essere travolto da un eccesso di memoria, che ne imbalsama, sacralizza, neutralizza il significato.

Per evitare questo rischio Traverso propone di fare della memoria di Auschwitz un'occasione per ripensare il presente, e in particolare il legame tra la Shoah e il processo di civilizzazione dell'Occidente. Nella sua messa in opera il genocidio degli ebrei d'Europa presupponeva le strutture costitutive della civiltà moderna: la tecnica, l'industria, la divisione del lavoro, l'amministrazione burocratico-razionale. Pensare il rapporto di Auschwitz con la modernità occidentale può condurre quindi a mettere in discussione il nostro "quotidiano".

Diversa parabola quella della memoria del comunismo inghiottita nell'oblio con la fine dell'esperienza del socialismo reale. L'elaborazione della memoria del passato fascista e nazista si è intrecciata, dopo la caduta del muro di Berlino e il crollo dell'impero sovietico, con la fine del comunismo, rifiutato in blocco come uno dei volti di un secolo di barbarie. La memoria del comunismo ha conosciuto una parabola analoga a quella di altri movimenti di emancipazione, come ad esempio quella dell'anticolonialismo. Così seppellito, il ricordo del comunismo e dell'anticolonialismo sussiste come memoria nascosta, talvolta come contro-memoria opposta alle rappresentazioni dominanti.

L'interazione tra memoria e scrittura della storia prosegue nei capitoli finali del libro dedicati al recente dibattito storiografico sviluppatosi in Germania e alla storia del concetto di revisionismo.

Gli ultimi vent'anni sono stati caratterizzati in Germania da grandi dibattiti che, al di là delle loro differenze, ruotano attorno ad uno stesso problema: la singolarità storica del nazismo e dei suoi crimini. Non si tratta, sostiene Traverso, di mettere in discussione questa tesi, ormai

largamente condivisa, ma di ragionare attorno ad alcune conseguenze che si sono fatte discendere da essa, come ad esempio la scomparsa del concetto di fascismo.

L'autore individua diversi fattori che possono essere all'origine di questo "ostracismo" concettuale: i limiti ormai evidenti delle teorie classiche del fascismo, le profonde differenze tra fascismo italiano e nazionalsocialismo, la "scomparsa" della scuola storica della Repubblica democratica tedesca, l'emergere di una coscienza storica fecondata dalla memoria di Auschwitz. Il fascismo appariva una categoria troppo generica per analizzare lo sterminio e la sua unicità che non poteva essere colta usando un concetto - quello di fascismo, appunto - applicato anche per molte altre realtà (Italia, Spagna, Portogallo, Austria etc.).

Per Traverso l'eclissi del fascismo va ricondotta per un verso al consenso antitotalitario liberale e "anti-antifascista" e dall'altro all'emergere di una coscienza storica fondata sulla memoria della Shoah e sul riconoscimento della sua singolarità. I rischi sono l'isolamento del passato nazista che impedisce di coglierne i legami con gli altri fascismi e più in generale con il modello di civilizzazione del mondo occidentale.

Quanto al revisionismo l'autore ricorda come questa parola possa veicolare significati diversi (da ultimo i negazionisti²⁸ hanno cercato di accreditarsi come revisionisti). Nelle sue linee generali la storia del revisionismo può essere ricondotta a tre momenti principali: una controversia marxista, uno scisma interno al mondo comunista e una serie di dibattiti storiografici posteriori alla Seconda guerra mondiale.

Le revisioni storiografiche possono dipendere dalla scoperta di nuove fonti che gettano nuova luce su eventi che si credevano perfettamente noti (es. le revisioni al ribasso del numero delle vittime del sistema concentrazionario in URSS - stimato a dieci milioni da R. Conquest poi ridotte a meno di due milioni e ottocentomila dalle ricerche più recenti -, o delle vittime delle camere a gas di Auschwitz, stimate nel 1945 a cinque milioni e oggi a un milione e mezzo).

Altre revisioni derivano da un cambiamento di paradigma interpretativo (es. la storia delle donne, le diverse letture della Rivoluzione francese o della Rivoluzione russa dovute non tanto alla scoperta di nuove fonti quanto a una messa in prospettiva storica nuova).

In questa accezione le "revisioni" della storia sono legittime, inevitabili e a volte necessarie. Tuttavia alcune revisioni implicano una svolta etico-politica nel nostro modo di guardare il passato, corrispondono a ciò che J. Habermas aveva chiamato "tendenze apologetiche nella storiografia". Esempi di questo tipo di revisione sono il libro *La guerra civile europea* di E. Nolte, l'opera di Renzo De Felice in Italia o le nuove tendenze storiografiche che fanno della riabilitazione del fascismo il loro obiettivo esplicitamente rivendicato.

Queste revisioni superano le frontiere della storiografia in quanto disciplina scientifica per toccare l'uso pubblico della storia, rimettono in discussione una coscienza storica condivisa e una responsabilità collettiva nei confronti del passato.

Le tendenze apologetiche nella storiografia del fascismo e del nazismo devono essere combattute, ma non contrapponendo loro una visione normativa della storia. Per questo le leggi contro il negazionismo possono rivelarsi pericolose, istituendo una verità storica ufficiale protetta dai tribunali.

²⁸ Negano l'esistenza delle camere a gas e più in generale il genocidio degli ebrei d'Europa.

Spigolature

LUIGI MENEGHELLO, UN "PICCOLO" MAESTRO DI STORIE

di Ernesto Perillo

Anni fa ragionavo con (Vinc)Enzo Guanci durante la preparazione di un convegno sulle memorie divise della Resistenza. Stavamo cercando qualcuno che potesse introdurre e approfondire questo tema, che potesse aiutarci a capire che cosa era stata l'esperienza dei lunghi mesi della guerra civile e di liberazione.

Pensammo a Luigi Meneghello, ai suoi libri, alle sue storie. Eravamo convinti che il suo sguardo appassionato, rigoroso, lucido, autoironico e antiretorico potesse servire davvero a conoscere e a comprendere meglio una stagione decisiva del nostro passato.

Io poi ero affascinato da quel suo modo di scrivere e di usare la lingua o meglio le lingue per raccontare la sua e le altre storie.

E in realtà, la lettura di *Libera nos a malo*, il primo libro di Meneghello che avevo incontrato, era stata per me una esperienza di quelle che segnano (o forse si dovrebbe dire danno forma a) i percorsi di formazione: in quelle pagine vedevo rappresentato e restituito un mondo, un'epoca, un intero universo di parole e di cose che era quello della generazione dei miei genitori che io non avevo direttamente vissuto ma i cui riflessi avevano ancora illuminato la mia infanzia e la mia adolescenza.

Quel convegno, come molte altre cose che ci piacerebbe realizzare, non si fece e io persi la possibilità di incontrare Meneghello.

Lo ritrovo adesso in occasione di questo Bollettino dedicato alla memoria. Quando infatti ci siamo messi a progettare questo numero, abbiamo pensato subito a Meneghello. In fondo tutta la sua produzione può essere letta come un'autobiografia che al tempo stesso diventa autobiografia di una generazione, di una cultura, di un periodo storico. Un'autobiografia nella quale la memoria non è nostalgia, ricordo, rimpianto o celebrazione ma prima di tutto preciso impegno civile, culturale, morale.

Ma chi era Luigi Meneghello?

Ecco come si presenta lui stesso in un breve profilo autobiografico del 1975:

Sono nato e cresciuto a Malo nel Vicentino, e lì ho imparato alcune cose interessanti. Ho fatto studi assurdamente "brillanti" ma inutili e in parte nocivi a Vicenza e Padova; sono stato esposto da ragazzo agli effetti dell'educazione fascista, e poi rieducato alla meglio durante la guerra e la guerra civile, sotto le piccole ali del Partito d'Azione. Mi sono espatriato nel 1947-48 e, e mi sono stabilito in Inghilterra con mia moglie Katia. Non abbiamo figli.

L'incontro con la cultura degli inglesi e lo shock della loro lingua hanno avuto per me un'importanza determinante. Sono tuttavia certamente un italiano, e non ho alcun problema di identità, né mi sono mai sentito per questo aspetto in esilio.

Io volevo soprattutto imparare, nella vita, invece mi sono trovato a insegnare. Ho insegnato letteratura italiana all'Università di Reading nella valle del Tamigi. Ho continuato inoltre a studiare e a scrivere, confondendo un po' i due processi. Ho pubblicato dei libri nei quali, come in tutto ciò che studio e scrivo, cerco di giustificarmi la natura delle cose, se c'è.²⁹

²⁹ http://www.comune.thiene.vi.it/a_1609_IT_22860_2.html

In queste poche righe c'è tutto: l'educazione, la rieducazione, la guerra e la guerra civile, l'espatrio, la moglie Katia, l'imparare e l'insegnare, lo studiare e lo scrivere, la ricerca mai conclusa della natura delle cose e, aggiungerei, delle parole.

E a proposito di parole, ce n'è una che era, credo, cara a Meneghella: l'aggettivo *piccolo*.

Viene in mente il titolo di uno dei suoi libri più importanti *Piccoli maestri* nel quale Meneghella racconta la partecipazione alla guerra civile di un gruppo di studenti vicentini, "in una originale interpretazione della Resistenza in chiave antiretorica, con una gentile irriverenza che pare sfiorare la dissacrazione."

"Nel mio libro" - dice l'autore nella nota introduttiva - "ho voluto registrare la posizione morale di un piccolo gruppo di partigiani vicentini, che eravamo poi io e i miei amici, come esempio di una merce di cui non c'è molta abbondanza nel nostro paese, la fede nell'autonomia assoluta della coscienza individuale. L'esperienza di questa singolare squadretta, frutto di una scuola di un ignorato maestro, mi era sembrata, retrospettivamente, paradigmatica. So bene che in ogni partigiano che valeva il suo sale³⁰ si agitava qualcosa di analogo: ma per noi fu quello il centro della guerra civile.

Era, senza che noi lo sapessimo, una posizione piuttosto protestante che cattolica. In Italia ci piace dire che siamo grandi individualisti, ma a me sembra che in fatti di etica civile siamo invece profondamente conformisti; abbiamo scarse tradizioni di ribellione, o anche solo di indipendenza, fondata sull'intransigenza morale."³¹

Ecco come lo ricorda Marco Paolini:

"Morendo una lingua non muore solo un modo di chiamare le cose, muoiono le cose.

Così scriveva [Meneghella] nel suo libro più famoso, ma senza persone che raccolgono con pazienza e divertimento povere parole e raccontano (bene) piccole cose, la lingua, il dialetto da solo non basta e non salva. Serve cultura, passione, coscienza del valore delle parole e delle cose; serve accorgersi del momento in cui finiscono, in cui si perdono. Per questo sono preziosi "Libera nos a Malo", "Piccoli maestri" e il resto, perché uno ci trova qualcosa di suo anche se è cresciuto a Terni, a Barletta".³²

Luigi Meneghella ci ha lasciato il 26 giugno 2007: un piccolo maestro la cui vita e le cui parole non smettono ancora di insegnarci.

Luigi Meneghella, *Libera nos a malo*, capitolo 14

Perché questo paese mi pare certe volte più vero di ogni altra parte del mondo che conosco? E quale paese: quello di adesso, di cui ormai si riesce appena a seguire tutte le novità; o quell'altro che conoscevo così bene, di quando si era bambini e ragazzi, e ciò che ne sopravvive nella gente che invecchia? O non piuttosto l'altro ancora, quello dei vecchi di allora, che alla mia generazione pareva già antico e favoloso? E' difficile dire.

Ora siamo in un momento in cui, scrivendo, non si può dire bene né "il paese di allora" né "il paese di adesso"; i tempi mi oscillano sotto la penna, era, è. un po' di più, molto meno. In alcune cose il cambiamento è radicale, quello che era non è più, in altre c'è poco cambiamento.

Mentre si formano le nuove strutture è rimasto ancora non poco delle vecchie, di quella vita paesana che fino a una generazione fa era comune ai nostri paesi della

³⁰ Il riferimento è ai chili di sale promessi dai tedeschi a quanti avessero denunciato un partigiano. Ecco cosa annota Meneghella a proposito: *La gente però non lo vuole, questo sale, dice che possono metterlo addosso tutto, e specifica dove*. In L. Meneghella, *Piccoli maestri*, Rizzoli, Milano, 1976 (p. 215).

³¹ Filippo Revrenna in http://www.comune.thiene.vi.it/a_1609_IT_22860_2.html

³² http://www.jolefilm.com/files/index.cfm?id_rst=7&id_elm=347

provincia, e per noi era (e per certi versi è rimasta) la vita *tout court*. Quella vita si potrebbe rimpiangerla solo per sentimentalismo generico; ma qui dove almeno l'impianto generale delle strade, delle case, degli edifici pubblici è rimasto quasi immutato, è ancora possibile commemorarla.

Il paese di una volta aveva un suo pregio: formava una comunità umana modesta ma organica. Ci conoscevamo tutti, il rapporto tra i vecchi e i giovani era più naturale, il rapporto tra gli uomini e le cose era stabile, ordinato, duraturo. Duravano le case, le piccole opere pubbliche, gli arredi, gli oggetti dell'uso: tutto era incrostato di esperienze e di ricordi ben sovrapposti gli uni agli altri. Gli utensili domestici avevano una personalità più spiccata, si sentiva la mano dell'artigiano che li aveva fatti; la paranoia stessa del vivere li rendeva più importanti, perfino i giochi dei bambini erano più seri: meno giocattolotti di plastica, meno sciocchezze. Tutto costava e valeva di più: perfino le palline "di marmo", le figurine con cui si giocava erano tesori.

Le stagioni avevano più senso, perché vedute negli stessi luoghi, sopportate nelle stesse case. Sembrava quasi che anche la vita privata avesse più senso, o almeno un senso più pieno, proprio perché era indistinguibile della vita pubblica di ciascuno. Si veniva al mondo con una persona pubblica già ben definita: Chi sei tu? Un Rana, un Cimberle, un Marchioro? Di quali Marchioro: Fiore, Risso, Còche, Culatta, Culattella? Dove non bastavano i nomi di famiglia, intervenivano i soprannomi di famiglia a definire l'identità di ciascuno, Si era al centro di una fitta rete di genealogie, di occupazioni ereditarie, di tradizioni, di aneddoti.

C'erano "signori", gente e poveri; ma molte parti della vita si dividevano (in certi sensi di più, per esempio, che non sarebbe pensabile in Inghilterra): i servizi pubblici erano in comune, in comune la lingua, le scuole, le osterie, le chiese, i confessionali. Non era in comune il cibo: e più volte vedendo i poveri mangiare ebbi lo *shock* di sentire una differenza che in seguito avrei potuto chiamare di *classe*. Il culmine del successo mondano per i nostri vecchi era quello: "Mangia bene".

C'erano — oltre alle istituzioni riconosciute *de jure* — innumerevoli altri istituti di fatto che informavano la vita: le compagnie, la classe di leva, il vino, persino la bestemmia. La bestemmia è un istituto di una certa importanza, non è vero che sia solo un ausilio espressivo degli *inarticulate*: c'è bensì anche questo aspetto nelle bestemmie della gente, specie quelle allegre e serene che credo facciano sorridere anche il Signore e i santi. Ma la bestemmia vera è quella arrabbiata, che "tira giù" il soprannaturale, ed esprime un giudizio di fondo — rozzo ma indipendente — sul funzionamento del mondo. Ufficialmente il bestemmiatore non s'arrischierebbe a sostenere che in fondo ne abbiano colpa lassù, se le cose vanno storte: ma nell'atto di bestemmiare, fa proprio questo, e viene a contrapporre il punto di vista del buon senso eretico a quello della pietà tradizionale. Il giovanotto emancipato che bestemmiava per sport (e altrettanto il popolano che bestemmiava per dispetto) suscita nei più giovani la sensazione di una sfida empia ma interessante, in cui si avverte con un delizioso brivido la differenza tra ciò che veramente si crede e si sente, e ciò che si *dovrebbe* credere e sentire.

Probabilmente non è il caso, parlando di questi modi di vita, di tirar fuori la parola cultura. In un solo senso c'era una nostra cultura paesana, e cioè come costume tradizionale, un sistema di rapporti e di valori ben definito e articolato, Va da sé che quella che si può chiamare in senso stretto la cultura — la cultura intellettuale — o mancava o era importata dai centri urbani dove la si elabora.

Invece un nostro costume paesano c'era: noi si viveva secondo un sistema di valori in buona parte diverso da quello ufficialmente vigente; un sistema di antica formazione prevalentemente rurale e popolare, che aveva adottato anche idee di origine urbana e colta, ma le aveva assimilate e trasformate a modo suo. In quanto questo costume si rifletteva in una cultura (un'elaborazione riflessa del proprio modo di vivere) era soltanto una cultura parlata, priva di testi scritti. Aveva però la potenza delle cose vere, mentre il codice culturale ufficiale, espresso per iscritto in una lingua forestiera, dava l'impressione di una convenzione vuota, e (benché indiscusso,

come le malattie) restava astratto sino al momento in cui il suo braccio secolare o ecclesiastico non intervenisse a raggiungerci.

Dietro al paese si sentiva il fondo stabile di una maggioranza contadina, inamovibile, testarda. In qualche modo, noi eravamo a nostra volta il fiore urbano di questa società contadina, un centro. Si formava ancora quasi un tutto unico con la campagna, ma il paese travasava e raffinava il costume campagnolo. Di questo complesso lavoro di mediazione esercitato dall'ambiente paesano è difficile documentare bene la natura, soprattutto per difficoltà di lingua. La lingua in cui eseguivamo (senza saperlo, ben s'intende) la nostra mediazione non è scritta, e la lingua che scriviamo in paese e in tutta l'Italia può facilmente tradirci.

Il divario tra il codice di condotta postulato dalla cultura ufficiale scritta, e il costume reale del paese, era grande.

Trovo sul rovescio della copertina di un vecchio quaderno di scuola usato un anno prima che nascessi io, un *Decalogo Civile* che comincia così:

1. *Ama i tuoi compagni di scuola, che saranno i tuoi compagni di lavoro di tutta la vita.*
2. *Ama lo studio...*
3. *Santifica tutti i giorni con qualche azione utile e buona, con qualche atto gentile.*

Nato a Malo nel 1922, paese in provincia di Vicenza, Meneghello frequenta il Liceo Classico "A. Pigafetta" di Vicenza, e si laurea in filosofia presso l'università di Padova; gli studi sono interrotti durante la guerra.

Nel 1947 si trasferisce in Inghilterra e qualche anno più tardi fonda e dirige la cattedra di letteratura italiana presso l'università di Reading. Dal 1980 divide il suo domicilio tra Reading e Thiene, dove all'inizio del 2000 si trasferisce definitivamente. Muore il 26 giugno 2007.

Il suo primo libro, *Libera nos a malo*, è del 1963. Seguiranno altri libri nei quali narrativa, memorialistica, saggistica si intrecciano, si sovrappongono, vivono insieme: *I piccoli maestri*, del 1964; *Pomo pero*, del 1974; *Fiori italiani*, del 1976; *Jura* del 1987; *Bau-sète!*, del 1988; *Maredè, maredè*, del 1991; *Il dispatrio*, del 1993; *Promemoria*, del 1994; *La materia di Reading*, del 1997; *Leda e la schioppa*, del 1988; *Le carte*, tre volumi del 1999-2001; *Quaggiù nella biosfera*, del 2004.

Nel 2006 escono le *Opere scelte* nella prestigiosa collana Meridiani, una selezione, appunto, delle sue opere.

Sempre dello stesso anno il dvd *Luigi Meneghello: il viaggio nella memoria di uno degli autori più significativi del Novecento italiano*, a cura di Marco Paolini, per la regia di Carlo Mazzacurati, una lunga intervista filmata (le riprese risalgono al 2003).

Contributi

IL LAVORO DI MEMORIA E L'APPRENDIMENTO DELLA STORIA: UN PROGETTO DELLA MAISON DE LA MÉMOIRE A GINEVRA

di Charles Heimberg
(IFMES e Università di Ginevra)

traduzione di Saura Rabuiti

Dato che viviamo in un tempo di forte tensione memoriale, conseguente alla scomparsa annunciata degli ultimi testimoni della Shoah e delle devastazioni umane della barbarie fascista, l'interazione fra storia e memoria ci pone problemi di leggibilità. Siamo ancora nell'era dei testimoni? In una società in cui tutto diventa memoria? In un mondo in cui la figura della vittima avrebbe assunto un'importanza tale da finire per occultare altri aspetti delle tragedie del passato? In che misura i nostri riferimenti memoriali poggiano su tradizioni inventate? Nel nostro lavoro didattico, abbiamo un obbligo di memoria o piuttosto un obbligo di storia? È evidente che regna una certa confusione in noi che merita un po' di riflessione.

Dentro la scuola come fuori, la questione della memoria è collegata a quella dell'identità. Richiede dunque, sia a livello di individui che di gruppi, una certa pluralità e una buona dose di *bricolage*, che la storia delle migrazioni e delle trasformazioni sociali non ha mai smesso di rafforzare. In apparenza è la questione nazionale la più decisiva nel campo della costruzione identitaria. È quest'ultima, in effetti, che ha maggiormente nutrito le numerose tradizioni inventate dal XIX secolo, tradizioni che hanno contribuito a forgiare e a legittimare i diversi stati nazionali, allora costituiti. Da allora, storia e memoria si sono assai confuse, al servizio delle costruzioni identitarie, ma anche, purtroppo, per legittimare rivendicazioni di potere e di dominio, per esacerbare conflitti e sostanziare differenze.

Se la storia scolastica contemporanea ha a lungo svolto un ruolo di trasmissione di queste visioni rinchiusi su se stesse, oggi è portata ad affrontare nuove sfide, nelle nostre società multiculturali. È necessario cioè che diventi vettore di una storia di tutti, capace di farsi carico dell'intera comunità umana e di permettere a ciascuno di trovarvi un posto³³. Il che implica che la storia scolastica giunga a superare la confusione tra storia e memoria, sulla quale si è basata la maggior parte delle manipolazioni del passato che essa ha veicolato.

Durante l'inverno 2004-2005, è stata realizzata nella Svizzera romana, nel castello di Prangins, alla fine di un periodo di intenso conflitto di memoria nel paese³⁴, la mostra *Histoire et mémoire*. L'intento era di presentare, in parallelo, i risultati dei lavori della *Commission Indépendante d'Experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale* e una serie di testimonianze filmate

³³ Charles Heimberg, «L'altérité et le multiculturalisme au cœur de l'histoire enseignée», in Carmen García Ruiz & al. editores, *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multi-cultural. Una mirada desde el Mediterráneo*, Almería, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales et Servicio de Publicaciones Universidad de Almería, 2005, pp. 17-32; e «La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée», *Le cartable de Clio*, n°5, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2005, pp. 44-55.

³⁴ Cfr. il dossier didattico della mostra: Nadine Fink & Charles Heimberg, *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*, Dossier pédagogique accompagnant l'exposition du Musée national suisse - Château de Prangins (5 novembre 2004 - 30 janvier 2005), Prangins, Musée national, 2004. Il dossier è ancora disponibile su <www.musee-suisse.ch/bilder/2004/prangins/11/dossier.pdf>.

di persone vissute in Svizzera in quel periodo, raccolte dall'Association *Archimob*³⁵, e titolate *L'histoire, c'est moi*. La Commissione di storici, presieduta da Jean-François Bergier, era stata costituita nel 1996, in seguito allo scandalo dei fondi non restituiti agli ebrei, vittime del nazional-socialismo, che li avevano depositati preventivamente in Svizzera. I lavori e le pubblicazioni della Commissione³⁶ causarono vivaci proteste fra la popolazione svizzera, poiché una parte dei testimoni di quell'oscuro periodo avevano avuto l'impressione di non essere stati capiti e di ritrovarsi ingiustamente accusati da persone che non tenevano conto del contesto dell'epoca. L'Associazione *Archimob*³⁷ si sforzò allora, non di costruire un'altra storia di quel periodo attraverso testimoni, ma piuttosto di dare la parola a quella generazione attraverso 555 interviste, estratti tematici delle quali erano poi presentati al pubblico, in un dispositivo interattivo, che permetteva di scegliere il programma.³⁸

Senza entrare nel dettaglio dei confronti di memoria che si svolsero in Svizzera durante gli anni posteriori la guerra fredda, alcuni elementi possono essere messi in evidenza. Si usciva allora da un lungo periodo durante il quale era perdurato il mito di una Svizzera neutrale e indipendente, per il quale la difesa militare, l'unità morale e la strategia di ritiro in un ambito nazionale interno avrebbero dissuasato la Germania nazional-socialista dall'invaderla; cioè una Svizzera la cui politica finanziaria ed economica non avrebbe avuto alcun peso; una Svizzera i cui dirigenti, in generale, avrebbero rispettato per quanto possibile tutti i doveri morali nei confronti dei mali del mondo.

La realtà storica era evidentemente molto diversa, come gli storici seri avevano mostrato già da tempo, ma senza essere stati ascoltati³⁹. Il riemergere di memorie che si manifestò in Svizzera durante quegli anni non consentì più di negare tale realtà. Le autorità svizzere avevano accolto meno rifugiati di quanto avrebbero potuto e dovuto; commisero soprattutto un grave errore nel 1938, suggerendo alle autorità tedesche di timbrare con una "J" i passaporti dei cittadini ebrei tedeschi e austriaci, affinché fossero riconoscibili; ebbero inoltre intense relazioni economiche con la Germania, fra le quali l'acquisto di oro in grande quantità; quanto alle banche svizzere, non restituirono per intero i fondi depositati prima della guerra dalle vittime del nazional-socialismo.

Queste "rivelazioni" provocarono molta emozione fra la popolazione, in particolare fra i testimoni di quel periodo. Articoli di stampa che sollevarono scalpore lasciarono intendere che tutta la Svizzera si sarebbe resa colpevole di tali gravi compromessi. Il che provocò reazioni molte virulente, per difendere "l'onore" della Svizzera e di quella generazione.

³⁵ L'Association *Archimob* è composta da più di quaranta storici, cineasti e giornalisti indipendenti provenienti da tutta la Svizzera. È stata fondata nel 1988 su iniziativa del cineasta svizzero-romanzo Frédéric Gonseth. È presente sul sito <www.archimob.ch/index.html>.

³⁶ Si tratta di 25 studi, che corrispondono a parecchie migliaia di pagine, pubblicati da Chronos Verlag a Zurigo, e presenti sul sito <www.uek.ch/fr/index.htm>. Degli stessi è inoltre disponibile una sintesi: Commission Indépendante d'Experts Suisse - Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich, Éditions Pendo, 2002. Vedi anche Pietro Boschetti, *Les Suisses et les nazis. Le rapport Bergier pour tous*, Genève, Zoé, 2004; e Hans Ulrich Jost, *La Suisse des neutres*, Paris, Denoël, 1999.

³⁷ Il procedimento è stato descritto da una delle protagoniste, Nadine Fink, «Le témoignage oral en classe d'histoire : réflexions autour du projet *Archimob*», *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 2, 2002, pp. 39-51; e «Des témoins encombrants? Mémoire et histoire de 1939-1945 en Suisse», *Carnets de bord en sciences humaines*, Genève, Université de Genève, n° 9, 2005, pp. 46-51.

³⁸ L'insieme del materiale audiovisivo presentato è disponibile in DVD. Comprende da un lato 64 sequenze tematiche costruite a partire dagli estratti delle 555 interviste [*L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse. 1939-1945*, l'exposition *Archimob* en 4 DVD, Lausanne, *Archimob*, 2005] e dall'altro una serie di documentari nei quali alcuni estratti sono proposti con altri tipi di immagini [*L'Histoire c'est moi. Regards en arrière*, Une collection de 21 films, Lausanne, *Archimob*, 2004].

³⁹ Vedi in particolare Hans Ulrich Jost, «Menace et repliement. 1916-1945», in *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, tome III, 1982, pp. 91-178; e Daniel Bourgeois, *Business helvétique et Troisième Reich*, Lausanne, Page Deux, 1998; questa opera è una riedizione di un vecchio articolo; l'autore aveva già pubblicato un libro fondamentale su questo tema un quarto di secolo più tardi: *Le Troisième Reich et la Suisse. 1933-1941*, Neuchâtel, La Baconnière, 1974.

È in questo contesto che una delle donne interrogate da *Archimob*⁴⁰, Mily Hartmann-Dürr, una pittrice che lavorava come grafica durante la guerra, si è espressa in modo molto significativo: "Ho pensato a un'immagine. So nuotare bene. Un giorno, nell'Atlantico, sono stata sorpresa da una corrente. Ho sentito qualcosa ma pensavo fosse la marea. Non riesco più ad andare avanti. Mio marito è arrivato e mi ha detto: "Fischiano dalla torre." Era una grande torre di legno. Il guardiano ha visto quello che succedeva e ha fischiato molto forte. È così oggi. Quelli che sono sulla torre distinguono quello che è successo: qui un vortice, là Si sarebbe dovuto agire diversamente. Ma noi ci eravamo dentro! Hanno senz'altro spesso ragione: la politica dei rifugiati, quelli che abbiamo respinto. Ci sono state cose sbagliate. Ma, che dire, non c'era una visione d'insieme". Le venne chiesto se avesse avuto, successivamente, una visione d'insieme e lei rispose di no. "Lei ne ha una? E' veramente difficile".

Questa dichiarazione è preziosissima per l'insegnamento della storia. Un tale elogio della presa di distanza e dell'utilità dello sguardo storico sul mondo ha tanto più valore per il fatto che è espresso da un testimone. Certo, tra la documentazione di *Archimob*, questa dichiarazione è accanto ad altre ben diverse sulla certezza dei testimoni, sul fatto che gli storici giovani non possano capire le condizioni del periodo, etc. Tale dichiarazione merita tuttavia di essere messa in evidenza perché ci fa uscire dalla trappola del confronto sistematico fra i testimoni e gli storici. Ci preserva da una opposizione inconciliabile tra memoria e storia, che ci farebbe trascurare gli apporti della storia orale e ci condurrebbe, in modo diverso, allo stesso vicolo cieco al quale ha condotto la loro fusione.

È utile e importante saper distinguere la storia e la memoria per conoscerne contemporaneamente specificità e interazioni. Al fine di misurare l'apporto specifico del lavoro storico e di quello dei testimoni e il dialogo delle memorie che ne consegue, questa questione della storia e della memoria diventa obbligatoriamente il vero obiettivo dell'apprendimento della storia a scuola.⁴¹ Resta da definire su quali contenuti e in quali condizioni.

La memoria, una componente della grammatica della storia

Su quali memorie e su quali aspetti caratteristici della memoria è meglio far lavorare gli studenti della scuola secondaria? Quali aspetti della grammatica della storia scolastica vengono attivati nell'ambito dei problemi relativi alla memoria?

Precisiamo innanzitutto che cosa costituisce la grammatica della storia insegnata nelle scuole secondarie. Dal nostro punto di vista, essa comporta parecchie griglie di lettura delle società esaminate dagli studenti. Queste griglie si fondano innanzitutto sulle modalità di pensiero che caratterizzano la storia, in particolare sul confronto (centrato su ciò che nel passato spiega il presente, ma anche sugli aspetti singolari e specifici del passato), sulla periodizzazione (che tiene conto della pluralità dei tempi e delle durate), come pure sulla presa in considerazione degli usi pubblici della storia nella società, che si tratti della presenza della storia nelle opere umane di ogni genere, nei media oppure delle diverse manifestazioni della memoria. Riguardano anche i quesiti fondamentali di natura antropologica che sono a monte di ogni narrazione storica, più precisamente lo statuto della vita e della morte, i rapporti tra i generi, ma anche l'inclusione e l'esclusione, l'amicizia e l'inimicizia così come tutte le forme di dominio⁴². Un terzo tipo di griglia di lettura si basa sulle temporalità della storia e la ricostruzione dei presenti

⁴⁰ Estratto da « L'histoire et moi », tratto da *L'histoire, c'est moi, op. cit.*, 2005.

⁴¹ Abbiamo cercato di sviluppare il tema in *Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah*, Cahier pédagogique en français accompagnant un DVD, in *Survivre et témoigner : rescapés de la Shoah en Suisse*, sous la direction d'Eva Pruschy, Fédération des communautés israélites de Suisse, Genève, Éditions IES/Haute École de Travail Social & Zurich, Verlag Pestalozzianum an den Pädagogischen Hochschule, 2007.

⁴² Reinhart Koeselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987).

del passato, dato che ogni attore si colloca tra un campo di esperienza, un orizzonte di attesa⁴³ e uno spazio di iniziativa, cioè un margine di manovra più o meno grande del suo presente⁴⁴; da ultimo, per quel che riguarda la pluralità delle scale spaziali, temporali o sociali, si tratta di farvi riferimento per far nascere significati diversi e arricchiti in funzione di queste differenti prospettive, evitando di rinchiudersi nell'una o nell'altra⁴⁵.

A proposito della questione della memoria, ci proponiamo di partire dalla sintesi dello storico Antoine Prost, nella quale si distingue la storia dalla memoria⁴⁶. Lo storico ha messo in evidenza quattro punti di tensione tra obblighi di storia e di memoria: la memoria si basa su fatti precisi chiaramente indicati; il dovere di memoria consiste a priori nel bandire l'oblio; la domanda di memoria è prevalentemente affettiva; corrisponde in generale ad una visione particolare, inscritta in una prospettiva identitaria. Da parte sua, la storia ha una vocazione più esaustiva; non teme l'oblio; si vuole più oggettiva; tende maggiormente ad assumere una portata generale, più universale, anche se spesso è solo a scala nazionale. Infine esiste una necessaria interazione tra storia e memoria e non si tratta dunque di stigmatizzare la memoria per valorizzare la storia: da qui l'idea dell'utilità di un vero lavoro di memoria, da qui la pertinenza di introdurre sempre la storia nella memoria, per prendere le distanze e favorire l'analisi critica.

Ciò che distingue la storia	... dalla memoria
La storia investigatrice percorre le temporalità e non è una storia antiquaria.	Una memoria biografica, con i testimoni, è una memoria culturale delle origini.
La domanda di storia corrisponde ad un atteggiamento intellettuale critico.	La domanda sociale di memoria è soprattutto affettiva.
La storia è una ricostruzione del passato a partire dalle domande del presente.	La memoria corrisponde al rammentarsi di certi fatti del passato.
Una ricerca di verità e di unità del racconto dell'umanità, che vaglia criticamente i miti e l'invenzione della tradizione.	Una ricerca di identità, che riguarda individui o gruppi e che passa spesso per i miti e l'invenzione della tradizione.
Una pluralità su cui costruire un'unità aperta.	Una pluralità divisa che resterà tale, prefigurando la complessità.
Esercitare uno sguardo intenso.	Lottare contro l'oblio.

Vediamo che cosa significano e a cosa si riferiscono i diversi elementi contenuti nella tabella riassuntiva, che può costituire, applicandosi ad una situazione particolare che gli studenti potrebbero incontrare, un buon supporto per un lavoro di memoria in classe. Per fare questo ci riferiamo ad autori e concetti emersi dalle ricerche storiche più recenti e che ci sembrano direttamente utili, per la definizione di una storia insegnata in modo sufficientemente problematizzato. Non si tratta per noi di riproporre esattamente quei concetti, ma piuttosto di decostruirli e di appropriarci di ciò che è utile, dal punto di vista dell'insegnamento della storia.

⁴³ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979).

⁴⁴ Paul Ricœur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985.

⁴⁵ Vedi il dossier «Les échelles de l'histoire», in *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°6, 2006, pp. 11-97.

⁴⁶ Antoine Prost, «Comment l'histoire fait-elle l'historien?», *Vingtème Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

Così una storia investigatrice, che non è una storia antiquaria, è una storia che si sforza sempre di far circolare i significati e le domande della storia nel tempo e in contesti sociali diversi, attraverso il confronto e la periodizzazione. Questa nozione, introdotta dallo storico antichista Arnaldo Momigliano⁴⁷, si rivela molto utile per mettere in luce i caratteri specifici del pensiero storico e la ragion d'essere della sua mobilitazione.

Per quanto riguarda la memoria, è l'egittologo tedesco Jan Assmann che ha introdotto la distinzione, da una parte, fra la memoria biografica o comunicativa, che si riferisce a fatti che risalgono a una o due generazioni, andando indietro di circa 80 anni, per i quali esistono ancora dei testimoni o i loro figli⁴⁸; e, dall'altra, la memoria culturale, che riguarda fatti molto più lontani e che propone spesso un racconto delle origini. Questo concetto è interessante per il fatto che proviene da un cittadino tedesco, preoccupato per il futuro della memoria della Shoah, e trova la sua origine nelle osservazioni di questo autore durante i suoi studi sull'antico Egitto. L'egittologo ha constatato l'esistenza di queste due memorie nella durata media della società egiziana, che stava studiando proprio nel momento in cui era preoccupato per il futuro immediato, nel suo paese, della memoria dello sterminio degli ebrei d'Europa. Aggiungiamo che questa distinzione si osserva in ogni tipo di situazione. Noi l'abbiamo per esempio identificata in seno al movimento operaio ginevrino a proposito della Comune di Parigi e delle rappresentazioni di cui essa è stata oggetto. Prima della prima guerra mondiale, quando dei comunardi erano ancora in vita, la celebrazione internazionale del 18 marzo, giorno dell'inizio dell'insurrezione parigina, era uno dei momenti forti di socializzazione operaia; oggi questo riferimento è praticamente scomparso a favore di una memoria culturale assai poco presente.

La domanda di storia e quella di memoria non si confondono. Si distinguono per il carattere più critico della prima e più affettivo della seconda. Questa differenza consegue dalla loro rispettiva natura. Mentre la storia è una ricostruzione del passato che si interroga sui cambiamenti, le rotture e le continuità a partire dalle domande poste dal presente, la memoria consiste, essenzialmente, nel ricordare aspetti precisi del passato, per non dimenticarli, per onorare i martiri o per legittimare un'origine. Inoltre la domanda di memoria, anche se può essere individuale, è più spesso sociale. I meccanismi della memoria collettiva, di cui il sociologo Maurice Halbwachs ha mostrato il funzionamento e le articolazioni⁴⁹, permettono la costruzione identitaria di gruppi sociali, fra i quali quelli nazionali sono assai significativi.

È così che appare l'invenzione della tradizione, un concetto storico fondamentale che riguarda sia il lavoro di memoria che la definizione dei contenuti della storia scolastica⁵⁰. È così che molti attributi delle nazioni moderne e certi aspetti dei loro racconti fondatori sono stati inventati nel corso del XIX secolo. Queste costruzioni ideologiche alimentano i discorsi nazionalisti, anche nelle versioni più aggressive e pericolose. Certamente la maggior parte ha una base reale, ma per arrivare a considerazioni e a usi che se ne allontanano del tutto. Consistono generalmente nel dotare una nazione, o ciò che un determinato gruppo considera una nazione, di un passato prestigioso, il più lontano possibile. Il medievalista americano Patrick

⁴⁷ «Tutta la mia vita sono stato affascinato da una categoria professionale sorprendentemente vicina alla mia, dotata di una vocazione la cui sincerità è così trasparente, di un entusiasmo così comprensibile e di cui non di meno gli scopi ultimi restano profondamente misteriosi: si tratta di quegli uomini che si interessano ai fatti storici senza tuttavia interessarsi alla storia. [...] Così, [questi antiquari] [...] avevano una capacità di apprezzare fatti senza legami fra loro che non sembrano il frutto di una ricerca seria.» [Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990), pp. 61 e 65].

⁴⁸ Jan Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Turin, Einaudi, 1997 (1992). La stessa problematica si ritrova parzialmente in Jan Assmann, *Moïse l'Égyptien*, Paris, Aubier, 2001 (1998).

⁴⁹ Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 (1941); e *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997 (1950).

⁵⁰ Eric Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Amsterdam, 2006 (1983).

Geary ha mostrato un gran numero di riferimenti discutibili alla storia del Medio Evo⁵¹, che mirano a far risalire a quel periodo l'origine delle nazioni moderne. È questo il meccanismo che ha spinto la Svizzera del XIX secolo a inventare la sua festa nazionale, attribuendo valore d'origine ad un patto d'alleanza del XIII secolo fra tre piccole valli alpine, mentre lo stato elvetico è nato in realtà nel 1848, dopo una breve guerra civile che si voleva dimenticare. È lo stesso quando il Museo della Storia della Catalogna evoca la nascita della nazione catalana fra l'VIII e il XIII secolo. In tutti questi casi, poiché le manifestazioni della memoria sono diventate oggetto di studio della storia, dobbiamo far conoscere agli studenti questi miti identitari; ma ci sembra importante presentarli per quello che sono e non come dei fatti storici.

La tabella riporta che la storia è alla ricerca di un racconto unitario, mentre la memoria è forzatamente parziale e plurale. Si tratta solo di tendenze. Dentro i conflitti contemporanei e le memorie occulte e occultate, la storia resta plurale e talvolta controversa. Quanto alla pluralità delle memorie, ci porta al concetto di memoria divisa, introdotto dagli storici italiani a partire dal caso di Civitella, in Val di Chiana.⁵² La memoria del massacro perpetrato in quel borgo toscano, 244 vittime massacrate dai nazisti in rotta il 29 giugno 1944, mette in evidenza un conflitto di memoria fra la comunità locale, per la quale le azioni partigiane compiute sul territorio sarebbero state causa della strage, e il punto di vista repubblicano e democratico della resistenza vittoriosa di fronte alla barbarie. Manifestandosi su queste due scale differenti, la memoria si divide e mette in luce legittimità contraddittorie che suscitano mutue incomprensioni.

La pluralità delle memorie riguarda anche il problema dei testimoni e della validità delle loro parole. La storia orale, che lavora con fonti orali e le sottomette alla critica storica, rappresenta un arricchimento della storia, nella misura in cui permette di dare la parola a categorie di attori o di vittime che non l'avrebbero mai avuta in altro modo. Alessandro Portelli ha studiato la storia di voci, diffuse dopo un altro massacro nazista, quello delle Fosse Ardeatine, avvenuto a Roma il 24 marzo 1944⁵³. Il massacro era stato preceduto da una azione antifascista che aveva causato parecchie vittime tedesche, in via Rasella; veniva dunque considerato un'azione di rappresaglia da parte dell'autorità occupante. Nonostante il fatto che i manifesti che annunciavano quel massacro precisassero che l'ordine era già stato eseguito, l'idea che avrebbe potuto essere evitato, se gli autori dell'attentato partigiano si fossero consegnati, è durata decenni. Questa voce persistente è diventata un oggetto della storia, nel momento in cui rivelava rappresentazioni collettive, tratti di mentalità e memorie significative in seno alla popolazione. I testimoni non hanno sempre ragione, ma esprimono punti di vista che arricchiscono lo sguardo e la conoscenza storica, da quando vengono messi in prospettiva.

È un'altra distinzione tra storia e memoria quella di considerare che la storia si sforza di accentuare l'intensità del suo sguardo sulle società, mentre la memoria si dà da fare per evitare l'oblio. Queste due funzioni così differenti finiscono per interagire, ma pongono anche dei problemi. Le interazioni possono essere molto diverse. In certi casi la memoria può risvegliare una storia addormentata o congelata; può permettere alla storia critica di trovare nuova eco nello spazio pubblico. È stato il caso, qualche anno fa, della Svizzera a proposito del dossier sul comportamento delle sue *élite* nei confronti del nazional-socialismo. In altre situazioni sono gli studi storici che possono risvegliare una memoria sepolta, congelata o strumentalizzata. È necessario dunque esaminare ogni caso singolarmente.

⁵¹ Patrick J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier, 2004 (2002).

⁵² Giovanni Contini, *La memoria divisa*, Milan, Rizzoli, 1997; Leonardo Paggi (dir.), *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Roma, Manifestolibri, 1996.

⁵³ Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Roma, Donzelli, 1999 (una seconda edizione del 2004 è arricchita con documenti sonori). Il libro è stato segnalato da "Il Bollettino di Clio" n. 8, giugno 2001

La lotta contro l'oblio può sfociare in abusi. Un oblio può provocarne un altro e la somma di questi oblii può portare a una rivalità fra le vittime⁵⁴. Gli abusi della memoria⁵⁵ sono numerosi e occupano ampiamente lo spazio pubblico. Riguardano sia usi esagerati della memoria, tesi a giustificare realtà contemporanee, come ha mostrato la storica Idith Zertal per la politica di Israele⁵⁶, sia meccanismi di negazione, occultamento o sepoltura della memoria, di cui oggi vediamo le conseguenze, sotto la forma di un impressionante ritorno della memoria, in paesi come la Francia, che non hanno rielaborato la loro memoria coloniale. Il rifiuto dell'oblio si presenta anche come una forma di riconoscimento. E il dialogo delle memorie non è possibile senza un lavoro di riconoscimento reciproco. Questo lavoro è allo stesso tempo delicato, perché non necessariamente tutto deve essere messo sullo stesso piano. Ci sono, in Spagna o in Cile, per esempio, memorie che restano del tutto inconciliabili in assenza di un riconoscimento reciproco, perché i racconti mitologici inventati dalle dittature continuano ad esercitare una notevole influenza fra coloro che preferiscono adattarvicisi.

Per la memoria della Shoah come per le altre memorie, ci si pone la domanda su come fuggire dalla banalizzazione e dalla sacralizzazione. Non è facile. Comporta inevitabilmente l'accettazione della comparazione dei crimini, senza per questo una comparazione delle sofferenze. Il riconoscimento reciproco esige anche che si insegni una storia aperta, una storia di tutti, non limitata al solo punto di vista di un particolare gruppo. Il che rende necessario superare ogni forma di eurocentrismo. Quanto alla rivalità fra le vittime, può essere superata solamente prendendo sempre in considerazione le tre categorie di attori che agiscono nelle tragedie della storia umana, cioè le vittime sicuramente, ma anche i loro carnefici, così come tutti gli spettatori, più o meno passivi, che erano presenti o poco distanti. Si eviteranno fraintendimenti, situando la specificità dello sterminio degli ebrei d'Europa non a livello delle vittime, ma a quello dei carnefici e dei meccanismi distruttivi che hanno applicato.

Infine, ci sembra importante rifiutare a priori l'idea che ci dovrebbe essere un dovere di memoria e scegliere l'idea della necessità di un lavoro di memoria. È un modo per ricordare che la storia non consiste nel giudicare, ma nel tentare di comprendere a partire da una descrizione ricca e plurale⁵⁷. Si tratterebbe pertanto di concepire una didattica della memoria che non sia né prescrittiva né moralizzatrice⁵⁸. Il che rimanda allo spinoso problema, in una scuola democratica, di sapere come proporre senza imporre.

Memorie e orizzonti d'attesa

Dopo aver considerato tutte queste dimensioni della memoria che ci permettono di meglio elaborarla, è necessario interrogarci su quale sia il suo posto e la sua forza nel nostro mondo contemporaneo. Concludendo il famoso *Lieux de mémoire*, Pierre Nora aveva messo in evidenza, nel caso francese, una passione per il fatto commemorativo, una tendenza osservabile in altri paesi⁵⁹. Questa tendenza sembra legata a due fenomeni concomitanti: la crisi di orizzonti di attesa che caratterizza il passaggio fra XX e XXI secolo da una parte e, dall'altra, la grande disponibilità delle società ad ascoltare i testimoni nel momento in cui quelli della Shoah stanno scomparendo. Bisogna dedurne che le nostre società solo da poco tempo si sarebbero mosse in un'atmosfera di forte presenza della memoria? Ciò non è del tutto certo. " *Contrariamente ad*

⁵⁴ Jean-Michel Chaumont, *La Concurrence des victimes : Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.

⁵⁵ Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1998.

⁵⁶ Idith Zertal, *La nation et la mort. La Shoah dans le discours et la politique d'Israël*, Paris, La Découverte, 2004 (2002).

⁵⁷ Sul problema, le riflessioni di Enzo Traverso (*Le passé: modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique, 2005) sono preziose.

⁵⁸ Vedi Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES-Éditions, 2004.

⁵⁹ Pierre Nora (a cura di), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, 3 vol. (1984-1992, 7 vol.).

un'idea assai diffusa, anche fra alcuni storici, la contemporaneità non è caratterizzata dall'invenzione o da un ritorno di memoria. Le società tradizionali vivevano e si fondavano principalmente sulla memoria”, scrive per esempio Isabelle Benoit⁶⁰, citando Krzysztof Pomian per il quale le società umane hanno vissuto per millenni sotto il regno esclusivo della memoria. Ciò che è determinante, ciò che è veramente cambiato, è soprattutto il fatto che la memoria si presenta ormai, nella sua dimensione collettiva, come un fatto sociale, che diventa allo stesso tempo oggetto di studio degli storici. Come la storia, a partire dal presente, la memoria pone domande e fa affermazioni sul passato che vanno sempre vagliate criticamente; e può occupare un posto così ampio da rischiare di ridurre la storia ad una dotta versione della memoria.

Fra i diversi usi della memoria è utile distinguere da un lato quelli che mobilitano una dimensione di cittadino rivolta al futuro e la costruzione di società aperte al riconoscimento dei diritti, delle identità e delle esperienze di tutti; e dall'altro quelli che privilegiano una identità particolare, basata su tradizioni inventate, scelte patrimoniali che se ne fanno eco, oppure ingiunzioni pedagogiche prescrittive. Ogni ricorso alla memoria non assume sempre lo stesso significato e dovrebbe essere esaminato come un caso a sé.

Ciò che è significativo del nostro tempo non è tanto l'esplosione di un uso indifferenziato della memoria, quanto l'emergere di un regime di storicità particolare, il *presentismo*, che lo storico François Hartog riconosce nell'onnipresenza della memoria e nell'ossessione patrimoniale, ma soprattutto nel fatto che la luce e la speranza, che il nostro passato proietta sul futuro, siano sempre più deboli e inesistenti, condannate da una sorta di fatalità nei confronti delle lezioni del passato⁶¹. All'improvviso questo passato, che non rischierà più, è investito, sul piano emozionale, da tracce che bisogna preservare; lo storico vede il suo ruolo orientarsi verso l'inventario e la preservazione di queste tracce senza poter sufficientemente sviluppare un lavoro di relazione tra il passato e il futuro.

Considerare le osservazioni di François Hartog ci aiuta a capire le manifestazioni contemporanee della memoria e le difficoltà degli storici a farsi ascoltare nello spazio pubblico. Il *presentismo* è infatti osservabile nelle nostre società così come la crisi degli orizzonti di attesa. Ma la realtà è più complessa, dato che esistono, in certe situazioni, contemporaneamente, usi della memoria che non solo danno un passato, ma anche un futuro a certe categorie sociali; dato che l'investimento memoriale può anche spezzare silenzi e occultamenti che il potere dominante aveva saputo imporre fino a quel momento. Il che ci dimostra ancora una volta che ogni caso dovrebbe essere esaminato come un caso a sé.

La dimensione memoriale dell'apprendimento della storia non implica che la storia scolastica debba adattarsi al *presentismo* con rassegnazione. Ma ignorarne l'esistenza sarebbe controproducente perché l'insegnamento della storia va iscritto nel contesto sociale e nell'universo mentale che lo caratterizza.

Una didattica della memoria

Prendendo esempio dallo sterminio degli Ebrei d'Europa e dal lavoro di memoria che lo riguarda nel quadro scolastico, ci sembra che una didattica della memoria necessiti di un lavoro di conoscenza e di riconoscimento fondato sui tre tipi di attori, che sono le vittime, i carnefici, gli spettatori passivi; una didattica che potrebbe svilupparsi su quattro dimensioni: la conoscenza dei fatti e le loro interpretazioni possibili, la decostruzione critica delle manifestazioni della memoria e da ultimo la considerazione dell'irrazionale e dei meccanismi della psicologia collettiva. Questi quattro approcci possono essere affrontati in un ordine differente. Si può partire dal presente, dalle manifestazioni della memoria o da ciò che gli

⁶⁰ Isabelle Benoit, «Les musées: une construction identitaire entre histoire et mémoire», n°6, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2006, pp. 113-121, 116 per la citazione.

⁶¹ François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Le Seuil, 2003.

studenti ci dicono sapere degli Ebrei, dal nazional-socialismo o dai campi di sterminio, per andare a vedere poi, nel passato, quello che era successo. Oppure partire direttamente da una evocazione di questo passato, da un lavoro sul passato. In tutti i casi l'obiettivo di questo apprendimento sarà di permettere agli studenti di costruire un senso per il presente e per il futuro.

Per far conoscere i fatti, l'insegnante può presentarne una sintesi o lasciare la parola a dei testimoni direttamente o attraverso filmati. Prendere conoscenza di quei fatti è immergersi in una realtà mostruosa che occorrerà comunque contestualizzare e tentare di spiegare. Il che mobilita forzatamente delle emozioni. Contemporaneamente si tratta di ricollocare quei fatti nella storia e di metterli in prospettiva.

Per quel che riguarda la storia e la discussione delle differenti interpretazioni alle quali dà luogo da parte degli storici, è importante che gli studenti siano avvicinati alle tesi degli storici attraverso forme loro accessibili, come ha fatto per esempio Ernesto Perillo, in un testo scolastico molto interessante⁶². Distinguendo attentamente ciò che si discute e ciò che non si discute, gli studenti dovrebbero poter accedere a qualche dibattito o controversia esistita o esistente far gli storici, purché si tratti di quelli che si collocano in un quadro democratico. Per questo la storia scolastica dispone di un certo numero di opere storiche particolarmente idonee, come ad esempio la riflessione di Enzo Traverso⁶³ sulla genealogia della violenza nazista e le sue premesse nel XIX secolo europeo. L'autore mostra in cosa l'ideologia nazista non abbia soltanto origini tedesche e per quali aspetti riveli una certa modernità. Constata anche che il progrom di Kishinev, nell'attuale Moldavia, nel 1903, suscitò una forte e legittima indignazione fra l'opinione pubblica occidentale, il che non avvenne a proposito del genocidio armeno durante la prima guerra mondiale. Le nostre società si erano in qualche modo abituate alla guerra totale, alle morti di massa, agli stermini⁶⁴. I lavori di Philippe Burrin⁶⁵ sulla giudeofobia e sul suo utilizzo, da parte della Germania nazional-socialista, come arma identitaria intorno a tre valori fondamentali - la salute del popolo tedesco, la sua potenza e la sua cultura religiosa - sono assai utili. Lo stesso vale per un'opera fondamentale come quella di Christopher Browning⁶⁶ sugli uomini comuni che hanno costituito gli *Einsatzgruppen*, riservisti, padri di famiglia, membri di unità mobili che hanno commesso assassini di massa e deportato Ebrei dell'Est.

Per quel che riguarda la terza dimensione, cioè la distinzione fra storia e memoria, si tratta di riprendere ciò che abbiamo sviluppato, i diversi elementi del quadro che abbiamo presentato. Sembra particolarmente utile che gli studenti prendano coscienza di ciò che è una commemorazione, una manifestazione della memoria nello spazio pubblico, perché possano capire il mondo nel quale vivono e i modi in cui si tratta il passato.

Infine, gli orrori della seconda guerra mondiale, l'antisemitismo e tutte le forme di odio razziale hanno una parte di irrazionalità. Non è stato mai sufficiente che sia dimostrato, in modo chiarissimo, a più riprese, che il *Protocollo dei Saggi di Sion* fosse un falso perché cessassero la sua diffusione e il suo utilizzo. In questo campo, l'educazione e la conoscenza hanno un immenso ruolo da giocare, ma non è sicuro che siano sufficienti. Ciò è dovuto al fatto che queste credenze e questi comportamenti rivelano anche dei meccanismi collettivi, dei fenomeni di gruppo descritti dalla psicologia sociale⁶⁷. Vale dunque la pena conoscerli e farli conoscere. Con le migliori intenzioni del mondo, così come si può rinchiodare uno studente nella sua identità nel

⁶² Ernesto Perillo, *Shoah e nazismo*, Faenza, Casa Editrice Polaris, serie ProgettoClio (Associazione Clio'92), 2002.

⁶³ Enzo Traverso, *La violence nazie. Une généalogie européenne*, Paris, La Fabrique-éditions, 2002.

⁶⁴ Vedi il lavoro di Enzo Traverso «Memoria e conflitto» in Gadi Luzzatto Voghera et Ernesto Perillo, *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie, storie, apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 21-30.

⁶⁵ Philippe Burrin, *Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*, Paris, Seuil, 2004.

⁶⁶ Christopher R. Browning, *Des hommes ordinaires. Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*, Paris, Les Belles Lettres, Collection Histoire, 1994.

⁶⁷ Margarita Sanchez-Mazas, *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF, 2004.

nome di un approccio multiculturale, si rischia, se non si fa attenzione, se si è troppo moralizzatori e prescrittivi, se non si lascia spazio ad una discussione nutrita dalla conoscenza dei fatti del passato, di rinforzare i giovani allievi nelle loro rappresentazioni identitarie e nella loro eventuale chiusura di spirito.

Un progetto della *Maison de la mémoire* a Ginevra

A livello dell'insegnamento secondario ginevrino, ci si è posti il problema di come insegnare i fatti più tragici della storia in un quadro diverso da quello, banalizzato, di una ora di lezione. È stata così lanciata l'idea di creare una *Maison de la mémoire*, un luogo intermedio fra scuola e museo, né scuola, né museo, destinato agli studenti e agli insegnanti, votato a promuovere il lavoro di memoria.

Una delle prime riflessioni che si sono sviluppate intorno a questa *Maison de la mémoire* ha riguardato la relazione fra memoria e territorio. Di quali memorie il territorio ginevrino è portatore? Che cosa c'è in gioco a livello di memoria? La dimensione particolarmente multiculturale della popolazione ginevrina, frutto nel corso del tempo di numerosi fenomeni migratori, implica a priori una grande pluralità di memorie e rende necessario considerare le memorie di tutti e non solamente quelle delle istituzioni dominanti. Obbliga ad assumere il fatto che il territorio ginevrino accoglie memorie importate che ormai ve ne fanno parte. Il municipio di Meyrin, alla periferia di Ginevra, l'ha compreso bene poiché ha creato un piccolo *Jardin des disparus*, nel quale sono stati piantati degli alberi in ricordo dei morti e degli scomparsi di tutti i continenti. Il giardino ricorda così tutte le tragedie provocate dall'esilio dei cittadini di Meyrin di tutte le origini e nazionalità presenti sul territorio del municipio.

Esistono luoghi autentici di memoria sul territorio ginevrino, come ad esempio quello della *Maison des Enfants* di Izieu, a due ore di strada da Ginevra, dove 44 bambini ebrei sono stati prelevati da Klaus Barbie prima di essere deportati e sterminati? Questo luogo esiste ed è abbastanza particolare perché è la frontiera stessa. Durante la Seconda Guerra Mondiale, questa frontiera ha rappresentato l'ultima speranza di sopravvivenza per numerose vittime del nazional-socialismo. Sebbene una parte sia stata salvata, un'altra parte è stata rifiutata e inviata ad un tragico destino. Sul piano etico, il problema dell'accoglienza e/o del rifiuto dei rifugiati è senza dubbio il più problematico fra tutti quelli che pone l'atteggiamento assunto dalla Svizzera nei confronti della Germania nazista. Questo tema della frontiera non può dunque non essere al centro del progetto della *Maison de la mémoire*.

Altre piste di lavoro sono diventate oggetto di riflessione. Era necessario ad esempio far uscire dall'oblio l'esistenza di un "villaggio negro", uno spettacolo etnologico dello stesso tipo di quegli zoo umani esistiti in tutta Europa, al tempo dell'Esposizione nazionale del 1896 a Ginevra? Era necessario nello stesso senso mettere in evidenza e far studiare la partecipazione degli scienziati ginevrini alle concezioni razziali che hanno caratterizzato la fine del XIX secolo? Questi problemi si sono rivelati consistenti nella misura in cui la memoria di questi fatti è sotterrata e assai poco visibile. Un lavoro di storia sarebbe in questo caso necessario per stabilire un bilancio critico e trasmetterne i risultati. Noi abbiamo rinunciato in un primo tempo a assumere questa tematica come uno dei pilastri della *Maison de la mémoire*.

I due pilastri infine individuati dalla *Maison de la mémoire* non si riferiscono solo a fatti tragici della storia dell'umanità. Riguardano il periodo postbellico: da una parte gli emigrati presenti a Ginevra, la memoria delle loro origini e quella del loro esilio e dei primi tempi della loro vita a Ginevra, dall'altra la vita quotidiana e le sue trasformazioni e la conquista dei diritti democratici e sociali, a partire dagli anni cinquanta. Le memorie degli emigrati danno nutrimento alle diverse identità, nel contesto ginevrino. Assumerle è un modo per prendere le distanze da ogni gabbia identitaria. Dal canto loro, le memorie della vita quotidiana e delle lotte per i diritti democratici e sociali danno senso alla realtà del presente e ne illustrano l'origine a molti sguardi. Questi pilastri della *Maison de la mémoire* hanno il vantaggio di scaturire dalla

cosiddetta memoria biografica, permettendo agli studenti di raccogliere essi stessi testimonianze orali. D'altronde, allo stato attuale del progetto, non si tratta di presentare agli studenti una sorte di racconto storico esaustivo. La *Maison de la mémoire* dovrebbe al contrario privilegiare, a partire da una serie di elementi stimolanti, incontri con testimoni e attività didattiche suscettibili di sviluppare un lavoro di memoria. In tal modo gli studenti dovrebbero progressivamente potersi appropriare dei differenti elementi che distinguono la storia dalla memoria per prepararsi a meglio comprendere il mondo nel quale vivono e nel quale eserciteranno la loro cittadinanza.

Un tale luogo di memoria potrebbe rispondere a bisogni di vari tipo. Sollecitando gli studenti e i loro insegnanti a spostarsi per lavorare sulla memoria, dovrebbe aiutarli a evitare il doppio e difficile scoglio della banalizzazione o della sacralizzazione. Luogo di incontro, di lavoro e di confronto, potrebbe accogliere non solo gli studenti, ma anche conferenze o corsi di formazione continua per insegnanti. Infine dovrebbe ospitare un centro di documentazione e mettere a disposizione degli studenti materiali per la raccolta di testimonianze orali.

Per ora, questo progetto della *Maison de la mémoire* non è stato realizzato per mancanza di mezzi finanziari. L'*équipe* di insegnanti e di ricercatori che lo ha elaborato continua la riflessione e a cercare un posto che possa accoglierlo. Nell'attesa, potrebbe in un primo tempo essere sviluppato in forma virtuale, su un sito Internet, predisponendo regolarmente diverse attività pubbliche, per l'insegnamento secondario ginevrino, nel quadro della Giornata della memoria del 27 gennaio; e come una struttura di riferimento per la messa in rete di tutte le iniziative realizzate nel contesto ginevrino attorno alla questione della memoria.

Mentre esercitano la loro professionalità, gli insegnanti di storia consegnano la storia e le memorie che scelgono di privilegiare. Nelle nostre società sempre più multiculturali, è importante che queste memorie siano plurali e fatte dialogare. Delle ricerche hanno d'altronde mostrato che gli studenti possono essere recettivi⁶⁸, a condizione che le memorie siano conosciute in modo da permettere a ognuno di trovarvi un posto in relazione al resto del mondo⁶⁹. È un'esperienza capace di preparare il vivere insieme dell'avvenire rinunciando a pregiudizi nazionali e identitari che hanno da troppo tempo condizionato l'insegnamento della storia; è un modo di aiutare gli studenti a meglio comprendere il mondo nel quale si apprestano a vivere e ad assumere la comunità di destino dell'umanità tutta.

⁶⁸ Nadine Fink & Charles Heimberg, «¿Cómo se representan la Historia y las Ciencias Sociales los alumnos de la Suiza francófona?», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, Barcelona, Universitat y Universitat Autònoma, n°5, 2006, pp. 45-54.

⁶⁹ François Audigier & Charles Heimberg, «Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration?», actes du colloque *Migrants et droit à l'éducation: perspectives urbaines* des 11-12 avril 2003 à Genève, *L'Éducation en débats: analyses comparées*, Neuchâtel, HEP-Bejune, Vol. 2, 2004, pp. 118-130.

L'INSEGNAMENTO DELLA SHOAH IN RAPPORTO AD ALTRI TEMI CONTROVERSI NELLA SCUOLA FRANCESE: SFIDE PEDAGOGICHE E CONFLITTI DI MEMORIE.

di Benoit Falaize
Chargé d'études et de recherches
presso l'Institut national de recherche pédagogique

traduzione di Ernesto Perillo

Nel corso del dibattito sulla memoria carico di sfide in Francia come altrove in Europa, lo storico Pierre Nora ha utilizzato spesso la formula secondo la quale "la memoria divide, la storia unisce". Forse non è inutile ricordare che da un lato, è stata proprio la memoria nazionale ad unificare durante la terza repubblica, a volte a spregio della storia; e che, d'altra parte, nelle aule delle scuole francesi oggi, il corso di storia può produrre delle divisioni. In primo luogo perché sembra difficile per gli insegnanti di storia definire un "racconto nazionale" che abbia la stessa capacità di integrazione di quello prodotto prima degli anni Settanta in Francia; ma anche perché il corso di storia deve misurarsi con tutta una serie di difficoltà specificamente scolastiche, di rimessa in discussione dei contenuti d'insegnamento, e ciò anche da parte degli stessi allievi. Si pongono numerose domande: siamo lontani da ciò che Paul Ricoeur chiamava una "giusta memoria",⁷⁰ la capacità cioè di elaborare una coniugazione rispettosa ed equilibrata di storia e memoria, nella pedagogia così come nella didattica? La giusta memoria? Ricoeur risponde: cosa sarebbe la verità senza la fedeltà? Cosa sarebbe la fedeltà senza la verità? nel momento in cui la matrice memoriale si iscrive in un presentismo devastante, nel quale la ricerca del passato doloroso si sostituisce a un domani felice.

Da allora si è posta un'altra questione: la storia può essere il luogo del riconoscimento? Riconoscimento di una storia plurale come riconoscimento delle persone che ne fanno parte, al di là della storia conflittuale che l'ha strutturata? La questione è spesso posta a proposito delle riflessioni francesi attorno all'introduzione, nei programmi scolastici, della storia dell'immigrazione. Integrare la questione migratoria nel curriculum, è innanzitutto riconoscere gli allievi e le loro storie familiari, prima ancora che essere restituzione di una pagina di storia nazionale comune? Quest'idea generosa del riconoscimento rinvierebbe ad una concezione della storia insegnata concepita come "terapia" per una società assalita dalle rivendicazioni identitarie, le sfide e le concorrenze di differenti memorie, quando non si tratti anche di concorrenza delle vittime. Insomma, il riconoscimento come *pharmakon* della scrittura della storia come terapia delle ferite identitarie, delle cicatrici della memoria... Ci sarebbe dunque un *pharmakon* (una funzione terapeutica) della pedagogia della storia?

Le ricerche e le riflessioni condotte da una decina d'anni presso l'Istituto nazionale di ricerca pedagogica (INRP)⁷¹ permettono di circoscrivere meglio le difficoltà scolastiche legate ai temi delicati, sensibili, o controversi⁷² della storia recente europea. Esse si iscrivono in un campo di ricerca sempre più attrezzate teoricamente, in particolare da alcuni anni, nell'ambito sia della didattica e delle questioni socialmente attuali,⁷³ che della sociologia del curriculum.⁷⁴ I risultati

⁷⁰ Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, éditions du Seuil, 2000, pp.646-652 (trad. it. *La memoria, la storia, l'oblio*, a cura di D. Iannotta, R. Cortina, Milano 2003).

⁷¹ La prima fra esse: L. Corbel et B. Falaize, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, IUFM de l'Académie de Versailles/INRP, 2003 ; P. Mériaux, B. Falaize, *Le génocide arménien à l'école*, INRP, 2006

⁷² È la denominazione del gruppo di ricerca ESCHE: insegnamento dei temi controversi della storia europea presso l'INRP

⁷³ N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (s/dir.) *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003, Legardez, Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives*, ESF, Paris, 2006

⁷⁴ F.Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum/Doctorat de*

provvisori di queste ricerche in corso permettono di avanzare alcune delle loro conclusioni ancora non definitive, ma anche di rileggere l'indagine *Tra memoria e conoscenze: L'insegnamento della Shoah e delle guerre di decolonizzazione*,⁷⁵ realizzata dall'Accademia di Versailles, tra il 2000 ed il 2003.

Un'indagine che esplicita i limiti delle ricerche didattiche

Una questione di metodo è necessaria in via preliminare: l'indagine condotta presso l'Accademia di Versailles ha riguardato più di settanta docenti della scuola primaria e della secondaria, in più di venticinque istituti; tre discipline diverse sono state coinvolte in modo prioritario: la filosofia, la storia e le materie letterarie. La ricerca è consistita nel raccogliere un ampio *corpus* di interviste e alcune osservazioni in classe. Il metodo dell'intervista è, del resto, sempre ricco d'insegnamenti. Sembra di primo acchito più facile raccontare le proprie pratiche professionali che scriverle o mostrarle. Ciò rinvia ad un modo di comunicazione apparentemente più comodo, e in ogni caso più chiaro: ciascuno ha fatto delle scelte pedagogiche e pensa di poterle difendere, una volta accettato il principio di rispondere ad un'indagine. Nel nostro caso tanto è stato difficile a volte trovare colleghi pronti a rispondere ad un questionario del INRP, che si presenta come molto ufficiale, quasi valutativo, su un argomento così pericoloso e pieno di sfide come il nostro, quanto appena le persone accettavano di rispondere su questo tema, il passaggio alla parola, fatte salve una o due eccezioni, non ha posto alcun particolare problema. Nell'indagine questa opzione metodologica è sempre presente, e occorre costantemente richiamarla con riferimento a quanto viene qui presentato: "le pratiche didattiche ordinarie" in classe sono state sempre meno descritte rispetto a quelle eccezionali o marginali, quelle che rompono le *routines* o innovano. Siamo, inoltre, consapevoli di avere raccolto le testimonianze soltanto di coloro che si sentivano pronti a farlo, sia perché l'argomento interessava loro, sia perché già lavoravano su questi temi.

Allo stesso modo, mentre le persone interrogate sono in grado di definire le loro scelte pedagogiche, di riferire un'iniziativa particolare realizzata in *équipe*, o con l'aiuto di una qualunque forma di partenariato, la pratica quotidiana della classe rimane difficilmente conoscibile. Già presente nelle relazioni scritte, questo stesso problema del resoconto delle pratiche quotidiane si ritrova nei racconti orali. È l'anormalità che viene detta, è l'eccezionale che viene riferito, anche a costo che tutto ciò prenda, nel discorso, il posto che non ha avuto in dieci o quindici anni di lavoro e d'esperienza didattica. Questa premessa metodologica è per me essenziale, poiché ci mette in guardia sulle sfumature con cui dobbiamo leggere i resoconti che riguardano in particolare le reazioni degli allievi in classe. Non perché queste non abbiano avuto luogo, ma perché queste reazioni non occupano mai la totalità del tempo scolastico di un anno, né la gran parte del tempo dedicato a questi argomenti.

Esiste un ultimo punto che non è irrilevante nella conduzione di indagini sulla didattica: nel gruppo di lavoro, riunito per ciò che doveva essere un'indagine consistente e comunque numericamente significativa, la sensazione dominante è stata la seguente: o l'indagine sarebbe stata rigorosa ma inattuabile (troppo costosa in tempo, energia, mezzi), o sarebbe stata attuabile, ma senza valore. Quest'alternativa ha rallentato in alcuni momenti il lavoro stesso, senza mai fermarlo. In buona sostanza, questa tensione tra l'attuabile e l'inutile o tra l'inattuabile e il credibile ha costituito una sfida autentica per tutto il gruppo. Ma la questione statistica è un punto cruciale e determinante anche oggi in Francia. È possibile confermare con un dato statistico coerente quanto il senso comune afferma "sullo sviluppo del com'unitarismo", sulle "rivendicazioni identitaires" o tutto ciò non è soltanto la conseguenza di un effetto di lente d'ingrandimento che deforma?

Altro punto preliminare di metodo, oltre alla temibile questione della rappresentatività del campione stabilito: la ricerca che abbiamo condotto si è svolta in un contesto speciale. Le

sociologie (EHESS), 2002. "Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible ?", in LIAUZU C. (coord.), *Tensions méditerranéennes*, Paris, Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan, p. 231-265, 2003:

⁷⁵ L. Corbel, B. Falaize, *Entre mémoire et...*, INRP 2003

interviste sono avvenute in un'epoca storica particolarmente fertile e ricca di "echi del passato". Il tempo dell'indagine è stato quello di un contesto politico ed internazionale molto ricco e denso di significati anche per l'oggetto scelto. La persistenza del conflitto in Palestina, i suoi soprassalti ripetuti e il moltiplicarsi dei combattimenti, l'11 settembre 2001, il ritorno, in Francia, della memoria della guerra dell'Algeria, con il primo posto nella scena mediatica occupato dalle accuse al colonnello Aussarès o a diversi ufficiali dell'esercito francese, i dibattiti storiografici attorno a due tesi recenti di Raphaëlle Branche e di Sylvie Thénault sulla storia algerina,⁷⁶ la "scossa" politica del 21 aprile 2002 con il fronte nazionale al secondo turno nell'elezione presidenziale, lo scoppio della guerra in Iraq nella primavera del 2003 e tutti i dibattiti dal 2002 sull'antisemitismo nelle scuole e nel 2003 il ritorno della questione sul velo... sono stati tutti temi d'attualità che hanno trovato eco nelle interviste e di cui gli allievi si sono impadroniti. Questi stessi temi d'altra parte hanno anche rappresentato questioni di contesto che hanno incontestabilmente giocato un ruolo nell'analisi che ogni persona interrogata ci ha mostrato, fatto intendere o fatto percepire. Questo contesto fa parte integrante della nostra indagine. È uno degli elementi di comprensione di ciò che si gioca in classe quando sono evocati, dagli insegnanti, indipendentemente dalla loro pratica e la loro disciplina, i "temi delicati" della storia del XX secolo.

Ma c'è un altro elemento di contesto che non è senza importanza: quello dei dibattiti tra "repubblicani" e "pedagogisti"; nell'ambito di una discussione caricaturale tra una trasmissione scolastica frontale, ed una tendenza costruttivista circa l'appropriazione delle conoscenze. L'indagine ha seguito il pieno sviluppo di questa discussione, sul versante pedagogico, che non è senza relazione con il nostro tema della trasmissione della conoscenza storica. C'è infatti una tendenza ad opporre la trasmissione di un racconto nazionale tradizionale alla costruzione critica, rivolta all'educazione civica e democratica che propone la storia. Nicole Tutiaux Guillon precisa quest'idea: "Per dirlo a grandi linee, cambiare cittadinanza di riferimento impegnerebbe il passaggio da un insegnamento fondato sulla verità e l'autorità ad un insegnamento fondato in primo luogo sul dibattito e la negoziazione di significati." Con riferimento alla Shoah, potrebbe alla fine risultare difficile mantenere quest'esigenza. Cosa mettere in discussione e quale negoziazione di significato per lo sterminio? L'autorità della conoscenza scientifica non permette su questo tema di prevenire un eventuale relativismo? Tra il modello narrativo mitico ed il modello costruttivista critico, forse esiste una via mediana dove uno dei due modelli non si sente escluso dall'altro. Nella pedagogia della storia, forse occorrerebbe ritornare alla opinione di Michel de Certeau per il quale "la storia cadrebbe in rovina senza l'elemento essenziale di tutta la sua architettura: l'articolazione tra l'atto che pone e la società che essa riflette.(...) Se la storia rinuncia al suo luogo proprio (...) essa cessa di esistere per essere soltanto una finzione (la narrazione di ciò che è avvenuto) o riflessione epistemologica (l'elucidazione dei propri protocolli di ricerca). Ma la storia non è né la leggenda alla quale una certa divulgazione la riduce, né un insieme di criteri che farebbe di essa la sola analisi critica delle sue procedure."⁷⁷

Nello stesso tempo, si potrebbe, con un racconto articolato e reso problematico, assumere il legame che Marc Bloch definiva per ogni impresa storica, anche in previsione della sua trasmissione al più vasto pubblico, che individua nel rapporto stretto e permanente tra i canoni accademici, la ricerca critica e la divulgazione della ricerca la prima condizione del ruolo civico della storia. È tutta la questione del "racconto nazionale" che qui è in gioco, e che, certamente, come nota Christian Laville non può più essere pensato come unico e identico, ma che può essere invece necessario (Letourneau, G. Bouchard nel Québec) in una prospettiva di racconto allo stesso tempo unificatore e plurale.

⁷⁶ R. Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*, Gallimard, 2001 ; S. Thénault, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*, La découverte, 2001

⁷⁷ Michel de Certeau, *L'écriture de l'histoire*, NRF Gallimard, 1975 (trad. it. *La scrittura della storia*, trad. A. Jeronimidis, Jaca Book, 2006).

“Insegnare la Shoah”? lezioni non come tutte le altre

Come affrontare la Shoah a scuola? Come “fare conoscere la Shoah a scuola”?⁷⁸ È necessario insegnare la Shoah o “Insegnare (a riflettere) sulla Shoah”?⁷⁹ “Come educare contro Auschwitz”⁸⁰ nella scuola francese? o, come non “pedagogizzare”⁸¹ la Shoah con il rischio di relativizzare l’evento o al contrario di sacralizzarlo? Questioni che, da più di un decennio ad oggi, sono tutte al centro degli interrogativi pedagogici dei docenti della scuola secondaria e, ormai, anche degli insegnanti delle scuole primarie da quando sono entrati in vigore i nuovi programmi del 2002. E dunque, come spiegare l’irrimediabile? Come dire l’orrore del sistema di sterminio, del sistema concentrazionario? Come affrontare queste lezioni “non come tutte le altre” coinvolgendo gli allievi, senza ridurre la lezione ad un mero esercizio di condanna morale? Come affrontare il tema della distruzione degli Ebrei con spirito critico e scientifico ma con il rischio di perdere nella relazione pedagogica la sua dimensione indicibile?

Generalmente, ed è la prima osservazione, esiste nelle pratiche una reale e significativa tensione tra il dovere della memoria così come è spesso enunciato nelle circolari del Ministero dell’educazione nazionale, e la necessità di raccontare la storia. Il logos della verità contro “il ricordati” della fedeltà e della dimensione affettiva: è questa la tensione principale che attraversa tutta la didattica della storia nella scuola francese di oggi. E fra gli argomenti che occupano l’orizzonte morale del “ricordati” e la sfera ontologica del riconoscimento, la distruzione degli Ebrei d’Europa rappresenta la matrice paradigmatica, una sorta di modello dove si mettono alla prova le didattiche della storia. Molto spesso si viene a creare una dimensione di compassione: i buoni sentimenti, le opposizioni semplicistiche (Ebrei/vittime; nazisti/carnefici), l’assenza di una “zona grigia” (Primo Levi), e, soprattutto, un’emozione che sommerge. Se i docenti di storia affermano tutti di mettere in scena una conoscenza critica ed un metodo rigoroso, il corso stesso e la valutazione che ne è fatta (quando è fatta) rinviano più all’esercizio di un dovere di memoria che ad un approccio storico. La commemorazione non è mai lontana, in sostituzione e al posto della lezione di storia.

Queste tensioni didattiche tra emozione e ragione, implicano tutta una serie di pratiche didattiche specifiche, che passano per l’accoglienza di testimoni, la visita dei “luoghi della memoria”, l’impiego sistematico e molto frequente dei film: in fondo, è intorno a questo tema in particolare e diffuso che i docenti fanno di questa lezione di storia il momento importante dell’anno, “una lezione non come le altre”, un momento in cui per molti l’insegnamento della storia trova tutta la sua ragion d’essere. Dalla disposizione specifica e simbolica del corso nell’ambito dell’anno scolastico, dalla conduzione di questo momento importante in occasione del quale gli insegnanti propongono molto spesso nuove pratiche, così come nuove relazioni con gli allievi, o provano nuovi dispositivi didattici, gli studenti deducono che al corso viene attribuita una dimensione eccezionale e persino sacra.

Ciò è rafforzato dal fatto che queste lezioni sono spesso l’occasione per fare educazione civica, esplicitamente. Gli insegnanti dicono in modo unanime, indipendentemente dal livello d’insegnamento e dalla disciplina, di volere premunire contro il pericolo di una prossima barbarie e di educare gli allievi ad uno sguardo e a uno spirito critico e civico. Lo sterminio occupa di conseguenza il posto dell’esatto opposto dei diritti dell’uomo ed è spesso messo in campo in classe da insegnanti preoccupati di rendere giustizia di quest’evento nel quadro del “più mai tutto questo”, spesso in modo consapevole, e comunque, sempre presente in modo implicito nell’organizzazione delle pratiche didattiche. In altre parole, la funzione civica di questo insegnamento ha due conseguenze dirette: da un lato, trasformare la Shoah in una questione morale, dall’altro, riformula indirettamente la funzione affidata all’eroismo nel curriculum francese. Mentre per molto tempo (da Jules Ferry, *de facto*) l’eroismo era rivolto verso il futuro, cinto della gloria del passato, incarnato da personaggi adeguati a rappresentare la Francia in tutte le sue tradizioni, l’eroismo attuale è veicolato ormai attraverso la morale

⁷⁸ Dominique Borne, «Faire connaître la Shoah à l’école», *Les cahiers de la Shoah*, n°1, Liana Levi 1994.

⁷⁹ Jean-Michel Lecomte et Nicolas Giacometti, *Enseigner sur la Shoah*, Collection pédagogique du Crdp de Bourgogne, 1998.

⁸⁰ Jean-François Forges, *Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*, Paris, ESF, 1997.

⁸¹ Emma Schnur/Sophie Ernst, «Pédagogiser la Shoah ?», *Le Débat*, n°96, septembre-octobre 1997.

della sofferenza delle vittime: agli eroi positivi di ieri si è sostituita una "eroizzazione" delle vittime del passato. È ciò che la didattica della storia definisce molto giustamente come rischio pedagogico, in primo luogo riguardo alle questioni attuali: il rischio di un discorso normativizzato, "politicamente corretto" dicono alcuni, che passano accanto, solo sfiorandolo, al tema stesso.

In questa impostazione memoriale della lezione di storia, che esiste da quando la Francia ha trovato la sua memoria di Vichy e della deportazione degli Ebrei francesi (cioè, da una quindicina di anni), le lezioni di storia si scontrano da vari anni con le reazioni degli allievi che vengono a compromettere, letteralmente, il patto pedagogico esistente tra insegnanti e studenti. L'indagine condotta dall'Accademia di Versailles dal 2000 al 2003 ha confermato ciò che altri avevano già previsto, senza poterlo verificare realmente.⁸²

Le difficoltà specifiche dell'insegnamento della Shoah

Cinque difficoltà principali possono ormai essere individuate con sufficiente esattezza.

La prima è legata al pericolo che potrebbe costituire una forma di sacralizzazione del tema, senza spirito critico. Molti insegnanti temono questa stereotipizzazione dei ruoli senza approfondimento: carnefici vs vittime, che essi stessi hanno tuttavia contribuito a formare e consolidare. Non è nella dimensione del sacro che si costruisce la storia ragionata, è "il logos della verità" che temono coloro che ne vedono i limiti effettivi nell'intimità della loro classe.

La seconda difficoltà riguarda la vittimizzazione degli Ebrei, e può essere estesa ad ogni gruppo considerato solo per il posto doloroso occupato nella storia. Ciò riguarda gli Ebrei, per il loro ruolo/spazio nei programmi e nelle pratiche scolastiche francesi. Ad esclusione della sesta classe, dove si approfondisce la conoscenza della civiltà ebraica, gli Ebrei appaiono nell'insegnamento della storia soltanto al momento della loro distruzione, o, (ma ciò ci può consolare?) al momento dell'affare Dreyfus. Poche informazioni nelle pratiche didattiche degli Ebrei resistenti. Poco o nulla sulla cultura ebraica dell'Europa dei periodi precedenti. Come identificarsi con i morti? Come identificarsi con coloro che hanno come solo statuto quello della vittimizzazione della loro posizione sociale e storica? È questo il senso delle perplessità espresse in questi ultimi anni sui viaggi scolastici a Auschwitz, talvolta da parte di allievi anche molto giovani. Cosa possono comprendere, considerare?

La saturazione degli allievi su questo tema rappresenta una terza difficoltà. Difficoltà quasi non analizzabile, tanto viene a contraddire tutti gli obiettivi pedagogici, ed agisce quasi al contrario dell'intenzione dei docenti. Contrariamente a ciò che si crede spesso, questo fenomeno non è recente. Già nel 1982, Annette Wieworka parlava di saturazione, in classe, dopo l'attentato di via Copernico, sul tema dell'antisemitismo.⁸³ Nello sforzo di dire l'ineffabile/indicibile, l'organizzazione del curriculum fa in modo che gli allievi sentano parlare della Shoah, e spesso in modo simile, nella scuola primaria, alla media così come al liceo. Non in modo simile per le informazioni storiche apprese, ma simile nella tonalità e nell'emozione del corso. E spesso in molte discipline, da lettere fino a filosofia. Di conseguenza, la Shoah diventa questo topos che bisogna "fornire" al docente. È ciò che un insegnante di filosofia di un'ultima classe di liceo ha definito l'"appiattimento sul dato referenziale".

Ciò che un professore descrive come un fatto accecante: "Gli allievi sono sensibilizzati". Sanno bene, infine, e quanto sto per dire è un po' strano, ma è così che l'ho visto e lo vedo nei loro temi, sanno bene che, ad esempio, il genocidio è un esempio inattaccabile e che i professori dicono ciò, che il genocidio è Lo scandalo (...) e questo è quanto occorre dire. Non voglio affermare che tutto questo non sia detto sinceramente, ma si sente bene che ciò è quanto occorre comunque presentare."⁸⁴ A forza di parlare, troppo o male, si sfiora soltanto

⁸² Annette Wieworka in particolare.

⁸³ *L'enseignement de la Shoah*, p.55, CDJC, 1983, volume che riprende il dibattito di una tavola rotonda APHG/CGJC, tenuta a Parigi nel 1982.

⁸⁴ Entretien n°13, Philosophie, Lycée.

l'insegnamento così come dovrebbe essere realizzato. Una spiegazione di questo può essere il fatto che molti insegnanti fra quelli che hanno più di 37-38 anni (cioè la maggioranza), hanno scoperto la questione degli Ebrei sotto Vichy mentre facevano i loro studi di storia, all'università, o, per i più anziani, anche quando erano già al lavoro. Inevitabilmente, la loro volontà di parlare di questo periodo doloroso della storia nazionale ed europea si trova decuplicata, in quanto per loro è esistito un tabù scolastico su questo tema.

Una quarta difficoltà viene da un effetto di relativismo legato ad una certa concorrenza delle memorie che si affrontano in classe. Gli allievi percepiscono molto bene l'investimento dei docenti a proposito di questo tema, che traducono a volte in una sensazione di sovraesposizione a spese di altri argomenti di cui gli allievi sono d'altra parte ormai al corrente: il genocidio dei Tutsi, in Ruanda, la questione armena, la colonizzazione... In effetti, questi argomenti sono meno affrontati in classe e infondono spesso negli allievi un sentimento d'ingiustizia: ci sarebbe dunque "una sofferenza più legittima di un'altra". Questo sentimento pregiudizievole allo studio della Shoah è fonte di confusione negli allievi, senza che possa essere necessariamente superato dagli insegnanti a volte sopraffatti o inadeguati. Ingiustizia, incomprensione ma a volte anche provocazione. Ed è la quinta difficoltà che gli insegnanti incontrano, quando gli allievi fanno apertamente riflessioni antisemite. Due sguardi quindi si affrontano così come due generazioni: il professore che è un adulto dentro una relazione d'autorità e l'allievo che fa della provocazione su un tema particolare dove è sicuro di fare centro.

D'altra parte, quinta difficoltà, la nostra indagine ha dimostrato fino a che punto gli insegnanti potevano a volte essere incapaci di rispondere alle rivendicazioni identitarie degli allievi e ai loro discorsi politici o antisemiti. Per tutta una serie di ragioni che derivano principalmente dalla loro cultura storica, giuridica o sociologica, pochi docenti sono in grado di rispondere alle provocazioni di allievi che afferrano il conflitto Israeliano-palestinese o la memoria coloniale come arma contro il discorso degli insegnanti.

In fondo, se si tenta di riflettere con Alain Legardez sulla didattica dei temi sensibili in classe (TSC), si deve riprendere la sua tipologia sulle caratteristiche delle questioni socialmente attuali in classe, caratteristiche che sono altrettanti elementi di rischio. La prima è legata alla legittimità, da un lato della conoscenza mobilitata dal docente che può andare contro gli allievi che devono allo stesso tempo accettare l'apprendimento di una conoscenza scolastica e l'integrazione di questa conoscenza nei propri schemi mentali (ciò che la didattica chiama il sapere sociale degli allievi). Tra questi due riferimenti ai saperi, possono esistere collisioni e tensioni immediate. Legittimità d'altra parte dell'insegnante stesso: "voi che siete prof, voi che siete francese, non potete conoscere la sofferenza di ciò che i colonizzatori hanno fatto durante la colonizzazione. Noi, e la nostra famiglia, sappiamo". Si viene a creare un gioco tra "loro e noi", che sarebbe sbagliato considerare soltanto come credito (o debito) degli allievi ("No, a riguardo della Shoah, non si tratta di lezioni come le altre, non è possibile. Sono, come dire... distaccata sulla guerra dell'Algeria. Anche se allo stesso tempo, è piuttosto la passione degli allievi che incontrerò. Concludendo, per me, sono più in una relazione... costretta a misurarmi con una passione molto forte. Mentre sulla Shoah, per me, la passione viene spontaneamente.").⁸⁵

La seconda caratteristica didattica dell'insegnamento delle TSC che prenderò in considerazione, è quella dei rischi. Rischi per gli allievi di dover integrare una conoscenza erudita e scolastica nonostante che il proprio sapere sociale possa opporsi fermamente: "Non capisco nulla signora, a casa, io guardo Al Jazira e dicono che gli Ebrei opprimono i Palestinesi e d'altra parte, d'accordo con Primo Levi, è proprio ingiusto ciò che è stato fatto agli Ebrei". Ma rischio anche per i docenti, poiché il pericolo professionale di sbagliare la sequenza didattica è tanto più acuto in quanto si tratta di una questione potenzialmente viva, affrontata con pratiche meno di routine, meno garantite, oppure si elaborano per lo più didattiche innovative, in contrasto con il quotidiano lavoro dell'anno.

⁸⁵ Entretien n°39, Histoire, Lycée.

Si può ancora insegnare la distruzione degli Ebrei in Francia...

Il rapporto di ricerca dello INRP ha permesso di attenuare ciò che il dibattito mediatico portava a far credere, sintetizzabile nella formula dei "territori persi della Repubblica", una sorta di luoghi diventati ostili a qualsiasi insegnamento, antisemiti, restii verso qualsiasi insegnamento della Shoah. Ciò che il filosofo Alain Finkielkraut ha continuato a denunciare "non si può insegnare più la Shoah!". La realtà statistica almeno è diversa. Se ci sono istituti in Francia che incontrano difficoltà gravi quanto ai contenuti d'insegnamento ed agli apprendimenti, sembra che nella maggioranza dei casi, anche nelle zone dette "sensibili" o "difficili", gruppi di insegnanti perseguono il loro compito senza ostacoli più grandi di quelli già iscritti nell'assolvimento del loro compito educativo di fronte a un tema di questa natura. E lo fanno nella piena consapevolezza delle sfide globali di questo insegnamento. È del resto senza dubbio nelle materie letterarie che l'insegnamento di temi sensibili è affrontato nel modo più adeguato. Forse perché, nell'insegnamento della letteratura, i docenti hanno l'abitudine di dare spazio all'emozione suscitata dai testi e perciò anche a quella degli allievi. La coerenza didattica si organizza infatti secondo il regime di verità proprio della disciplina insegnata.

Se si accetta il quadro teorico proposto da Develay, secondo cui "la didattica considera che la particolarità delle conoscenze insegnate determina modi d'apprendimento e modalità d'insegnamento specifici", allora occorre esaminare attentamente ciò che propone Alain Legardez quando suggerisce varie possibilità per insegnare i temi sensibili: la prima è di appoggiarsi continuamente ad una problematizzazione, avendo cura di trasporre in modo consapevole il contenuto più rigoroso in una didattica affidabile; senza dimenticare che la problematizzazione rafforza il lato "caldo", o "scottante" del tema. Il secondo percorso si gioca sulla questione delle relazioni tra saperi, che suppongono (lo avevamo già notato nel rapporto di ricerca dell'Accademia di Versailles) una padronanza non soltanto degli oggetti storici, dei contenuti, ma anche delle sfide connesse al tema e una padronanza delle rappresentazioni degli allievi e della specifica sociologia degli studenti affidati alla scuola. In relazione alle conoscenze storiche, giuridiche e sociologiche.

Conclusioni programmatiche rilette in funzione delle questioni attuali

Di fatto, le tensioni tra storia e memoria in Francia si sono leggermente modificate, o piuttosto si sono rafforzate in seguito della stesura di questo rapporto di ricerca. Quattro studi avviati da un anno a questa parte nel quadro dell' INRP permettono di esprimere una valutazione (uno sul genocidio degli Armeni a scuola,⁸⁶ un altro sullo stato dell'insegnamento della storia dell'immigrazione in Francia, un altro ancora sulla schiavitù ed infine l'ultimo sulla questione coloniale nella scuola primaria e secondaria.)

Un'ipotesi si può ormai già formulare: Vichy, la deportazione e la distruzione degli Ebrei della Francia e dell'Europa non costituiscono più un tema controverso, nel senso "di un passato che non passa". Ciò non vuole dire che non rimangano difficoltà didattiche; ma esse sono oggetto di un relativo consenso ormai in tutto il sistema scolastico. Inoltre, molti e notevoli contributi storiografici, Musei, libri di testimonianze, numerosi riferimenti cinematografici forniscono agli insegnanti risorse pedagogiche considerevoli. Tutto avviene come se, in questi ultimi anni, in classe, le questioni ricorrenti che si pongono ai docenti e agli allievi, nell'occasione dei corsi di storia, fossero quelle della diversità, delle memorie plurali e concorrenti, delle storie plurali che compongono il racconto nazionale che, solo venti anni fa, non si riconosceva così diverso, e per finire, del passato coloniale della Francia.

Per ciascuna di queste indagini, possono essere evidenziate comuni caratteristiche principali, che si avvicinano a constatazioni d'insieme: per prima cosa le indicazioni ufficiali. Ad analizzare

⁸⁶ B. Falaize, P. Mériaux, *op.cit.*

i programmi di istruzione nazionale in modo esauriente, ma anche le circolari e i dibattiti pubblici condotti sulle questioni di storia e memoria in classe, colpisce il significativo aumento di questa problematica nelle decisioni istituzionali riguardanti il curriculum. Sia che si tratti del genocidio degli Armeni o della colonizzazione, e più recentemente ancora della storia dell'immigrazione. Dal 2000 circa, il Ministero e le commissioni sui programmi sembrano essere particolarmente sensibili alle sfide della memoria. Indiscutibilmente, un'analoga constatazione può essere fatta per la scrittura dei manuali scolastici. Nella lettura e nell'analisi dei manuali scolastici della scuola primaria e secondaria, le questioni poste dalla memoria sono presenti con tutto il loro peso sull'insieme dei temi sensibili della società francese, che sono argomenti di storia. La presenza inedita di pagine doppie su temi a cui fino ad allora non erano riservate che 200 - 300 parole al massimo ne è una prova evidente. Nello stesso tempo, si osserva un'inflazione dell'offerta o di progetti di materiali pedagogici per gli insegnanti che riguardano argomenti come la colonizzazione, l'immigrazione o la schiavitù.

Secondo elemento di conclusione: la questione non risolta delle pratiche didattiche. Le nuove indagini dovranno mettere in evidenza ciò che cambia o resta invariato nelle pratiche effettive del corso di storia. In che modo le sfide della memoria influiscono sul modo di presentare la storia agli allievi? In quale misura la pluralità (o la diversità) che si riconosce negli allievi gioca un ruolo su tali pratiche? Anche se, a questo riguardo, alcune indicazioni possono fin d'ora essere avanzate. Dietro tutte le categorie usate dai docenti per indicare gli allievi e le ragioni che spingono oggi a fare un'altra storia della Francia in classe, si nasconde la domanda di una nuova generazione che si riconosce come "nata dall'immigrazione", e/o di un'altra religione. In fondo, è il ritorno della questione coloniale e religiosa che tormenta il sistema pubblico d'insegnamento. Questo ritorno è percepibile nei dibattiti molto numerosi e a volte molto vivaci condotti nell'ambito dell'educazione nazionale in merito alla legge del 2004 sulla laicità nelle scuole; lo si ritrova anche nelle parole impiegate per indicare gli allievi che tendono sempre più verso categorie religiose (bambini "musulmani", "allievi Ebrei"...); ma lo si trova anche nelle rivendicazioni degli studenti, che possono reinvestire l'islam ad esempio, nel quadro di una costruzione identitaria di rivalutazione di essi stessi e della loro famiglia immigrata.

Indubbiamente, insegnare i drammi del passato o i temi controversi della storia nazionale segna una rottura con una tradizione scolastica ma anche accademica francese. Mentre la storia insegnata metteva in primo piano gli antenati inebriati di gloria e di sentimenti nazionali o cristiani (cosa che, in alcuni casi, coincideva), l'attuale ritorno in forza di controversie sulla storia della Francia e sulle sfide della memoria incoraggia, anche in classe, la concorrenza delle vittime.

Del resto, l'insegnamento della storia si è considerevolmente evoluto nel corso degli ultimi cinquanta anni. Siamo usciti da una storia immobile, sciovinista, costellata da figure eroiche il cui destino si confondeva con quello della nazione. Si poteva "fare piangere" (e lo si faceva generalmente) su esempi storici a volte molto lontani come il martirio di Blandine. Quest'emozione manteneva in ciascuno una relazione patrimoniale e mitica con il passato e contribuiva alla creazione degli eroi nazionali. Questa concezione dell'insegnamento della storia è stata vivamente criticata nel corso degli anni Settanta. A partire da questo momento, si assiste ad un vero cambiamento: il quadro delle preoccupazioni cambia e la preoccupazione della costruzione di una identità nazionale si attenua per poi alla fine scomparire. Ci si colloca nel mondo contemporaneo, si interrogano gli eventi che hanno un legame generazionale con gli insegnanti e gli stessi allievi. Le pagine nere della storia nazionale non sembrano più dei tabù; la necessità di trasmettere una memoria diventa ossessiva. Si capisce come in questo spazio condensato di fatti caricati di dolore, l'emozione cambi natura e divenga più pregnante. Quest'ingiunzione sociale del dovere della memoria, di un dovere di trasmettere, nel corso degli anni Ottanta e Novanta ha considerevolmente impregnato le pratiche didattiche su temi delicati, ormai, come la Seconda guerra mondiale (fino allora trattata in un quadro di storia militare e diplomatica) e le guerre di decolonizzazione.

Per concludere

In questo contesto di sovraesposizione della memoria, i docenti, nella loro classe, non hanno forse più altre scelte che quelle di accettare il confronto sull'insegnamento dei temi "rimossi" della storia nazionale, o almeno, della loro parte "controversa", ricca di ridefinizioni dell'identità nazionale. Tuttavia, Nicole Tutiaux Guillon e la maggior parte dei lavori sulla didattica mostrano come tradizionalmente l'insegnamento della storia si basi sulla neutralizzazione delle conoscenze e delle loro sfide. Da sempre, dal ruolo svolto nel curriculum da Enrico IV fino al momento della separazione tra chiesa e Stato, la scuola ed il suo curriculum hanno conosciuto questi effetti di "raffreddamento" delle questioni sensibili. Françoise Lantheaume ha mostrato nella sua tesi come la dimensione morale mobilitata per parlare della guerra e delle vittime permettesse di trasferire sui diritti dell'uomo la questione della violenza della decolonizzazione durante la guerra d'Algeria. Di conseguenza, e se si segue Paul Ricoeur che parlava di una necessaria "giusta memoria", forse è legittimo ed urgente richiamarsi a una "giusta pedagogia" della storia, capace di costruire una storia critica senza sottovalutare la forza sociale della memoria in gioco, capace di essere fedele al passato senza disconoscere la verità ed essere fedele alla verità accademica senza nulla togliere alla dignità delle persone che fanno parte della storia. Sulle quali si organizzano luoghi e discorsi di memorie, tutto sommato, assolutamente legittimi.



Altan, *Banane*, Einaudi Stile libero, Torino, 2005.