

Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Marzo 2010 - Anno XI, n. 29



SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

[Davide Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, 2009](#)

[Anna Lisa Tota, Marita Rampazi \(a cura di\), *La memoria pubblica*, UTET, 2007](#)

SPIGOLATURE

[Antoine Prost, *Come la storia costruisce lo storico?*](#)

CONTRIBUTI

[Michele Bentini, *Il genocidio nel XX secolo*](#)

[Ivo Mattozzi, *Memoria e formazione storica*](#)

[Alberto Cavaglion, *A dieci anni dall'istituzione del Giorno della Memoria*](#)

[Rosella De Bei, *Le nuove generazioni di fronte alla Shoah: indagine nella scuola primaria*](#)

[Silvia Ramelli, *Le nuove generazioni e la Shoah: indagine nella scuola secondaria di I grado*](#)

Direttore: Ivo Mattozzi

Hanno curato questo numero

Nicola d'Amico, Vincenzo Guanci, Ivo Mattozzi, Ernesto Perillo, Saura Rabuiti

Associazione *Clio* '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041430769

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

Questo numero

Memoria e storia, memoria o storia, di tutto questo ci occupiamo in questo ventinovesimo numero de “Il Bollettino di Clio”.

La questione della memoria non riguarda ciò che è materialmente avvenuto ma le forme e i modi con cui noi costruiamo la storia di ciò che è successo? E quali saranno, per dire, le forme della memoria della Shoah quando non ci saranno più testimoni? Questa e altre sono le domande cruciali che vengono affrontate da D. Bidussa nel libro commentato da E. Perillo.

Libro e commento che vanno letti incrociandoli con i contributi di Rosella De Bei e Silvia Ramelli che danno conto di un’interessantissima inchiesta sulle conoscenze e sugli atteggiamenti di fronte alla Shoah di bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di I grado. Per scoprire, non solo ancora il grande impatto emotivo che provoca l’incontro col testimone ma soprattutto l’importanza cruciale della scuola nel produrre conoscenza e riflessione sulle leggi razziali, sull’antisemitismo, sul razzismo, sui genocidi, e non solo sulla Shoah.

Ma, subito dopo o subito prima, bisogna leggere il contributo con cui, in modo laico e senza pregiudizi, Alberto Cavaglion riflette sul decennale del Giorno della Memoria. Qualunque cosa si pensi, - dice Cavaglion - ora che esiste, il Giorno della Memoria va difeso, soprattutto da se stesso e da chi se ne serve per fini non sempre chiari. Le iniziative migliori si vedono nelle scuole, nelle circoscrizioni, nei teatri di quartiere: in talune realtà, spesso di provincia, si opera in faticosa solitudine, eppure si producono percorsi didattici di cui spesso non si ha nemmeno notizia. Il Giorno della Memoria può diventare l’occasione per discutere del razzismo di oggi, confrontandolo con quello di ieri, mettendo in evidenza quanto sia storiograficamente incomparabile un fenomeno come il processo d’integrazione degli ebrei italiani fra Otto e Novecento, che certo non ha avuto un lieto fine, con un problema “nuovissimo” come quello delle migrazioni contemporanee nell’età della globalizzazione.

Di grandissimo interesse, per allargare lo sguardo, è il saggio di Michele Bentini sui genocidi del XX secolo. Partendo dal libro di Bernard Bruneteau (cfr. la recensione dello stesso M. Bentini nel sito www.clio92.it/index.php?area=4&menu=18&page=423) l’autore affronta la questione dell’unicità della Shoah, nel quadro di una concettualizzazione storica del “genocidio” e dei raffronti con gli altri massacri del Novecento.

La memoria pubblica, argomenta A. L. Tota nel libro segnalato da V. Guanci, è non solo un terreno di contesa tra diverse ipotesi ma, addirittura, un luogo di conflitto tra memorie affermate e memorie negate, generalmente ha alla base un trauma culturale non elaborato abbastanza. O meglio, non elaborato in quelle forme di riconciliazione che non umiliano le vittime e che sole permettono la costruzione di una memoria condivisa.

Un caso particolarmente attuale oggi, all’inizio dell’anno centocinquantesimo dell’Unità d’Italia, è quello delle memorie negate dell’Europa, affrontate da M. Rampazi nello stesso libro. Si allude alle

“rimozioni e forzature che hanno caratterizzato la costruzione delle memorie poste a fondamento delle identità nazionali in Europa, sia nella fase sette-ottocentesca di fondazione degli stati-nazione, sia in quella successiva” del loro consolidamento e oggi tornate a vivere nel quadro della costruzione di una cittadinanza sopranazionale e di una identità plurima europea.

Non manca una densa riflessione sull'intreccio tra storia, memoria e formazione storica, e quindi didattica della storia. Ivo Mattozzi dimostra che la memoria può essere messa al servizio della formazione storica e che quest'ultima può rendere più abili a gestire la memoria-archivio per produrre ricostruzioni più metodiche e più intelligenti del passato esperito personalmente.

Ma ciò a patto che la memoria storica e la memoria collettiva siano sostenute da un insegnamento che si prenda cura della memorizzazione delle conoscenze storiche rendendole più significative e più agevoli da comprendere e da apprendere e da organizzare nella memoria.

Nelle “Spigolature” presentiamo un testo inedito di Antoine Prost, nella traduzione di E. Perillo e S. Rabuiti, che dà piacere alla lettura. I temi affrontati sono tanti: la memoria, la storia, la scuola, i giovani, gli storici, gli studenti di storia, l'Università. Ma al fondo le cose più emozionanti nascono dalle domande:

“la storia è un mestiere così pregnante da non consentire di porre la questione della sua impronta sullo storico? Come il fatto di consacrarsi alla storia finisce per formare, modellare lo sguardo, il modo di essere, la personalità dello storico? Come la storia costruisce lo storico?”

E tutto si coagula nella risposta finale:

la storia mi permette di comprendere ogni ordine di problemi nei quali vivo, perché vivere è sempre vivere dei problemi: la storia, che non ci mostra mai uomini o società senza problemi, ce lo insegna. È ciò che si afferma a volte dicendo: “Le persone felici non hanno storia.” La storia permette di comprendere i problemi come il gioco incrociato di vincoli che ci sovrastano e di responsabilità, di scelte che ci spettano. Essa ci evita di essere sommersi dal vissuto della contemporaneità, poiché comprendendolo, lo spieghiamo e, in un certo qual senso, ne restiamo padroni.”

La contro copertina di questo “Bollettino” è dedicata al difficile rapporto con la storia del giovane Holden, e, forse, del suo autore, che ricordiamo con la gratitudine di un'intera generazione.

Buona lettura!

Segnalazioni Bibliografiche

DAVID BIDUSSA, DOPO L'ULTIMO TESTIMONE, EINAUDI, TORINO, 2009, PP. 132, € 10

di Ernesto Perillo

La riflessione che compare nella copertina del libro di D. Bidussa mi pare riassume efficacemente il tema con il quale l'autore, storico sociale delle idee e uomo di spicco della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, intende misurarsi.

Quando rimarremo soli a raccontare l'orrore della Shoah, non basterà dire "Mai più!" né rifugiarsi tra le convenzioni della retorica. Serviranno gli strumenti della storia e la capacità di superare i riti consolatori della memoria.

Sono in gioco il ruolo della memoria, i limiti di un atteggiamento solo etico di fronte allo sterminio degli ebrei europei, la retorica dei riti e delle commemorazioni ufficiali, il compito della storia.

Al fondo la questione è quella del rapporto tra testimonianza e ricostruzione storica, tra memoria e storia, e più specificatamente, una volta scomparsi i testimoni oculari, della trasformazione delle testimonianze in fonti e quindi in documenti.

Siamo entrati, sostiene Bidussa, in una nuova dimensione, quella della postmemoria, nella quale dovremmo imparare ad elaborare il vuoto delle voci di chi è stato presente sulla "scena" del genocidio.

Ma, avverte l'autore, nella "scena" della memoria non si riproduce la "vera" scena del genocidio: si incrociano i percorsi del testimone che ha vissuto allora quella esperienza e ora la ricorda e la racconta e i luoghi della mente dell'ascoltatore che a partire da quel racconto torna a riflettere e si interroga su quel passato.

Con riferimento al genocidio ebraico, la data da cui prende avvio la costruzione di una memoria pubblica è il luglio del 2000, con l'istituzione per legge del giorno della memoria (20 luglio 2000, n. 211).

Tre sono le chiavi preliminari, secondo Bidussa, necessarie per affrontare il tema:

- a) il 27 gennaio è il giorno della memoria dei vivi e non della commemorazione dei morti. È il giorno che riguarda non soltanto gli ebrei ma tutti noi, un pezzo della storia d'Europa;
- b) perché un evento acquisti il carattere pubblico occorre che si "costruisca" la consapevolezza di un vuoto, ovvero di qualcosa che segni collettivamente uno scarto tra un "prima" e un "dopo";
- c) la memoria ha un valore pragmatico, serve per intervenire oggi a partire da quello che riusciamo a trattenere di quel passato.

Nel giorno della memoria ci interroghiamo dunque su noi stessi, non sulle vittime, sui testimoni, sui carnefici.

Ma quali sono le caratteristiche della nostra attualità nell'epoca della postmemoria?

Un primo aspetto riguarda i tempi della memoria, le diverse fasi che abbiamo attraversato, a partire dalla rimozione e dall'oblio, prima che il ricordo del genocidio ebraico si rendesse visibile alla coscienza pubblica.

Un secondo aspetto è relativo alla centralità delle vittime, con il rischio di mettere così in ombra la dimensione storica e fattuale del processo di produzione delle vittime. Paradossalmente solo portando al centro dell'attenzione la macchina dello sterminio e la sua logica burocratica e organizzativa tipica della fabbrica moderna, si può mettere in causa la nostra quotidianità e interrogarci sui modi di produzione della morte di massa nell'età della tecnica.

L'ultimo elemento da considerare riguarda l'insorgere di forme nuove di antisemitismo, che sostenendo la presunta preminenza dell'intelligenza degli ebrei, riprendono il mito della superiorità ebraica che ha avuto già nell'Europa tra Otto e Novecento un ruolo significativo nella definizione dell'antisemitismo contemporaneo.

Qual è il tratto che caratterizza l'età della postmemoria?

Secondo Bidussa il fatto che essa si costruisce sulle immagini e non più su narrazioni.

La testimonianza diventa comunicazione visuale: un mix di segnali anche extraverbali (silenzi, postura del corpo, espressioni del viso, gesti...) che sono parte strutturale dell'atto testimoniale. La visione del testimone coinvolge la sfera affettiva e ci colpisce non solo per i suoi contenuti ma perché infrange un galateo e un codice di comunicazione che prevede contenimento e inibizione di certi gesti e comportamenti.

Bidussa utilizza l'elaborazione di A. Wieviorka che individua diverse figure di testimone che si sono succedute nel tempo: il testimone oculare, depositario della storia a "futura memoria", di solito scomparso con il mondo stesso che ha descritto, lasciando la sua testimonianza in un testo scritto; il testimone sopravvissuto che vive i problemi del reinserimento e della dissimulazione; il testimone discendente dello scampato che racconta non solo il passato ma anche la narrazione di una nuova vita.

Le metamorfosi della testimonianza mettono in evidenza lo stretto legame tra colui che racconta, ciò che racconta e il destinatario del racconto. La testimonianza non è quindi un semplice fatto, ma si struttura piuttosto come atto, come performance che si carica di un surplus di significati: emozioni, silenzi, pause. A differenza dell'autobiografia che esige la singolarità dell'esperienza narrata, la testimonianza chiede che quel passato sia condiviso, che quei ricordi lascino una traccia collettiva, non come semplice storia evenemenziale, dato fattuale, ma come comunicazione del sentimento.

È su questo piano, una volta che i testimoni non ci saranno più, quando la testimonianza sarà trasformata in fonte, che si pone il problema della gestione della memoria, del rapporto tra le testimonianze e il compito dello storico che si incarica di individuarne le stratificazioni, le forme narrative, l'organizzazione del racconto, la complessità dei significati e dei piani di lettura.

Diversi sono gli elementi di criticità che oggi attraversano il giorno della memoria:

- la delega ai testimoni della conoscenza del genocidio ebraico;

- la prevalenza della dimensione etica (il dovere della memoria) su quella conoscitiva e storico-critica;
- la possibile messa in discussione delle voci testimoniali sovraesposte fino ad ora rispetto alla dimensione storica.

Bidussa ricostruisce il “canone” della riflessione pubblica del giorno della memoria e segue le tappe del costruirsi di una *tradizione* ormai consolidata delle manifestazioni legate a quell’evento.

Un primo nodo riguarda l’attenzione posta non solo a quanto è accaduto in Italia con le leggi razziali, ma al paradigma culturale che ha supportato prima la persecuzione e poi lo sterminio, una riflessione che dovrebbe riguardare l’ideologia italiana e il mito del bravo italiano.

Un altro aspetto è invece legato ai modi con cui destra, sinistra e mondo cattolico si sono misurati con il razzismo e l’antisemitismo che in fondo vuol dire indagare sulle difficoltà di fare i conti, per ciascuno di questi ambiti, con il proprio bagaglio culturale e con l’incapacità di mettere in discussione il proprio profilo culturale e politico.

Le leggi razziali, il genocidio ebraico, il giorno della memoria potrebbero essere, e questo è un ulteriore elemento, un’occasione straordinaria per ripensare complessivamente la storia degli italiani del e nel Novecento, assumendo le vicende degli ebrei come riflesso e specchio da cui trarre le vite, le culture, le scelte, i pregiudizi, i vizi e le virtù di molte altre persone e in fondo di un’intera società.

Molteplici quindi sono i possibili usi del giorno della memoria. Se inquadrata come “commemorazione pubblica” è, secondo Bidussa, probabilmente destinata a esaurirsi nel tempo, condannata inevitabilmente alla sua monumentalizzazione o trivializzazione.

L’età della postmemoria, con la scomparsa dei testimoni sopravvissuti, pone, inoltre, ulteriori quesiti, con il rischio che quella memoria e le domande inquietanti che essa rendeva esplicite si vadano progressivamente annullando.

Bidussa esamina, poi, la risposta di chi, davanti allo smarrimento che segna il passaggio tra la condizione dei testimoni diretti e chi viene dopo i testimoni, sceglie la strategia del silenzio di fronte all’eccesso delle parole e alla difficoltà insita nella storia che si eredita e decide di raccontare il proprio mondo interiore e i propri sentimenti.

Pur rispettandola, l’autore ritiene che la dimensione del silenzio sia insostenibile. E forse proprio nell’esposizione dei sentimenti risiede la crisi del Giorno della memoria nell’epoca del suo trionfo: perché questo trionfo non avviene con la crescita di un sapere critico ma come ripetizione di una procedura, ripetizione di un rituale, di un copione ormai consolidato. Al silenzio e alla esposizione dei sentimenti Bidussa contrappone quella dei ragionamenti non solo come pensiero riflessivo ma come via per approfondire l’uso pubblico del passato e di come esso viene ricostruito e confezionato.

Quale allora il percorso riflessivo che possiamo attrezzare?

Si tratta innanzitutto di comprendere il nostro modo oggi di rapportarci ai morti e di collocarli nel nostro immaginario, con particolare riferimento all’ultimo testimone e alla sua voce.

Bidussa individua tre tipi di testimoni: il testimone che si sente di raccontare una storia che finisce con lui; il prigioniero senza scampo; lo scampato.

Figura di spicco della terza tipologia di testimoni è Primo Levi. Citando alcune righe dell'introduzione de *I sommersi e i salvati*, Bidussa osserva come in Levi ci sia la consapevolezza della funzione pubblica della memoria, della complessità dell'atto di testimoniare e della sua non riducibilità a prova giudiziaria e come quest'opera segni il passaggio dalla testimonianza alla riflessione critica sull'eredità che si vuole trasmettere.

La questione della memoria quindi, sostiene Bidussa, non riguarda ciò che è materialmente avvenuto ma le forme e i modi con cui noi costruiamo la storia di ciò che è successo.

Noi non ricordiamo quello che è avvenuto come un dato, ma lo ricordiamo attivamente, ossia insieme ne produciamo e riproduciamo la memoria.

Sono in gioco tre ambiti:

- la narrazione testimoniale come testo aperto, che può mantenere la sua attendibilità anche se si arricchisce di particolari, aggiunte, variazioni;
- il rapporto tra il testimone e lo storico: la testimonianza fa parte di una ricostruzione storica ma non la può esaurire;
- la riduzione della testimonianza a prova giudiziaria e allo stesso tempo la trasformazione dello storico a giudice.

A questo proposito, Bidussa riprende le considerazioni di C. Ginzburg sulla prova: lo storico a differenza del giudice ha la possibilità/capacità di andare oltre al testo giudicato, di includere il contesto e se stesso nella ricostruzione della storia che intende rappresentare.

Questa è in fondo anche la tematica sollevata da Levi: non c'è solo la memoria come processo attivo, ma in questione è anche il modo in cui la memoria lavora e dunque la sua fisionomia come risultato, come processo che si costruisce nel tempo e in rapporto ad un contesto.

La memoria è un contratto, più che un racconto, e serve per gli indizi che lascia intravedere, per le aperture che consente, per ciò che permette di sapere.

La memoria del sopravvissuto è a lungo rimasta in silenzio. Una volta superata questa afasia ha dovuto affrontare il problema di ricostruire non tanto vicende individuali ma storie collettive. Da questo punto di vista le memorie orali costituiscono la fonte più ricca di dati per rappresentare la complessità della cultura materiale e immateriale: il compito dello storico è allora quello di modificare l'approccio alle memorie per stabilire, a partire dalle vicende dei singoli, serie, individuare tipologie, ricostruire storie d'ambiente.

Quanto la memoria lascia in eredità alla storiografia?

Su questo tema si è misurato in particolare Saul Friedländer: "Troppo spesso si dimentica che non è possibile comprendere appieno gli atteggiamenti e le iniziative naziste senza conoscere la vita e finanche i sentimenti degli uomini, donne e bambini ebrei. Ecco perché qui, in ciascuna fase illustrativa della politica nazista (...) si è inteso dare grande importanza al destino, agli atteggiamenti e a volte alle iniziative stesse delle vittime. Ritengo infatti che le loro voci siano essenziali per una più piena comprensione di questo passato" (S. Friedländer, 2004).

La memoria dei sopravvissuti è dunque un territorio narrativo e riflessivo indispensabile allo storico che voglia comprendere, descrivere e ricostruire un contesto.

Ma il tema del racconto del sopravvissuto e poi della sua memoria non è solo riferito al cosa è accaduto ma riguarda anche cosa egli ha capito, come ha reagito, come tutto ciò è stato compreso successivamente e come oggi si riflette sulla sua memoria e testimonianza.

La memoria è dunque il risultato di come si fanno i conti con il passato ed è destinata proprio per questa sua origine a modificarsi nel tempo, in relazione ai mutamenti di identità individuale e di gruppo.

In riferimento al nazismo, si vanno affermando ora le memorie dei gruppi e delle comunità segnate da quell'evento: prevalgono le memorie divise e i conflitti di comunità. Quale il compito dello storico in questa nuova fase?

Non tanto, sostiene Bidussa, diventare arbitro o giudice, quanto piuttosto quello di mostrare lo scenario nel quale si sono collocati i fatti, il loro svolgimento in relazione al contesto, le versioni che si sono date successivamente. Si tratta in sostanza di farsi carico di tutte le voci e di recuperare una memoria a tutto tondo. Lo scenario infatti è tenere conto delle memorie e del conflitto *tra* memorie.

A lungo la memoria del genocidio ebraico è stata percepita dal mercato delle idee come unica e omogenea, trasformandola così in una memoria omologata, in una retorica.

Questa memoria non riguarda solo gli ebrei e il suo è un valore innanzitutto prescrittivo: riflessione sui totalitarismi, sulle possibilità dell'uomo, sul suo essere spaventosamente senza limiti e senza freni.

Secondo Bidussa la testimonianza del sopravvissuto è un testo che vive di un doppio registro temporale: la speranza e l'investimento sul futuro; dall'altro l'impasse di collocarsi in un nuovo spazio: il dopo non permette che si ricomponga un equilibrio con ciò che precede.

Nella testimonianza si producono, inoltre, due modelli di narrazione:

- il primo è di tipo sequenziale (antefatto, lenta discesa, cattura, trasporto, l'ingresso nel campo, i processi selettivi): rara la presenza del momento della liberazione e ancora meno quello del reinserimento;
- il secondo riguarda l'enfasi dei passaggi che permettono la comprensione della propria esperienza (aumenta l'attenzione ai momenti che precedono la propria cattura e la descrizione della vita quotidiana dei deportati).

Per indagare il rapporto tra memoria e testimonianza, l'autore considera l'opera di Raul Hilberg *La distruzione degli ebrei d'Europa* nella quale lo storico americano cerca di ricostruire l'insieme degli eventi descrivendo una storia in cui i soggetti sono tre: i carnefici, le vittime, la società di mezzo. Il limite del libro, secondo Bidussa, sta nel fatto che *esso si presenta come un libro definitivo: descrive esattamente ciò che avvenne, ma alla lunga rischia di essere letta come storia esaurita con la scrittura di quel testo.*

Per uscire da questo limite è necessario analizzare un altro libro di Hilberg *Carnefici, vittime, spettatori*.

Qui si espongono una serie significativa di storie singole e sono proprio quelle storie a raccontarci il genocidio ebraico come vicenda di persone, frutto di scelte, effetto di mentalità e di caratteri, storia che riguarda la sfera delle emozioni, dei compromessi, dove trova posto la quotidianità e la "normalità" di un fenomeno raccontato come eccezionale.

Accanto al lavoro di Hilberg, il caso degli uomini comuni analizzati da C. Browning consente di indagare da vicino i meccanismi che portano un

gruppo di ausiliari della polizia di Amburgo trasferito nel 1942 in Polonia, composto da individui sopra i 35 anni culturalmente cresciuti nella Germania di Weimar di cui solo il 10% è iscritto al partito nazista, a diventare carnefici e attori del genocidio degli ebrei.

È il tema della responsabilità: di quanto e se ci si carica delle conseguenze del proprio agire. Una questione che riguarda anche gli “spettatori”.

In Italia, secondo Bidussa, non siamo riusciti a fare i conti con la questione della responsabilità/indifferenza degli spettatori e non abbiamo ancora raccontato “gli italiani comuni”.

La storia del genocidio degli ebrei, infatti, non è fatta solo di vittime e di carnefici: altri soggetti si collocano tra di loro e hanno relazioni e conflitti con entrambe le parti. Lo stare in mezzo non li rende estranei alla scena. Noi quelle storie ancora non le conosciamo, non sappiamo come si muoveva la società nel suo complesso e per questo continuiamo ad avere uno sguardo parziale, distorto, anche sulla nostra realtà quotidiana.

Cosa rimane dunque dopo l’ultimo testimone, quando ormai siamo entrati nell’epoca della postmemoria?

Per Bidussa resta soprattutto il mestiere dello storico e la storia come sapere che sa anche riconoscere la sua limitatezza e che non intende disegnare una rappresentazione di comodo come fa il discorso pubblico sul passato.

La stagione della testimonianza ha definito un rapporto fecondo e problematico con la riflessione storica, costringendo la storia a considerare terreni che erano esclusi dalla sua attenzione: le persone, i sistemi di relazione, i conflitti, i sentimenti e i risentimenti.

Memoria e storia restano forme opposte e pur sempre complementari.

Diversi rimangono gli aspetti considerati, le domande, le connessioni e l’attenzione al contesto, gli scopi del testimone e quelli dello storico.

Dopo l’ultimo testimone potrebbe nascere una nuova consapevolezza storica attenta alle molte fonti che utilizza e avvertita del fatto che la verità non le appartiene.

Le è propria, *al massimo, la possibilità della penultima parola, ovvero una narrazione e una ricostruzione documentata in cui l’obiettivo è un’approssimazione per difetto alla descrizione di “ciò che è avvenuto per davvero.”*

Vedi anche:

C. R. Browning, *Uomini comuni. Polizia tedesca e «soluzione finale» in Polonia*, Einaudi, Torino, 2004

S. Friedlander, *A poco a poco il ricordo*, Einaudi, Torino, 1990

S. Friedlander, *La Germania nazista e gli ebrei. Gli anni della persecuzione (1933 - 1939)*, Garzanti, Milano, 2004

C. Ginzburg, *Il giudice e lo storico. Considerazioni in margine al processo Sofri*, Einaudi, Torino, 1991

C. Ginzburg, *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Feltrinelli, Milano, 2000

R. Hilberg, *Carnefici, vittime, spettatori. La persecuzione degli ebrei 1933-1945*, Mondadori, Milano, 1994

R. Hilberg, *La distruzione degli ebrei d'Europa*, Einaudi, Torino, 1999

P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino, 1986

L. Paggi (a cura di), *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1996

MARITA RAMPAZI – ANNA LISA TOTA (A CURA DI), LA MEMORIA PUBBLICA. TRAUMA CULTURALE, NUOVI CONFINI E IDENTITÀ NAZIONALI, UTET, NOVARA, 2007, PP. 179, € 19

di Vincenzo Guanci

Cos'è la memoria pubblica? Come si presenta nel mondo del primo decennio del terzo millennio? È questa la domanda centrale affrontata dal bel libro che segnaliamo, la cui risposta è articolata in due parti e dieci saggi di altrettanti autori; i due temi sono "Trauma culturale e identità nazionali" curato e sviluppato da A. L. Tota, e "Confini e memorie in questione: il caso dell'Europa", argomentato e articolato di M. Rampazi.

I ragionamenti partono dalla definizione data da P. Jedlowski in prefazione : "a mio avviso, - scrive - il modo più semplice di definire la memoria pubblica è dire che è la memoria della *sfera pubblica*." Cos'è la sfera pubblica? Leggiamo ancora Jedlowski: "Con Habermas, e in prima approssimazione, intendo quest'ultima come l'ambito della vita delle moderne società democratiche -... - al cui interno i convincimenti dei cittadini a proposito di rilevanza collettiva si confrontano e si influenzano reciprocamente, modificandosi man mano e contribuendo al formarsi dell'opinione pubblica..." In questo senso la memoria "pubblica" si distingue dalla memoria "sociale" che riguarda aspetti del vivere sociale che non sempre intervengono nella sfera pubblica, a meno che non vengano richiamati a sostegno di identità minacciate o altro del genere; ma si distingue anche dalla memoria "collettiva" che interessa un gruppo sociale ben determinato custode del proprio passato e dalla memoria "comune" se per questa intendiamo il complesso dei ricordi di persone dello stesso ambiente anche se non necessariamente dello stesso vissuto. Sostanzialmente, conclude Jedlowski, la memoria pubblica è "l'insieme dei discorsi riguardanti il passato che trovano spazio nella sfera pubblica...In altre parole, è *l'immagine del passato pubblicamente discussa*."

Sulla costruzione di quest'immagine e sui termini e le modalità della pubblica discussione ragionano e riflettono le due curatrici del volume e gli otto autori che vi hanno collaborato con i loro saggi.

A.L. Tota sottolinea il carattere interdisciplinare del concetto di memoria pubblica, che può fornire un notevole contributo all'analisi dei processi di formazione delle identità nazionali e collettive. Infatti, "la definizione pubblica dei passati controversi di una nazione rappresenta una chiave di lettura privilegiata per comprendere come le relazioni di potere siano articolate in quel determinato contesto nazionale e come, a sua volta, la definizione pubblica dell'identità nazionale che ne deriva (...) sia il prodotto di quella stessa articolazione delle relazioni di potere." Non è questione di discutere la differenza tra storia e memoria; la memoria pubblica ha piuttosto poco a che vedere con la storia, intesa come ricostruzione del passato. La Tota ci ricorda che "quando il discorso pubblico si occupa del passato e quindi costruisce memoria pubblica, piega il passato -... - alle ragioni del presente e lo fa spudoratamente." Ci sono luoghi della memoria che sono delle vere e proprie "arene" dove si combattono, anno per anno, a ogni commemorazione, delle autentiche battaglie per l'uso politico di ciò

che è stato; un solo esempio: la piazza della Stazione di Bologna ogni 2 agosto!

Ma Tota ci ricorda anche che esistono “luoghi dell’oblio”, come la stazione di Napoli, dove una targa commemorativa della strage mafiosa al rapido 904 del 23 dicembre 1984 è stata rimossa con il pretesto di lavori di riammodernamento e conclude: “se i luoghi pubblici della memoria sono assolutamente centrali per la sua iscrizione nel discorso pubblico di una nazione, le dislocazioni continue dei simboli culturali di un certo passato nello spazio urbano rappresentano la strategia più efficace per costruirne attivamente il suo oblio.”

Tuttavia, il nodo centrale della prima parte del volume è l’analisi delle teorie del *cultural trauma*. Di cosa si tratta? Leggiamo Tota: “il modello del trauma culturale si occupa essenzialmente di come un passato traumatico acquisisca significato nel discorso pubblico e possa divenire una risorsa semantica per la definizione delle identità collettive.” Le esemplificazioni e le analisi sono nei saggi di Robin Wagner-Pacifici, *La difesa della nazione: il Rapporto della Commissione sull’11 settembre*; di Barry Schwartz e Todd Bayma, *Commemorazione e politiche del riconoscimento: Il Memoriale dei veterani della guerra di Corea*; di Ron Eyerman, *Il passato nel presente: cultura e trasmissione della memoria*; di Aide Esu, *Memorie e luoghi di Eretz Israel e di Filastyyna*. La memoria nata da un trauma culturale deve essere ovviamente legata ad un evento, ma non ad un evento qualsiasi, bensì a qualcosa che possa aver costituito una vera e propria minaccia all’esistenza della comunità. Non solo, l’evento diventa “traumatico” attraverso un processo di costruzione da parte di un gruppo sociale che ne elabora la rappresentazione presso la collettività più ampia. Precisa Tota: “C’è uno scarto tra l’evento e la sua rappresentazione. Questo scarto è ciò che si può definire il processo del trauma”. Il lavoro più importante è proprio la costruzione della rappresentazione collettiva dell’evento traumatico. Questa avviene affrontando quattro questioni cruciali: la natura del danno, il numero delle vittime, la relazione tra le vittime e la collettività, l’attribuzione delle responsabilità. In questo modo l’evento traumatico entra a far parte della memoria pubblica e, in ultima analisi, ad influenzare le memorie collettive e le identità nazionali.

Il modello del trauma culturale porta come possibile conseguenza una narrazione del passato fondata su politiche di riconciliazione. Tota ricorda, come esempi paradigmatici, oltre al Sudafrica di Nelson Mandela, Willy Brandt nel ghetto di Varsavia nel 1970, per precisare che di fatto “la riconciliazione non è altro che la versione pubblica del perdono” e che “riconciliarsi con il passato, alla fine, vuol dire poterlo *addomesticare* ed archiviare, voltare pagina insomma, senza che le vittime si sentano tradite e umiliate una seconda volta”. Queste considerazioni sono di forte attualità nel dibattito politico italiano, specie quando viene precisato che “è evidente che riconciliarsi e dimenticare sono due modalità antitetiche: la riconciliazione richiede il lucido ricordo e la commemorazione nel tempo dei crimini perpetrati, l’oblio richiede invece la cancellazione del passato e la sua mera negazione.” Un discorso a parte meriterebbe l’uso, o meglio, il non-uso del passato nelle comunità *Gypsy*. “Per gli zingari, infatti, l’esperienza del trascorrere del tempo è drammaticamente diversa: non hanno storia, vivono in un presente permanente. Le condizioni della memoria sono frammentarie e disperse, c’è un’assoluta sfiducia nella memoria degli archivi, i racconti orali sono in continuo mutamento e spesso di natura ellittica.” In questo caso va riconsiderato completamente il

discorso fin qui fatto sul modello del trauma culturale e sulle politiche del passato *tout-court*, non assimilabile a quelle del mondo occidentale a cui siamo abituati.

Un'ultima annotazione importante va fatta sul saggio di A. L. Tota, e riguarda la sottolineatura dell'arte pubblica connessa all'uso della memoria. Premesso che "l'arte è pubblica nella misura in cui intende dialogare criticamente con il potere dominante" oggi possiamo ragionevolmente sostenere che l'arte pubblica ha assunto un'ampiezza e una forza comunicativa enorme, al punto che non sempre è agevole distinguere il ruolo dell'arte da quello dei *media*. "Il consumo artistico e mediale del passato diviene sempre più lo strumento fondamentale attraverso cui avviare la discussione pubblica del passato stesso". Basta pensare al successo di film come *Schindler's list*, *La vita è bella*, ecc. Del resto, sottolinea Tota: "i codici artistico-estetici possono molto: l'arte da sempre, come ricordava anche Adorno, è in grado di rovesciare *Weltanschauungen* consolidate, di dare voce a minoranze negate." Ma, si badi bene a non chiedere all'arte ciò che non può dare: "l'arte pubblica non può produrre una conoscenza del passato che abbia quello statuto di oggettività, che soltanto le sentenze dei tribunali possono legittimamente dare." Né, aggiungiamo noi, la ricerca storica, la cui verità si può approssimare al massimo della realtà effettuale ma non può che condurre ipotesi, sia pur fondate, sulle intenzioni e i proponimenti delle persone in gioco. La memoria pubblica è non solo un terreno di contesa tra diverse ipotesi ma, addirittura, un luogo di conflitto tra memorie affermate e memorie negate, se non diventa un luogo di riconciliazione in nome di memorie condivise.

Il caso dell'Europa, dei suoi confini e delle sue memorie in discussione, costituisce l'oggetto della seconda parte del volume curata da M. Rampazi, il cui saggio d'apertura, non a caso, è dedicato alla *memoria negata dell'Europa*. Il ragionamento dell'autrice parte da una considerazione sulla negazione delle memorie che vi è stata nei popoli europei. Si allude alle "rimozioni e forzature che hanno caratterizzato la costruzione delle memorie poste a fondamento delle identità nazionali in Europa, sia nella fase sette-ottocentesca di fondazione degli stati-nazione, sia in quella successiva" del loro consolidamento. Secondo la Rampazi, si è trattato "di dimenticanze/distorsioni funzionali alla realizzazione di quella che può essere considerata come la più importante 'invenzione' politico-istituzionale dell'età moderna: la convergenza fra stato, nazione, società." Vale a dire la costruzione di un modello di statualità che ha consentito l'ampliarsi della sfera delle libertà e dei diritti individuali sostituendo il nuovo statuto di *cittadino* a quello pre-moderno di *suddito*.

Quest'allargamento degli spazi di democrazia ha, tuttavia, comportato dei costi. Per esempio, in tutti paesi europei l'ideologia della nazione ha cassato le tradizioni regionali pre-esistenti; non solo, ma si è negata legittimità a qualsiasi memoria di eventi che avrebbero potuto intaccare "l'effettiva coerenza tra prassi e valori praticata dall'identità collettiva dominante". Così, le imprese coloniali non sono state presentate come "conquiste" pure e semplici, bensì come "opere di civilizzazione" di popolazioni barbare. Analogamente è stata rimossa ogni rappresentazione delle ineguaglianze sociali in nome dell'ideologia della solidarietà nazionale. In particolare, sottolinea Rampazi, "enfaticamente la 'sacralità delle frontiere', si è negato il carattere 'non naturale', storicamente determinato, delle identità che esse racchiudevano al loro interno, così

come delle differenze che esse stabilivano rispetto all'esterno." In più, il modello di stato nazionale europeo è stato esportato nel mondo, nei continenti delle conquiste coloniali e nei luoghi degli sconvolgimenti geopolitici del Novecento. A proposito, Fabio Salomoni dà conto del caso della Turchia nel suo saggio *Paradossi e dilemmi dell'identità nazionale turca*.

Nel secondo dopoguerra, però, la nascita e la costruzione, sia pure tra mille ostacoli dell'Unione Europea ha cambiato molte cose. Alessandro Cavalli la mette nello sfondo della sua analisi su *Memoria collettiva e insegnamento della storia*; la graduale eliminazione delle frontiere con la conseguente libertà di movimento di beni e persone ha portato nel 1992 all'istituzione di una "cittadinanza sopranazionale", la cittadinanza europea. Ciò ha avuto una risonanza anche nel resto del mondo al punto che oggi la riflessione generale sui rapporti tra identità culturale, confini dello stato e diritti di cittadinanza si sta orientando alla ricerca dell'individualizzazione dell'esperienza fondata sui diritti e i doveri della "persona" piuttosto che del "cittadino"!

La messa in discussione dei fondamenti e delle forme della cittadinanza ha trascinato con sé i problemi dell'appartenenza e dell'identità. Rampazi richiama le considerazioni che già nel 1996 faceva Remotti a proposito della non-naturalità dell'identità, che dipende sempre da costruzioni del gruppo e dell'individuo in rapporto, in ultima analisi, con le decisioni del potere. Ultimamente tre grandi avvenimenti hanno accelerato il processo di revisione delle cittadinanze e delle identità: l'allargamento dell'Unione Europea, l'intensificarsi dei movimenti migratori, la transnazionalità di molti fenomeni della vita quotidiana come i problemi della sicurezza. Insomma, ci troviamo nella fase che Habermas ha definito post-nazionale, e le difficoltà vengono proprio dal fatto che il nostro immaginario sociale è ancora confinato entro i limiti di una concezione naturalistica dello stato-nazione.

Infatti, è stato in virtù della potenza evocativa della rappresentazione sette-ottocentesca della nazione che è stata possibile infrangere la tradizione pre-moderna fino al punto della rottura tra stato e chiesa, con la conseguente sacralizzazione del concetto di nazione. Ma oggi, a causa delle trasformazioni degli ultimi decenni del Novecento, assistiamo ad una sorta di precarizzazione dell'idea di nazione e all'affermarsi sempre più prepotente della pluralizzazione delle appartenenze possibili, con spostamenti continui del "confine dell'appartenenza", il quale non coincide necessariamente con il confine statale, con cui, anzi, quasi mai si identifica lo stesso confine culturale.

Insomma, se un'identità ha sempre bisogno di un confine, territoriale e/o simbolico e/o culturale, vero è che "se si superano i pregiudizi naturalistici enfatizzati dall'ideologia nazionale, si può tranquillamente accettare il carattere storicamente variabile dei confini, non solo di quelli del passato, ma anche di quelli del presente. Analogamente - continua la Rampazi - se si considera che l'identità collettiva, e la memoria che la sostiene, non sono un dato naturale, immutabile, ma delle costruzioni variabili nei loro connotati interni e nel loro rapporto con altre entità consimili, si può accettare che emergano forme identitarie nuove rispetto a quelle che, in un passato tutto sommato recente, hanno subordinato l'appartenenza culturale alla cornice dello stato nazionale."

La scommessa della costruzione di una "memoria del cittadino europeo" va in questa direzione. Il dibattito sulla questione delle radici ha portato alla ribalta il Medioevo ma le domande restano e sono pesanti: esiste un *demos* europeo? Se sì, in cosa consiste? Si può concepire uno stato senza un popolo?

Attualmente i Trattati, la (quasi) Costituzione europea, soprattutto la *Carta dei diritti fondamentali del cittadino europeo* varata a Nizza nel 2000, hanno iniziato a porre le basi per alcune risposte. A livello scientifico M. Rampazi sottolinea la grande importanza dell'uscita contemporanea in Francia e in Germania, nel maggio 2006, del primo di tre volumi di storia per le classi terminali dei licei francesi e tedeschi dal titolo generale *Histoire. Geschichte* (il primo volume è dedicato a *L'Europe et le monde depuis 1945*) scritti da un'équipe mista di storici francesi e tedeschi.

È la prova, scrive M. Rampazi, innanzitutto che cinquant'anni d'integrazione europea forse iniziano a dare dei frutti creando "un significativo spostamento del confine che segna la distinzione tra amico e nemico." In secondo luogo, fa diventare d'immediata evidenza "il carattere originale di appartenenza che si potrebbe sviluppare all'interno dell'Unione Europea... un'appartenenza a più livelli, fondata sulla complementarità nella diversità." Infine, il tentativo degli storici francesi e tedeschi entra a piè pari nel dibattito tra storia e memoria, in quanto propone una via d'uscita al conflitto tra le memorie nazionali. Già tale conflitto, come argomenta Vincenzo Matera nel suo saggio *Il saluto romano allo stadio: l'eterno presente del XXI secolo?*, rischia di annullare la capacità di memoria delle giovani generazioni. Il tentativo franco-tedesco sembra preludere alla ripresa dell'iniziativa da parte degli storici europei di fornire strumenti non effimeri né superficiali di memoria agli studenti europei.

Conclude il volume un denso saggio di Renate Siebert su *Islam e democrazia. La posta in gioco delle donne*. Perché il rapporto tra Islam e democrazia viene affrontato dal punto di vista delle donne? Per il semplice motivo che le donne rappresentano un tratto drammaticamente simbolico e, nel contempo, fattuale della globalizzazione: "le donne tendono ad essere, da una parte una risorsa fondamentale nel mercato del lavoro globalizzato (docili, capaci di flessibilità, di cura, di responsabilità, ecc.), mentre dall'altra, e in misura crescente, rischiano di diventare ostaggio di politiche identitarie e di rivendicazioni nazionaliste". Ecco qualcosa che coinvolge davvero tutte e tutti.

Spigolature

ANTOINE PROST, COME LA STORIA COSTRUISCE LO STORICO?

Traduzione di Saura Rabuiti e di Ernesto Perillo

Il testo che qui traduciamo è l'ultima lezione tenuta nel 1998 ai suoi studenti da Antoine Prost, professore emerito presso l'Università Paris I-Panthéon-Sorbonne; storico della società francese del XX secolo sotto molteplici aspetti (gruppi sociali, istituzioni, mentalità); coinvolto, fin dagli anni Sessanta, nella definizione delle politiche educative francesi. È autore di « Douze leçons sur l'histoire » (Paris, Éditions du Seuil, 1996) opera appassionante che fa il punto sul posto e il ruolo sociale della storia e degli storici.

In questa ultima lezione Prost esprime con rigore e generosità ciò a cui tutti noi vorremmo sensibilizzare i nostri studenti. Essa è stata pubblicata in "Vingtième Siècle. Revue d'histoire", n. 65, janvier-mars 2000. Riprendiamo il testo da PERSEE (www.persee.fr), il portale del Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement supérieur, Sous-direction des bibliothèques et de la documentation : sito utilissimo che mette a disposizione la collezione di 88 riviste scientifiche di scienze umane e sociali, in lingua francese. Fra esse, 15 sono di storia.

Questa è l'ultima lezione che Antoine Prost svolse per i suoi studenti della Sorbonne nel 1998. In altre parole *l'ultima lezione*, come per Alphonse Daudet,¹ ma come conclusione e prosecuzione logica del volume [Douze leçons sur l'histoire](#), (Paris, Éditions du Seuil, 1996). Qui non province perdute non rivincite, non ego-storia: solamente, il rigore, il coraggio e la generosità di uno storico straordinario.

Questa lezione è per voi l'ultima di quest'anno. Per me, è anche l'ultima della mia carriera. Ciò giustifica una riflessione un po' diversa, d'ordine epistemologico, con riferimento al mestiere dello storico, piuttosto che sul tema dell'anno. Vorrei, in questa circostanza, affrontare il tema della cultura professionale dello storico. Ogni mestiere finisce per lasciare la sua impronta in colui che lo esercita. La storia è un mestiere così pregnante da non consentire di porre la questione della sua impronta sullo storico? Come il fatto di consacrarsi alla storia finisce per formare, modellare lo sguardo, il modo di essere, la personalità dello storico? Come la storia costruisce lo storico?

Cercherò di rispondere a questo interrogativo attraverso un ragionamento e una riflessione piuttosto che in forma di testimonianza personale. La questione, in effetti, ha una valenza generale ed è in questa prospettiva che io la voglio affrontare.

¹ Il riferimento è a un racconto patriottico dello scrittore ottocentesco Alphonse Daudet, noto per il suo romanzo *Le avventure prodigiose di Tartarin de Tarascon* (1872). [n.d.t.]

LA STORIA, ADDOMESTICAMENTO DEL TEMPO

Una strutturazione della temporalità

La prima lezione della storia, quella che gli storici apprendono senza neppure rendersene conto, è che le cose hanno un inizio, uno svolgimento e una fine. Esse si iscrivono in una traiettoria temporale che non ha certamente la regolarità del metronomo o dell'orologio, che in certi momenti subisce un'accelerazione o rallenta al punto da sembrare immobile rispetto ad altre cose, ma che assicura la continuità tra passato e futuro. Lo storico si colloca con naturalezza dentro una temporalità che segmenta in periodi e che risale e discende secondo proprie necessità: il tempo, come continuità dal ritmo ineguale, ma inesorabile; il tempo, che non può essere fermato, percorso a ritroso, né in avanti. Lo storico sa che esistono momenti opportuni, e altri che lo sono meno, che non ha nessuna importanza avere ragione troppo presto e che una volta passato il momento, le occasioni perdute non si ripresentano più.

Il comportamento degli studenti nel maggio-giugno del 1968 ci consente di comprendere, su questo punto, l'originalità dello storico. Le assemblee generali erano organizzate per grandi ambiti disciplinari. Gli studenti di storia sapevano, senza che ciò dovesse essere loro spiegato, che le rivoluzioni hanno sempre una conclusione, che l'ordine finisce sempre per ritornare, sotto forma perfino inedita, ma che si impone, e che ogni "avvenimento" si iscrive in una traiettoria dallo svolgimento inesorabile. Si sono dunque ben presto preoccupati di riorganizzare i loro studi e i loro esami, come loro strutture interne, con l'idea semplice ma solida di approfittare del momento in cui il rapporto di forza era loro favorevole al fine di capitalizzare il massimo di riforme possibile e di creare una situazione irreversibile per il momento nel quale la polizia avrebbe sgomberato la Sorbonne. Gli studenti di letteratura e di filosofia trovavano questo atteggiamento troppo ragionevole, alla fine piccolo borghese, e si rifiutavano di interrogarsi sul domani che essi speravano ancora molto lontano e volevano dunque attendere l'impossibile.

La pratica del mestiere dello storico implica questa strutturazione del tempo come continuità, che è la temporalità stessa del racconto. Essa obbliga lo storico a una sorta di addomesticamento del tempo. Lo storico sa che il passato non può ritornare e che la storia non si ripete, anche se a volte balbetta: tutto ciò a lui insegna la vanità delle nostalgie e dei rimpianti. Egli sa che il presente passa irrimediabilmente e ne trae la convinzione che è inutile tentare di impedirgli di cambiare, anche se qualcuno, a volte, può orientare questo cambiamento. Questa temporalità, in effetti, è quella stessa del progetto, e specificatamente del progetto collettivo, della vita politica. Iscrivendo il presente nel filo del passato, questa temporalità invita a ricercare allo stesso tempo nel presente le premesse di un futuro la cui traiettoria deve essere individuabile, almeno nelle sue grandi linee. La comprensione del presente da parte della storia come preambolo di una proposta per il futuro...

Questa temporalità del racconto e del progetto entra oggi in conflitto con una nuova forma di temporalità che costruisce il tempo come successione di momenti discontinui, di cui ciascuno deve essere valutato, apprezzato o criticato secondo proprie specificità, e non collocato in una continuità che si denuncia come fittizia.

Da parte mia ho constatato le prime manifestazioni di questa temporalità discontinua durante lo sciopero del 1976. Fu uno sciopero molto lungo e molto duro, che si fermò solo davanti alla minaccia di annullare gli esami. Dopo quindici giorni di sciopero, non essendo in vista nessuna schiarita, in una discussione con gli studenti posi loro la questione della fine dell'agitazione in corso.

Dove volevano arrivare? Cosa desideravano conquistare o guadagnare? La questione fu rigettata in nome della forza creatrice di ogni nuovo giorno. Se noi ci fossimo posti questo interrogativo, risposero gli studenti in sostanza, il nostro movimento non si sarebbe sviluppato come di fatto è accaduto. Bisogna porre a ciascun giorno il problema di quel giorno, e non quello del giorno dopo, questo è il modo migliore di condurre la nostra lotta...

Il passaggio da una temporalità continua a una temporalità discontinua rappresenta esso stesso un fenomeno storico di prima importanza, perché mette in discussione una delle strutture che fondano la nostra esperienza collettiva.

I modi di vita, i sentimenti, i discorsi triviali o alti dipendono, per una certa parte, dal modo in cui noi rappresentiamo il tempo. Quello che Michel Foucault avrebbe chiamato uno zoccolo epistemologico. Se non si considera l'affermarsi di una temporalità discontinua, non si comprende cosa abbiano in comune, a chi li avvicini e cerchi di spiegarne la simultaneità, gli sviluppi così differenti come la crisi del matrimonio e quella dell'impegno politico. Lo smarrimento della temporalità del progetto rende difficile i grandi disegni generali.

Ciò significa che la stessa storia è a sua volta messa in questione? Certamente no, se consideriamo il discorso storico come sapere scientifico. Ma forse questo accade per il discorso storico nel suo significato e nel suo ruolo nella società.

Dovere di storia

Non si considerano in effetti con sufficiente attenzione i nuovi aspetti della storia.

I nostri contemporanei invocano in ogni circostanza un "dovere di memoria" che può essere scambiato per un trionfo della storia. Sollecitati da molteplici commemorazioni, gli storici ne ricavano a volte l'idea di un sentimento seducente di grande utilità sociale, importanza e prestigio accresciuti. Mai, sembra, che la domanda di storia sia stata più forte.

Per questo è dunque ancora più necessario che la domanda di memoria sia una domanda di storia. Per quattro ragioni.

La domanda di memoria si basa in primo luogo sempre su un fatto preciso, su un evento. È accaduto qualcosa, il cui ricordo deve restare vivo. Oggi si tratta dell'editto di Nantes, ieri del battesimo di Clodoveo o dell'anniversario dei Capitingi, etc. Il dovere di memoria seleziona sempre ciò che si vuole rammentare di un contesto più ampio nel quale il singolo evento avrebbe potuto perdersi, lo isola per meglio metterlo in evidenza.

Lo storico, messo in gioco dalla società per questa operazione commemorativa, si sforza, al contrario, di collocare l'evento commemorato in una trama storica più ampia, proprio per renderlo comprensibile. Egli lotta contro la chiusura commemorativa decidendo di raccontare una storia. Correndo il rischio di deludere o di irritare. E tutto ciò senza gravi conseguenze, poiché quanto egli dice conta meno della sua partecipazione: la sua stessa presenza attesta infatti la legittimità della commemorazione anche quando le sue considerazioni la potrebbero scalzare.

Si va affermando così nella nostra società, attraverso il succedersi delle commemorazioni, una rappresentazione del passato costituita di momenti, di fatti importanti, come di tanti *flashes* che punteggiano uno sviluppo privo di significato per il fatto stesso di essere discontinuo. Il sommarsi di doveri di memoria non conduce alla coscienza storica, ma al contrario porta al suo sgretolamento.

In secondo luogo, il dovere di memoria sembra condannare l'oblio. Non c'è evento, anche minimo, di cui non si possa decretare la necessità di salvare il ricordo. Pur tuttavia la giustapposizione di fatti ricordati non è più storia di quanto una collezione di francobolli sia geografia. La storia è costruzione di un racconto che dà coerenza ai fatti nella loro concatenazione, e con ciò crea senso e intelligibilità. Il dovere di memoria conduce sia all'accumulazione di dati referenziali giustapposti come parole prese da un dizionario senza che si sia costruita una frase, sia all'ammasso interminabile e impossibile di tutto il passato nella sua interezza. La storia, al contrario, scrive Lucien Febvre in un celebre testo, è consapevolezza di "non farsi massacrare da questa accumulazione disumana di dati ereditati. Da questa pressione irresistibile di morti che distruggono i vivi - che riducono il presente sotto i loro piedi ad un strato sempre più sottile fino a privarlo di ogni forza di resistenza." La storia è "un modo di organizzare il passato per impedirgli di pesare eccessivamente sulle spalle degli uomini."² Essa interroga la morte in funzione della vita. Nelle riorganizzazioni successive, certi fatti passano in secondo piano, certi eventi sono scartati: la storia mette ordine nell'oblio, selettivo ma ineludibile.

Terza contraddizione: quella del cuore e della ragione. La domanda di memoria implica sempre una dimensione affettiva: ciò che è accaduto, la cui memoria deve essere salvaguardata, è spesso una prova, un dramma, una tragedia. Le cicatrici non sono mai del tutto rimarginate e la ferita resta aperta. Evocare il dovere di memoria, è allora invitare tutta la collettività a condividere un'indignazione, una rivolta o un dolore, e a trasformarlo in una scelta. In altri casi - penso ad esempio alle innumerevoli manifestazioni locali per il bicentenario della Rivoluzione - si tratta di un invito più sereno a sporgersi verso il passato, non esente tuttavia da quella commozione nostalgica che si prova sfogliando un album di foto di famiglia. Si richiede per questo una certa dose di emozione. La storia, è invece dalla parte della conoscenza, del sapere; significa presa di distanza, razionalità, desiderio di comprendere e di spiegare. Cosa che non è sempre compatibile con la memoria viva.

Il caso Lewis ne è un buon esempio. Professore a Princeton, Bernard Lewis è uno storico del Vicino Oriente di fama mondiale. In una dichiarazione a *Le Monde*, ha criticato l'uso del termine - genocidio - con riferimento al massacro di non meno di 600.000 Armeni ad opera dei Turchi nel 1915-1916. Non si è trattato in questo caso di un esempio di negazionismo, poiché Lewis non metteva assolutamente in questione la realtà di quel massacro né il suo carattere di massa; la discussione verteva sul termine - genocidio -. Secondo Lewis, questo termine implicava una deliberata decisione di annientare il popolo armeno come tale, decisione che egli riteneva non si poteva stabilire sulla base dei documenti. Si può giudicare questa definizione del termine - genocidio - pertinente o troppo restrittiva, ma questa è un'altra discussione. La cosa interessante, per la nostra riflessione, è il fatto che la dichiarazione

² Lucien Febvre, "Vers une autre histoire", *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953, p. 437.

di Bernard Lewis fu giudicata come un affronto dalle associazioni armene, che la denunciarono davanti al giudice in quanto “errore che avrebbe comportato una minaccia gravissima alla autentica memoria, al rispetto e alla compassione dovuti ai sopravvissuti e alle loro famiglie”. Lewis fu condannato. Il dovere di memoria entra qui in conflitto con il mestiere dello storico: in certi momenti e in alcune circostanze, accade come se la condanna di un fatto impedisse la possibilità di discuterne. A tal punto le esigenze della ragione e della conoscenza sono difficili da conciliare con quelle del giudizio morale e del cuore.

Si tocca qui l'ultima contraddizione: quelle del particolare e del generale. Il dovere di memoria coincide generalmente con una affermazione identitaria; esso riguarda un evento considerato come fondante per un gruppo. Per questo motivo, esclude potenzialmente tutto ciò che non lo riguarda direttamente. Nell'ambito del dovere di memoria, si intravede la possibilità di un ripiegamento del gruppo su se stesso, attraverso l'interdizione fatta agli altri di esprimere altro che non sia acquiescenza, e cioè il fatto che è impossibile agli altri entrare in questa memoria: “Voi non siete questo o quello, e quindi non potete comprendere”.

Questa tendenza non è solo logicamente contraddittoria con lo stesso dovere di memoria, che implica la comprensione possibile del passato ad opera di uomini nel presente, sempre più diversi in ragione di quanto questo passato si allontana. Mi sembra anche molto pericolosa per la coesione sociale. Prima di applaudire tutti gli sforzi per coltivare le identità particolari, e il dovere di memoria ne rappresenta una componente principale, converrebbe riflettere sul significato di queste identità. Parliamo infatti delle nostre radici e dei nostri valori. Ma passare dalle radici ai valori è una mostruosità logica. Le radici sono particolari, mentre i valori sono universali, o non lo sono affatto.

Essi rappresentano quegli ideali attorno ai quali l'insieme dell'umanità può riunirsi e trovare la propria unità. Associare i possessivi *miei, nostri, vostri, loro* alla parola *valori* è un abuso linguistico sufficiente a dimostrare che ciò di cui si parla non è precisamente un valore... A questo proposito penso all'incredibile difesa di un rituale degradante che minaccia la stessa dignità umana ad opera degli antichi Quatzarts in nome dei *loro valori!* In nome dei pretesi valori di un gruppo, cioè a dire di coloro che li rendono particolari, si vogliono giustificare inammissibili attentati alla dignità umana. Queste facilità linguistiche portano all'uso di espressioni stupefacenti: ho trovato tempo fa in un manoscritto l'espressione “ i valori del nazismo (nazionalismo, antisemitismo)”, quando lo stesso autore negava evidentemente ogni valore al nazismo. Altre volte, nel nome di *valori* identitari o storici di un gruppo, si fa appello alla guerra civile e alla pulizia etnica. Da questo punto di vista, il ricorso identitario alla memoria, ad una memoria straziata, ferita è carico di divisioni durevoli. Il triangolo viola delle regioni annesse, che incornava l'angolo nord-est dell'Esagono sulle carte geografiche della scuola repubblicana, ha preparato l'Ossario di Douaumont ³...

³ L'Ossario di Douaumont è una sorta di necropoli della prima guerra mondiale, la cui architettura ha valore simbolico di monumento commemorativo degli orrori della famosa battaglia di Verdun. [Douaumont](http://it.wikipedia.org/wiki/Ossario_di_Douaumont), il villaggio oggi distrutto, si trova appunto presso Verdun, in [Lorenna](http://it.wikipedia.org/wiki/Ossario_di_Douaumont). http://it.wikipedia.org/wiki/Ossario_di_Douaumont [n.d.t.]

Cause e condizioni

La storia non è coltivare la memoria di un passato carico di risentimenti o di identità che inevitabilmente creano divisioni: essa è sforzo di comprensione di quanto è accaduto e del perché ciò è accaduto. Si sviluppa nella ricerca delle spiegazioni, si forza di individuare le cause e le conseguenze, e per raggiungere questo scopo, abbraccia necessariamente un tempo più lungo di quello dell'evento.

Questa ricerca risulta più facile se lo storico discende lungo il tempo e si interroga sulle conseguenze piuttosto che sulle cause. Una volta stabilito un evento, se ne possono individuare le conseguenze: lo si può ben vedere, qualunque siano gli eventi considerati. Che si tratti della creazione delle ferrovie nel 19° secolo, della guerra del 1914, o di una elezione, è compito relativamente facile per lo storico descriverne le conseguenze. Per la verità, questi eventi sono stati considerati eventi storici proprio in ragione della loro fecondità, e gli storici che arrivano in un tempo successivo a quello in cui gli eventi si sono verificati beneficiano di una posizione privilegiata che facilita il loro compito.

È invece più difficile risalire il tempo, e identificare le cause di un evento. Prendo ad esempio il 1968. Lo storico si sforza di gerarchizzare le cause di questi eventi, e di solito distingue tra cause remote e cause immediate. Tra le cause remote, segnala i progressi della scolarizzazione che hanno provocato la crescita di massa del numero degli studenti nel giro di pochi anni; lo sviluppo di movimenti di contestazione anarchici e marxisti, legati alle lotte d'indipendenza nazionale nel Terzo Mondo e alla guerra del Vietnam; la persistenza di uno stile di gestione del potere contraddistinto da una tradizione autoritaria da parte dell'amministrazione e dalla debolezza dell'opposizione, in contrasto con la recente liberalizzazione delle pratiche educative etc. È del tutto evidente che se questi elementi non fossero stati connessi, l'esplosione del 1968 non sarebbe potuta accadere.

E tuttavia, essi non rappresentano che le condizioni possibili di quella stessa esplosione; non spiegano perché essa si è verificata e non la rendono inevitabile. Per spiegarla, abbiamo bisogno di cause più immediate, che lo storico individua, da una parte, nella riforma degli studi superiori del 1966, che provoca forti tensioni nell'Università, introducendo nuove difficoltà per superare gli esami di giugno, e l'annunciata decisione di una selezione alla ripresa del 1968, dall'altra, nel comportamento delle autorità universitarie di fronte alla contestazione di Nanterre e più in particolare nel loro comportamento alla Sorbonne il 3 maggio. È in qualche modo la miccia che dà fuoco alle polveri, per riprendere un paragone già formulato da Seignobos nel 1901, da Simiadi nel 1903, e da Marc Bloch nella sua *Apologia della storia*.

Per spiegare la storia, lo storico è dunque portato a individuare delle cause e delle condizioni molteplici, a gerarchizzarle, a soppesarle in qualche modo. La sua logica è raramente lineare; più spesso incrocia serie differenti, con diverse temporalità. L'abitudine professionale di questa ricerca comporta, per lo storico, delle conseguenze? Quale ne è l'implicazione esistenziale?

La responsabilità vincolata

Ad un esame più attento, la considerazione del peso delle cause, che è alla base del mestiere dello storico, avviene spesso in funzione di un criterio decisivo: la presa che gli attori possono avere sulle situazioni. Ad un estremo di questa gerarchia, le tendenze pesanti, i fattori massicci, quelli sui quali gli attori nulla possono e che subiscono senza poterli modificare. All'altro estremo, quelli che dipendono direttamente dal loro intervento. Da un lato, i vincoli, dall'altro la decisione. Fra i due estremi, un continuum dove gli attori individuali agiscono in seno a collettivi, dove il loro intervento passa attraverso mediazioni complesse, con inerzie, pesantezze ed effetti perversi. Se riprendiamo l'esempio delle manifestazioni del 1968, è chiaro che né le autorità né i leader del movimento erano veramente in grado di pesare sull'ampiezza della mobilitazione studentesca, se non indirettamente, e tramite intermediazioni politiche, sindacali, mediatiche, che conservavano la loro autonomia; la difficoltà principale del governo è stata proprio quella di trovare un mezzo per influenzare l'opinione pubblica e di volgerla a proprio favore, al che arriverà finalmente con la drammatizzazione della scomparsa del generale de Gaulle. In compenso, se gli scontri parigini non hanno fatto che una vittima, lo si deve certamente al prefetto di polizia Maurice Grimaud e agli ordini da lui dati alle forze di polizia.

Lo storico non può evidentemente fondare la sua spiegazione esclusivamente sulle tendenze pesanti oppure sugli interventi degli attori; è obbligato a incrociarli e a districare, per quanto possibile, i loro reciproci incastri. Vale a dire che lo storico costruisce un universo di responsabilità vincolate, da dove la fatalità è esclusa ma dove la libertà non è mai totale.

A seconda del tipo di storia che fanno, gli storici sono più sensibili al peso delle vincoli o al ruolo degli attori. La storia economica o sociale è sbilanciata dalla parte dei vincoli. Nell'analisi delle crisi, dei grandi mutamenti come l'industrializzazione o l'urbanizzazione, delle correnti di pensiero come l'Illuminismo, tale storia pone l'accento sulla logica delle evoluzioni, sulla forza delle cose. Dal suo punto di vista, il margine di iniziativa degli attori appare in gran parte illusorio: essi sono come dei rematori che, discendendo un fiume su di una zattera, si felicitano dell'efficacia dei loro colpi di remo, mentre sarebbero in grande difficoltà a risalire la corrente. E tuttavia non è inutile che essi remino per evitare gli scogli o per avvicinarsi all'argine ... Non ci sono crisi senza banchieri e senza ministri delle finanze, né scioperi senza sindacati, né correnti di pensiero senza scrittori. Diversamente, la storia politica, quella degli errori e dei successi dei governi, quella dei partiti, delle rivoluzioni e dei colpi di stato è sbilanciata piuttosto dalla parte degli attori; mette l'accento sulle decisioni che hanno influenzato il corso delle cose, cambiato la situazione. L'esempio estremo di questa storia fatta dalla parte dei "decisori", come si dice oggi, è la storia militare: conosciamo la celebre risposta di Joffre a chi gli chiedeva se pensasse di aver vinto la battaglia della Marna: "Non so chi l'ha vinta, ma so molto bene chi l'avrebbe persa!"

Questo va e viene fra la forza delle cose e la responsabilità degli attori comporta, mi sembra, delle conseguenze politiche. In una celebre conferenza del 1907, Seignobos ha sviluppato questo argomento per giustificare l'insegnamento della storia nella secondaria come strumento di educazione politica. Per questo repubblicano delle Cevennes, dreyfusardo, la storia sviluppa un'attitudine al progresso, lontana sia dal conservatorismo che dalle utopie rivoluzionarie:

“L'uomo istruito dalla storia ha visto nel passato un così gran numero di trasformazioni e anche di rivoluzioni, che non si sgomenta più quando ne vede una nel presente. Ha visto molte società subire cambiamenti profondi, di quelli che persone competenti ritenevano mortali, e che ancora stanno benissimo.

Ciò è sufficiente per guarirlo dalla paura del cambiamento e del conservatorismo ostinato alla maniera dei tories inglesi.

... Lo studio delle trasformazioni ci libera da due sentimenti opposti ma ugualmente pericolosi per l'azione. Uno è l'impressione che un individuo sia impotente a muovere quella massa enorme di uomini che formano una società: è un sentimento di impotenza che conduce allo sconforto e all'inazione. L'altro è l'impressione che la massa umana evolva da sola, che il progresso sia inevitabile: da qui la conclusione che l'individuo non ha bisogno di occuparsene; il risultato è il quietismo sociale e l'inazione.

Al contrario, l'uomo istruito dalla storia sa che la società può essere trasformata attraverso l'opinione pubblica, che l'opinione pubblica non si modificherà da sola e che un solo individuo non può cambiarla. Ma sa che più uomini, lavorando insieme nella stessa direzione, possono modificare l'opinione pubblica. Questa conoscenza gli dà il senso del suo potere, la coscienza del suo dovere e la regola della sua attività, che consiste nell'aiutare la trasformazione della società nel senso che considera più vantaggioso. Gli insegna il procedimento più efficace, che è quello di comprendersi con altri uomini animati dalle stesse intenzioni per lavorare insieme a trasformare l'opinione pubblica.”⁴

L'argomentazione di Seignobos entra in urto con dei controesempi. Bisognerebbe che gli storici fossero tutti dei riformisti. Alcuni invocano la storia in appoggio alla tradizione in nome delle lezioni dell'esperienza. Così Jacques Bainville. Al contrario, i comunisti hanno cercato nella storia una scuola di lotta di classe e degli esempi di società nuova partorita nella rivoluzione violenta. Mi sembra tuttavia che, fra questi opposti politici, gli storici abbiano conservato una certa misura. Nel campo tradizionalista, gli storici hanno sognato il ritorno al passato meno di altri: la storia non risale il suo corso; in questo senso gli storici conservatori non possono essere totalmente reazionari. Nel campo rivoluzionario, gli storici hanno conservato meglio di altri, più volontaristici, il senso del possibile, quello delle forze e delle condizioni indispensabili al successo di ogni movimento, e quello infine delle continuità che ricuciono insieme tutti gli strappi. Rimane che, nell'insieme, la storia mi sembra per se stessa preparare al cambiamento, che è il suo oggetto, la sua trama e la sua essenza, ma anche rendere coscienti dei vincoli che limitano ogni azione politica. Due limiti che definiscono lo spazio, largamente aperto, del riformismo. La storia conduce dunque a rifiutare la fatalità senza credere tuttavia che la volontà politica sia sufficiente a superare gli ostacoli. Meglio di altri, lo storico sa che non si comanda le pesantezze storiche che ubbidendo loro, e che non c'è progresso nella società che non passi per dei compromessi.

STORIA E COSTRUZIONE DELLO STORICO

⁴ Charles Seignobos, *L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique*, citato da Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 296-297.

La storia è tuttavia molto più di una scuola di civismo repubblicano. Essa contribuisce a modellare lo storico che la fa. Michelet l'ha scritto, in una prefazione spesso citata:

“ La storia, nel tempo, fa lo storico molto più di quanto essa non sia fatta da lui. Il mio libro mi ha creato. Sono io ad essere stato la sua opera. Questo figlio ha fatto suo padre Se noi ci assomigliamo, va bene. I tratti che esso ha preso da me sono in gran parte quelli che io gli dovevo, che io ho preso da lui.”⁵

Ma, una volta data questa affermazione forte, resta da capire come, attraverso quali percorsi, la pratica del mestiere plasma la personalità. Tenterò di spiegarlo seguendo due linee complementari.

L'universale

Ogni volta che lo storico affronta un nuovo soggetto, è obbligato, per farlo, di ri-pensarlo in prima persona. Gli è necessario rivivere, mettendosi al loro posto ciò che gli uomini che studia hanno vissuto, sentito, pensato. Accumulando indizi, mette in un qualche modo i suoi passi nei loro passi; ricostruisce il loro modo di vivere, di abitare, di vestire, di nutrirsi, di lavorare, gli oggetti di cui si servivano, ciò che scambiavano; ricostruisce il loro universo mentale, la loro percezione del mondo, i loro desideri, le loro aspirazioni, la religione ... È una sorte di esperienza per tracce interposte.

Ho così vibrato con Mauriac e Bernanos davanti al dramma della guerra civile spagnola, e ho accolto in Francia le corali basche, porta parola dei cattolici del Fronte Popolare. Sono stato operaio nelle fabbriche occupate nel 1936; ho dormito di fianco a macchine enormi, per una volta silenziose e amiche, ma anche per terra, di fianco ai divani dei negozi con le commesse in sciopero. Ho sfilato il 14 luglio 1936 in un'euforia condivisa. Sono stato soldato nelle trincee del 1916; ho subito i bombardamenti dentro i buchi di granata di Verdun, e ho aspettato tutta la notte, insieme inebetito, teso e angosciato, l'arrivo imminente della successiva consegna di marmitte. Sento ancora i compagni feriti agonizzare. Ho conosciuto anche l'immenso sollievo di essere vivo, al ritorno dalle linee, di lavarsi, di mangiare e di dormire. Sono stato domestico, all'inizio del secolo, in una grande fattoria della Beauce, dove si aspettava che il padrone aprisse il suo coltello per cominciare a mangiare alla tavola comune, mentre le donne servivano; ma sono stato anche un piccolo proprietario nel Limousin, dove abitavo una fattoria col pavimento di terra battuta, mangiavo ogni giorno la stessa zuppa con una cotenna di lardo, lavoravo duro per rimborsare il prestito contratto per ingrandire di qualche decina di are la mia proprietà. Sono stato minatore durante la catastrofe di Courrières (1906) e ho conosciuto dapprima i vagoncini da spingere, poi il fronte di taglio; ho abitato il quartiere dei minatori e, da bambino, ho teso dei fili di ferro attraverso la strada per far cadere i cavalli delle truppe chiamate a reprimere lo sciopero. Ero accanto a Jules Ferry, quando battagliava alla Camera per far approvare le grandi leggi sull'istruzione del 1881 e del 1882 e ho preparato con lui i suoi discorsi. Ero anche, è vero, al Senato, accanto a Jules Simon che li combatteva, e anche accanto a Monsignor Freppel, l'avversario principale del ministro, alla Camera. Ma ho anche insegnato in una scuola di paese, dove c'erano 15-16 gradi d'inverno e dove era necessario occuparsi di tutto. Sono stato

⁵ Prefazione a *Histoire de France*, 1869, in J. Ehrard, G. Palmade, *L'histoire*, Paris, Armand Colin, 1964.

insegnante in un collège durante il Secondo Impero, illustrando le regole della grammatica latina di Lhomond, correggendo versioni e discorsi in latino ... Ho conosciuto la sconfitta e l'occupazione; ho applaudito il maresciallo Petain nel 1941 nelle vie di Clermont o di Moulins; ma ho anche vissuto in clandestinità e la resistenza, e ho preso il potere nelle fabbriche liberate....

Ho anche avuto la possibilità, grazie alla storia, di vivere molte vite e di fare una multiforme esperienza. Ho frequentato gli uomini i più diversi, e ho vissuto, con loro, le situazioni le più varie. Con l'immaginazione, è vero, e col pensiero: Collingwood, un professore di filosofia di Oxford che ha scritto un volume della *Cambridge Ancient History of England*, l'ha detto prima di me e meglio di me: la storia, si tratta di *experiences to be lived through in his own mind*, esperienze da vivere fino in fondo nella propria testa.

Questa esperienza di una prodigiosa ricchezza mobilita e sviluppa molteplici attitudini. Presuppone un lavoro d'immaginazione e una simpatia curiosa e attenta, che si lascia in qualche modo guidare dai soggetti stessi. Ma lo storico non è un romanziere e non lascia lavorare liberamente la sua immaginazione. Non è sufficiente per lui immaginare gli uomini nelle situazioni che studia; gli è necessario verificare che ciò che immagina è esatto, e trovare nella documentazione delle tracce, degli indizi, delle prove che confermano quanto afferma. La storia è immaginazione e controllo dell'immaginazione attraverso l'erudizione. È allo stesso tempo simpatia e controllo.

Il personale

Attraverso l'esperienza di altre vite, in altre condizioni, lo storico scopre infine che uomo è. Citiamo, a tal riguardo, ancora una volta Collingwood:

“Ri-pensando quello che qualcun altro ha pensato, lo storico lo pensa lui stesso. Sapendo che qualcun altro l'ha pensato, sa che lui stesso è capace di pensarlo. E scoprire ciò che è capace di fare, è scoprire quale sorta di uomo è. Se è capace di comprendere i pensieri di numerose e differenti specie di uomini ri-pensandoli, ne consegue che deve essere un gran numero di sorta d'uomini. Deve essere infatti un microcosmo di tutta la storia che può conoscere. La conoscenza di se stesso è dunque simultaneamente la conoscenza del mondo degli affari umani.”⁶

Ma scoprire quanti uomini differenti avrebbe potuto essere restando se stesso è un'esperienza paradossale. Essa permette di misurare a che punto l'uomo dipende da condizioni storiche concrete: egli esiste solo qui e là, in un tempo dato, in società determinate. I filosofi da molto tempo hanno analizzato l'uomo come essere-nel-mondo. Ma io aggiungerei come essere-nel-tempo. Ritrovo qui, ma in un senso differente, il tema sul quale ho iniziato questo corso. La storia rinvia lo storico alla storicità della condizione umana e alla sua propria.

Egli scopre allora che è incatenato. Preso nella storia e definito da essa, non può sfuggirle. O sceglie di disinteressarsene e lascia che gli altri modifichino il divenire collettivo nel quale è prigioniero, ma anche questo ripiegamento su se stesso è una scelta, l'esercizio di una responsabilità. O rifiuta la posizione di chi subisce e tenta di orientare con un'azione modesta, senza dubbio, ma coerente, su tempi lunghi, il divenire della società. È la

⁶ Robin George Collingwood, *An Autobiography*, Oxford, Oxford University Press, 1939, p. 114-115.

scelta dell'impegno, che implica accettare legami e vincoli di un'azione collettiva.

Fondato sulla pratica della storia, l'impegno amplia l'esperienza storica dello storico e gli permette in compenso di approfondire la comprensione della storia che scrive. Gli fa comprendere dall'interno le logiche dell'azione collettiva. Le difficoltà e gli insuccessi, così come i successi dell'azione che conduce con gli altri gli insegnano le astuzie e i sotterfugi della storia e il ruolo del tempo: ciò che sembra giusto e necessario raramente trionfa senza indugio. Misura il peso dell'opinione pubblica, le resistenze delle abitudini, la durata degli interessi affrontati. Comprende la necessità di lasciare tempo al tempo e di aspettare il momento opportuno.

Ma l'impegno comporta dei rischi contro i quali la storia resta il miglior antidoto. L'uomo impegnato, anche se è uno storico, rischia in effetti di perdersi nel suo impegno, di divenire prigioniero di molteplici legami per i quali si è impegnato come essere-al-mondo, come essere storico. Il ritorno alla storia come pratica intellettuale è, per lui, un modo di restare consapevole della relatività del suo impegno. L'impegno conosce dei momenti forti, vissuti nel calore della passione. La storia è un modo di conservare la lucidità intellettuale. È un momento di conoscenza, di spiegazione, di presa di distanza; è ragione. È, l'abbiamo visto, la sua grande differenza con la memoria. È stato spesso detto che è necessario, per scrivere la storia, prendere una certa distanza. È scambiare l'effetto per la causa: la storia non presuppone una distanza preliminare, essa la crea. Crede che sia sufficiente lasciare passare gli anni per prendere distanza è illudersi: bisogna fare la storia di ciò che è accaduto per creare della distanza. Ecco perché la storia è indispensabile all'uomo impegnato.

La storia mi permette di comprendere ogni ordine di problemi nei quali vivo, perché vivere è sempre vivere dei problemi: la storia, che non ci mostra mai uomini o società senza problemi, ce lo insegna. È ciò che si afferma a volte dicendo: "Le persone felici non hanno storia." La storia permette di comprendere i problemi come il gioco incrociato di vincoli che ci sovrastano e di responsabilità, di scelte che ci spettano. Essa ci evita di essere sommersi dal vissuto della contemporaneità, poiché comprendendolo, lo spieghiamo e, in un certo qual senso, ne restiamo padroni.

Da questo punto di vista, la storia è più che la formazione del cittadino. È costruzione, sempre incompiuta, dell'umanità in ogni uomo.

Sicuramente si potrebbe dire la stessa cosa di tutte le discipline "riflessive": della filosofia, della sociologia, dell'antropologia e, forse ancor più, della letteratura. La storia tuttavia fornisce qualcosa di più: la dinamica, il movimento, l'evoluzione.

Poiché l'uomo è un essere storico, poiché la storicità è costitutiva la sua persona, egli non può costruire se stesso senza il lavoro della storia. Si dice spesso che fino a che ci saranno uomini ci sarà la storia e si intende con ciò indicare come un mito l'idea di una fine della storia. Ma questo luogo comune merita di essere rovesciato: finché ci sarà la storia, ci saranno gli uomini. La storia è un lavoro per umanizzare l'umanità in ogni uomo e in tutti. Lavoro continuamente rifatto e continuamente necessario; lavoro continuamente ripreso su nuove basi, a partire da domande nuove. Ma lavoro senza il quale questa realtà fragile e commovente che sono gli uomini in società è minacciata da una barbarie sempre possibile.

Contributi

GENOCIDIO E XX SECOLO. UNA PROPOSTA DI TEMATIZZAZIONE PER IL '900

di Michele Bentini

Noi conosciamo il XX secolo come “il secolo breve” (Hobsbawn) oppure “il secolo delle idee assassine” (Conquest) ma forse non tutti lo conoscono come “il secolo dei genocidi”. Questo è il titolo di un libro di Bernard Bruneteau, pubblicato in Italia nel 2005, che sostiene la tesi di uno stretto legame tra il XX secolo e la categoria «genocidio». L'autore analizza ciò che prepara la mentalità genocidaria del '900, per passare in rassegna quegli eventi che secondo la definizione storica adottata nel testo (differente dalla definizione ufficiale dell'ONU) sono “genocidi”. In ordine cronologico troveremo lo sterminio degli armeni del 1915, la carestia pianificata in Ucraina tra il 1932 e il 1933, la Shoah (1941-45), lo sterminio del «nuovo popolo cambogiano» tra il 1975 e il 1979, quello in Ruanda del 1994 e quello ai danni dei musulmani bosniaci (1992-1995). L'approccio comparativo utilizzato fa in modo che risaltino le differenze, ma soprattutto gli elementi comuni, come l'intenzionalità dello sterminio (variabile decisiva per ogni genocidio), la definizione precisa del gruppo vittima da parte dei perpetratori, l'evento scatenante. Ma oltre all'analisi storica, il testo vuole sottolineare come il concetto di genocidio insista «su una specificità del pensare e del fare propria dell'età contemporanea». Vediamo come e perchè.

Le radici del comportamento genocidario nel “lungo Ottocento”

Dalla seconda metà del XIX secolo viene progressivamente affermandosi il razzismo fondato sulla teoria della selezione naturale, legittimando lo sterminio dei popoli autoctoni come corollario del progresso, fornendo una spiegazione scientifica dell'estinzione in corso delle razze inferiori e una giustificazione morale agli Stati. Fu il filosofo britannico Herbert Spencer che ideò la dottrina del cosiddetto «darwinismo sociale» ritenendo che «la scomparsa delle razze inferiori colonizzate dagli europei fosse il risultato di una concorrenza spietata». Sociologi e biologi hanno così “banalizzato” il razzismo, naturalizzando Storia e Società, subordinate a leggi naturali. La politica divenne così l'applicazione reale di questi principi, trovando una prima realizzazione nella conquista coloniale di fine XIX secolo compiuta dalle grandi potenze europee in Africa. Essa causò un massiccio spopolamento nelle aree colonizzate provocato da violenze inaudite, dallo sfruttamento della popolazione come manodopera e da nuove malattie diffuse nel continente africano. «La violenza espressa dagli Stati nelle azioni genocidarie del XX secolo ha origine nell'epoca imperialista dalle misure

adottate contro popolazioni pressoché inermi e ritenute inferiori sulla base delle nascenti “teorie razziali”» scrive Bruneteau. Ma quale evento più di tutti ha cambiato la società agli inizi del XX secolo? La prima guerra mondiale. A partire da allora, il conflitto fece vacillare le strutture istituzionali, distrusse quelle mentali e pesò in modo determinante sulle scelte e sulle tendenze ideologiche dei successivi trent'anni. Fu una vera e propria rivoluzione. Innanzitutto del carattere e della concezione stessa della guerra. Infatti, il conflitto del 1914 - prima vera e propria manifestazione della guerra totale – pose fin dal suo inizio il problema della distruzione assoluta del nemico. Non bisognava soltanto intensificare al massimo la lotta militare, ricorrendo il più possibile alla tecnologia o a una violenza diretta estrema e senza limiti, ma anche aggredire le popolazioni di cui si voleva stroncare la volontà di resistenza. Basta leggere le statistiche e ricordare il numero altissimo di vittime: tra i 9 e i 10 milioni di morti e 25 milioni di feriti su un totale di 70 milioni di soldati mobilitati. La guerra del 1914-18, con le sue carneficine e il suo terrore insostenibile, rese banale la scomparsa di questi milioni di uomini, per esempio facendo accettare il fatto che la metà delle vittime di guerra non abbia sepoltura. Il consenso alla morte di massa è inscindibile dalla dissacrazione della vita umana: la morte smette di essere un'idea, un concetto astratto e diviene cruda realtà, un fatto semplice e naturale, perdendo quell'alone di mistero e di sacralità che la aveva sempre accompagnata. Inoltre nella guerra totale, il conflitto coinvolse anche i civili. Si trattò di una violenza multiforme, dalle atrocità commesse durante l'invasione, alla durezza dell'occupazione militare con le sue requisizioni e rappresaglie, dai trasferimenti forzati delle popolazioni, fino al loro internamento in massa nei campi di concentramento. Occorre inoltre ricordare un aspetto in particolare: il civile fu considerato un nemico oggettivo, che costituisce di per se una minaccia anche quando non compie alcuna azione. La sua sola esistenza è già una minaccia che lo espone a una violenza potenziale e imprevedibile. Questo vale per esempio per i civili che furono internati fin dall'inizio del conflitto perché cittadini della nazione nemica, sperimentando così in tutta Europa il primo sistema concentrazionario su vasta scala. Le atrocità commesse nelle prime settimane di guerra, abbondantemente strumentalizzate da tutte le propagande per delegittimare l'avversario, furono a poco a poco mitizzate e private di qualsiasi connotazione reale. Questa mitizzazione delle «atrocità», attraverso i racconti dei rifugiati, i commenti della stampa e i rapporti delle commissioni d'inchiesta che hanno costruito una realtà distorta, ha sviluppato una rappresentazione del nemico come “assoluto” e “barbaro”, che perciò divenne oggetto di tutto l'odio possibile. È questa rappresentazione allucinata di atrocità inizialmente reali che permette di capire perché venne accettata una guerra lunga, perché si volle continuare «sino in fondo» senza tregua né negoziati, malgrado indicibili sofferenze. Questa visione del nemico, dichiarato «inferiore e degenerato» o addirittura affetto da «malattia mentale e spirituale», fu la stessa per tutti i belligeranti ed arrivò addirittura a essere costruita «scientificamente» a partire da una disumanizzazione del nemico stesso che legittimò il suo annientamento. Il nemico totale, che già rappresenta il male, cioè l'inumano, diventò animale nocivo. Lo stereotipo disumanizzante del nemico fu allora talmente brutale e violento che la sua morte, così come essa venne rappresentata nel testo o nell'immagine di propaganda, non suscitò più alcuna pietà. La 1° guerra mondiale può essere interpretata in termini di lotta razziale, il cui obiettivo è distruggere la «razza» avversa, proprio a

partire da questo punto mentale di non ritorno. L'alta mortalità durante gli anni di guerra non è dovuta quindi soltanto alle innovazioni tecnologiche e all'eccessiva quantità di armi usate, ma anche alla creazione di una «cultura di guerra» imperniata sull'odio per il nemico.

La svolta culturale decisiva avvenne quando, scrive George Mosse, «la contrapposizione tra la morte dell'amico e quella del nemico in tempo di guerra fu trasposta, in tempo di pace, nell'ambito della lotta politica». Secondo lo storico americano, il fatto che i comportamenti violenti e gli odi degli anni di guerra siano continuati anche dopo la fine del conflitto nella società civile, avrebbe portato a una «brutalizzazione» della vita politica, accentuando ancor più il disprezzo per il carattere sacro della vita umana. Società rese brutali dalla cultura di guerra trasformerebbero la violenza militante in una delle realtà dell'Europa postbellica. A riprova di ciò, continua a essere usato il lessico di guerra, incentrato sull'annientamento totale dell'avversario, un avversario ormai interno, anche quando il conflitto è finito: la politica s'iscrive ormai in una realtà che è quella bellica, diventando di fatto la continuazione della logica di scontro frontale della guerra.

Con i trattati di pace, i principi del wilsonismo e i nuovi confini territoriali, la fine della guerra fece emergere un fenomeno nuovo in Europa, quello dei rifugiati e degli apolidi. Un milione e mezzo di russi bianchi, 300.000 armeni, 500.000 bulgari e un milione di greci abbandonano il loro paese d'origine. Contemporaneamente, numerosi Stati europei emanarono alcune leggi che permisero di privare del diritto di cittadinanza coloro che durante il conflitto erano stati giudicati «antinazionali». «Così» scrive Hannah Arendt «furono svelate a tutti le sofferenze di un numero sempre maggiore di gruppi umani per i quali, improvvisamente, le regole del mondo circostante non valevano più».

Infatti, subito dopo la guerra e in tutta Europa, una moltitudine di persone non godette più della tutela dei diritti umani, nella misura in cui, dal 1789 in poi, tali diritti erano inscindibili da quelli concessi a una comunità di cittadini. Senza un governo che li rappresentasse e li proteggesse, questi uomini diventarono il simbolo di una vita che è stata privata di qualsiasi valore politico e respinta ai margini dello Stato. È la condizione delle minoranze, intrappolate entro i confini degli Stati creati dal trattato di Versailles: si tratta di tedeschi, ungheresi, rumeni, ucraini, ma soprattutto delle due minoranze senza patria per antonomasia, ebrei e zingari. Solo i «cittadini» che costituivano il gruppo dominante all'interno di una nazione godevano dei diritti istituzionali. Le minoranze erano invece soggette a una legge eccezionale internazionale fino al momento della loro totale assimilazione, cioè dell'annullamento della loro identità sociale e culturale, sempre che, i governi di quegli Stati riconoscessero la validità di quella legge anche sul loro territorio.

Totalitarismo, modernità e ricostruzione dello Stato. Il XX secolo

Come abbiamo visto la propensione al genocidio cresce «sul terreno preparato dalle logiche di violenza nate dal XIX secolo o dalla Grande guerra». Essa viene però attivata da logiche proprie del XX secolo, dalla «razionalità delirante» tipica dei totalitarismi. Questa particolare razionalità si radica in un'utopia della società omogenea, tesa ad eliminare

l'indeterminatezza della democrazia per sostituirla con un potere unico che fa leva sul Popolo come antidoto alla divisione. La metafora del corpo dell'immaginario totalitario si rifà all'antica concezione di un potere organico precedente all'invenzione della politica. La mitizzazione del Popolo indiviso va di pari passo con la stigmatizzazione del diverso, e questo vale sia per i regimi di tipo comunista dove il popolo della società senza classi sarà quello successivo all'eliminazione delle classi condannate dalla Storia, sia per i totalitarismi di tipo nazionalista-razzista dove l'eliminazione del diverso porterà a un Popolo senza differenze biologiche. Essa si rivela in un discorso finalizzato alla profilassi, disumanizzando le vittime ridotte a «insetti nocivi» e «parassiti», rifacendosi all'immaginario del corpo sociale che necessita di essere ripulito dalle impurità. Il termine "pulizia" ricorre sempre in questi regimi totalitari. Infine il totalitarismo giustifica la propensione genocidaria in relazione a una minaccia mortale, presentata dal gruppo vittima. La percezione di questa minaccia è reale agli occhi dei perpetratori ed è effettivamente fondata su una realtà, poi amplificata a dismisura tanto da creare un'ossessione di assedio e a identificare il gruppo con il Male supremo. Questa razionalità il comune denominatore di tutti i regimi perpetratori di genocidio. Mentre Germania nazista, Russia stalinista e Kampuchea democratica sono propriamente dei totalitarismi, in parte lo sono anche la Turchia dei Giovani turchi del 1915 e il Ruanda del 1994 (definiti protototalitari) e la Serbia degli anni novanta in quanto «posttotalitarismo».

Oltre a questa logica "delirante" propria dei regimi totalitari bisogna prendere in considerazione anche un tipo di comportamento razionale derivato dall'uso degli strumenti della modernità, tutt'altro che "delirante". Zygmunt Bauman nel libro *Modernità e Olocausto* sostiene che la Shoah sia la dimostrazione del terribile potenziale della civiltà moderna, e non una prova della sua fragilità. Lo sterminio degli ebrei e ogni altro genocidio non sono avvenuti solo a causa delle decisioni prese dai dittatori, dai capi di Stato o dai vertici di partito. Sono la conseguenza di una combinazione straordinaria di fattori tipicamente moderni di per sé assolutamente «normali» e innocui. Gli Stati nazionali moderni sono fondati sulla correlazione fra identità etno-nazionale e appartenenza territoriale. Tutto ciò non desta preoccupazione. Ma come ha mostrato Hannah Arendt ciò tradisce l'universalità dei diritti umani (soprattutto delle minoranze) perché lo Stato si trasforma da «strumento della legge a strumento della nazione». Esiste quindi un pericolo latente di "stigmatizzazione delle minoranze non assimilabili" soprattutto in combinazione con altri fattori «normali» come i mezzi, le tecnologie e una concentrazione di potere, risorse e capacità gestionali. Ovviamente non tutti gli Stati conducono al genocidio. «Dal fatto che l'Olocausto è un fenomeno moderno, non consegue che la modernità coincide con l'Olocausto», scrive Zygmunt Bauman. Esso è «un prodotto dell'aspirazione moderna ad un mondo pienamente progettato e controllato», ad una società perfetta basata su un nuovo ordine sociale. Proprio come un giardino che abbandonato a sé stesso viene invaso da erbacce o parassiti, nell'immaginario genocidario la società necessita di un "giardiniera" che riordini artificialmente l'armonia dell'insieme, estirpando gli elementi dannosi.

Ma le ambizioni della modernità arrivano alla propria realizzazione solo in presenza di un potere assoluto e di istituzioni totalizzanti. Bisogna quindi soffermarsi sulle ideologie totalitarie che mirano ad una società omogenea libera dall'indeterminatezza della democrazia, sulle società in cui lo Stato dispone liberamente della vita dei propri cittadini, sui movimenti estremisti

che utilizzano un lessico militare che contribuisce a “brutalizzare” la vita politica e un linguaggio che fa uso costante di metafore biologiche. Bisogna sottolineare il ruolo decisivo svolto dalle guerre mondiali nel formare l’odio mortale nei confronti del nemico e la sua disumanizzazione che è facile ritrovare anche in tempo di pace. In conclusione è importante comprendere:

- che il fenomeno genocidario non è qualcosa di irripetibile dopo la Shoah;
- che altri genocidi sono avvenuti dopo il 1945 in Europa e nel resto del mondo;
- che il genocidio è espressione delle potenzialità insite nella modernità. Il «percorso didattico deve chiarire come le condizioni che hanno reso possibile Auschwitz siano sostanzialmente ancora le stesse che permangono e rendono possibile il funzionamento della nostra società» scrive Battifora;
- i fenomeni genocidari non riguardano solo il Novecento e il passato, ma interessano il nostro presente e il futuro.

Al lavoro sul «genocidio»

Lo studente inesperto che, studiando il manuale di storia, incorre nella parola “genocidio”, non seguita da una spiegazione, cercherà probabilmente aiuto nel vocabolario:

genocidio (o genicid) s.m. Metodica distruzione di un gruppo etnico, razziale o religioso, compiuta attraverso lo sterminio degli individui e l’annullamento dei valori e dei documenti culturali. [Composto del gr. génos ‘stirpe’ e “cidio” latino]. (G.Devoto - G.C.Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier, 1990)

Da questa definizione lo studente ottiene solamente una parziale comprensione del fenomeno, trattandosi della spiegazione puramente lessicale di una “parola”. Esso entrerà in possesso di un insieme di significati che andranno a costituire una conoscenza a-storica di un concetto storico (oltre che giuridico). Mentre la costruzione della conoscenza storica alla quale il manuale deve tendere, necessita di concetti chiariti e contestualizzati. Come sostiene Koselleck:

Una parola diventa concetto quando tutta la ricchezza di un contesto politico-sociale di significati e di esperienze [...] entra, nel suo insieme, in quella stessa e unica parola. [...] Un concetto raccoglie la molteplicità di un’esperienza storica nonché una somma di relazioni teoriche e pratiche in un contesto che, in quanto tale, è dato e diventa veramente esperibile solo mediante quel particolare concetto.

Parlare di “distruzione” o “soppressione di un intero popolo” non è un’operazione di concettualizzazione. Esse sono definizioni meramente lessicali del termine, e per giunta esageratamente sintetiche. Nei manuali per le scuole secondarie superiori molto raramente è presente una concettualizzazione del termine “genocidio”. Qui vogliamo definire il genocidio come: «una forma di massacro di massa unilaterale con cui uno Stato o un’altra autorità ha intenzione di distruggere un gruppo, gruppo che è definito, così come i suoi membri, dall’aggressore».

Il genocidio è un massacro di massa unilaterale, quindi comprende tutti gli atti che portano all’eliminazione fisica del gruppo. L’atto violento è

unidirezionale, il che esclude le guerre, le insurrezioni, le guerre civili e tutti i contesti che vedono il protrarsi di violenze simmetriche.

Esso è commesso da un'organizzazione politica più o meno complessa che detiene un potere sovrano su un dato territorio e su una popolazione. Il gruppo vittima è definito dall'aggressore in base all'ideologia. Generalmente i gruppi sono identificati in base a criteri di ordine razziale, nazionale, religioso, etnico, sociale e politico (per la risoluzione ONU del 1948 solo *nazionale, etnico, razziale o religioso*). L'intenzione di distruggere è la variabile decisiva in quanto solo l'eliminazione fisica del gruppo fine a se stessa caratterizza il genocidio. La volontà di sterminio non è un mezzo per arrivare ad un altro scopo ma è il fine ultimo. Possono esistere massacri di immense proporzioni, ma il genocidio si basa sull'intenzionalità e non sulle dimensioni quantitative. Una volta accertato l'«obiettivo primario», il genocidio può essere distinto in due tipologie in base agli aggettivi quantitativi «totale» oppure «parziale», nella misura in cui l'intenzione di sterminio riguardasse l'intero gruppo o solo parte di esso. A loro volta queste categorie sono divise in sottocategorie sulla base di aggettivi qualitativi come «universale», «territoriale» oppure «sociale». L'intenzionalità di sterminio territoriale sta ad indicare la volontà di eradicazione di un gruppo (tutto o in parte) da uno Stato o da un territorio. L'intenzionalità di sterminio sociale descrive quelle pratiche tese ad eliminare un gruppo, o parte di esso, che è considerato dannoso secondo l'ideale di società perfetta dei perpetratori. Rientrano in questa categoria generalmente i genocidi guidati da un'ideologia di tipo comunista. L'intenzionalità di sterminio universale rappresenta l'unione del carattere «sociale» a quello «extra-territoriale» in quanto l'ideale sociale degli esecutori viene applicato non solo al proprio territorio ma anche all'esterno. La Shoah è uno sterminio universale totale, dato che il genocidio non interessava solamente il territorio tedesco ma era esteso anche all'estero, il che evidenzia l'intenzione di eliminare la razza ebraica “dalla faccia della Terra”. Questo è l'unico genocidio con intenzionalità universale. Nei manuali non solo è assente una vera concettualizzazione del concetto, ma anche un “tema genocidio”. Se si parla di genocidio esso è ridotto nella maggior parte dei casi al solo fatto storico «Shoah», generalmente trattato come tema all'interno di una narrazione cronologico - lineare della seconda guerra mondiale. Il genocidio degli ebrei ha una concreta rilevanza nell'articolazione tematica dei testi analizzati: ad esso è sempre dedicato un paragrafo e in diversi casi i contenuti sono arricchiti da schede e dall'utilizzo di fonti. Ma esso non è mai strutturato come “categoria interpretativa”, come tematica a sé che fuoriesce dai confini spazio-temporali della seconda guerra mondiale per comprendere un insieme di avvenimenti della storia contemporanea che sono ampiamente riconosciuti dagli storici ed etichettati come “genocidi”. Questo è un fenomeno controverso che può essere considerato immanente e ricorrente nella storia dell'uomo, oppure legato alle caratteristiche proprie della modernità, ma esso rimane comunque un tema “aperto” e in continua evoluzione, che necessita di ulteriori riflessioni e studi specifici. All'interesse che tale fenomeno suscita negli studi di storia contemporanea, nella sociologia e nella giurisprudenza dovrebbe corrispondere un'adeguata trattazione del tema nella manualistica dedicata alle scuole medie superiori, come importante strumento didattico di comprensione e riflessione sul passato e sul presente.

Proposta di tematizzazione

Il secolo dei genocidi di Bernard Bruneteau può essere il testo di riferimento per una trasposizione didattica. Lo scopo ultimo sarà costruire un modulo di storia per l'insegnamento secondario superiore che tratti il tema del genocidio. Un modulo che stimoli lo studio degli eventi e la comparazione tra essi in modo tale da far emergere gli elementi comuni, che consenta di utilizzare gli strumenti usati da Bruneteau come la definizione storica, la variabile decisiva, gli elementi primari e quelli secondari. Che inviti lo studente all'analisi del testo storico e alla compilazione di tabelle, facilitando l'apprendimento. Ma prima di tutto pensiamo a quali domande dovrà rispondere questo modulo, pensiamo a quali significati esso dovrà veicolare lungo il suo percorso e quali temi trattare. La domanda "*perché studiare il genocidio?*" credo sia la prima che si potrebbe porre lo studente che si appresti a leggere un modulo di storia sui genocidi. Ed è necessario rispondere a questo quesito fin da subito. Probabilmente è anche la prima domanda che si pone lo storico che sceglie di studiare gli eventi genocidari. L'obiettivo del modulo è stimolare lo studente all'apprendimento, per cui la conoscenza del fatto storiografico si deve innestare «sulla conoscenza del presente, la quale fonda le preconoscenze, i concetti, le motivazioni per dare significato allo studio del passato», scrive Mattozzi.

Genocidio = Shoah?

Nei manuali di storia dell'ultimo anno delle scuole superiori, quasi sempre l'unico genocidio trattato è la Shoah e in particolare è spesso l'unico evento qualificato come «genocidio», «sterminio degli ebrei» oppure «Olocausto». Telegiornali, trasmissioni televisive, film, riviste e quotidiani si occupano frequentemente del genocidio ebraico, spesso in occasione del Giorno della Memoria. Una consistente mole di informazioni si concentra sulla Shoah, lasciando ben poco spazio ad avvenimenti simili, dei quali pochi sono a conoscenza. Di conseguenza è possibile (se non molto probabile) che ciò comporti l'accostamento, nella mente dello studente, dei termini "genocidio" e "Shoah" sino a farli diventare sinonimi. Prendere come punto di partenza dello studio dei genocidi questa errata convinzione può essere comunque utile perché:

- partire da un argomento così radicato nelle coscienze degli alunni e che suscita sempre grande rispetto ed interesse consente di porre una base solida allo studio che verrà affrontato;
- consente di far capire all'insegnante il livello delle preconoscenze sulla Shoah e sul tema del genocidio in generale tramite la discussione in classe oppure tramite esercizi individuali;
- prendere spunto dall'unico genocidio del quale tutti sono a conoscenza può essere utile per procedere alla creazione di una definizione preliminare "della classe" di genocidio, che può essere ideata anche sulla base di una definizione eventualmente presente nel manuale utilizzato e che in un secondo momento verrà confrontata con quella fornita dal modulo;
- per chi non fosse a conoscenza di altri genocidi il mettere in discussione che l'unico genocidio sia la Shoah e il rendere consapevoli che esiste una categoria "genocidio" che include altri avvenimenti può suscitare interesse e stimolare lo studio;

- il genocidio ebraico è sempre un punto di riferimento in questo modulo, in particolare nelle fasi di analisi e comparazione, in quanto costituisce il «tipo ideale» di genocidio.

Lo scopo che ci si propone sarà quindi mostrare l'esistenza di una categoria "genocidio" della quale la Shoah non è l'unico esempio ma è parte dell'insieme e al tempo stesso «modello di riferimento». In seguito si possono offrire allo studente altri spunti di tematizzazione del genocidio, sempre presentando i nuovi concetti sulle base di preconcoscenze di storia generale già acquisite.

Guerra e genocidio

Le probabilità di mettere in atto un genocidio aumentano ovunque scoppi un conflitto armato. La destabilizzazione e la crisi economica e sociale prodotta dalla guerra aprono la strada a movimenti politici estremisti che possono commettere crimini di massa protetti dall'emergenza militare. Infatti molti dei genocidi perpetrati nel XX secolo sono figli di una guerra o i progetti di sterminio subiscono un'accelerazione proprio con l'inizio di una guerra. Basti ricordare il genocidio armeno avvenuto durante la prima guerra mondiale e la Shoah durante la seconda guerra mondiale. Lo sterminio ideato dai khmer rossi è stato possibile grazie alla vittoria sul precedente regime e si iscrive nel contesto del conflitto per il controllo dell'Indocina. Il genocidio dei musulmani bosniaci è stato perpetrato durante la guerra in Ex-Yugoslavia. Allo stesso modo il genocidio dei tutsi ruandesi fu il prodotto della guerra contro l'FPR. Per questo gli scontri armati che negli ultimi anni sono scoppiati in Africa (Darfur) e in Asia (Tibet) hanno attirato sempre più l'attenzione dell'opinione pubblica e degli studiosi del genocidio.

Stato-nazione, conflitti etnici e genocidio

In un capitolo del suo libro *Purificare e distruggere*, Jacques Sémelin intende dimostrare come i massacri di massa e i genocidi siano la conseguenza diretta di decisioni politiche prese a livello nazionale ed internazionale che risalgono anche a molti anni prima della loro esecuzione. Per esempio il principio wilsoniano di far coincidere le frontiere degli stati con le frontiere di nazionalità e lingue e di creare così «un sistema coerente di stati territoriali, ciascuno abitato da popolazioni omogenee e caratteristiche proprie sul piano etnico e linguistico» ebbe come conseguenza l'espulsione e lo sterminio delle minoranze. Inoltre la mescolanza di popolazioni negli stessi territori è sempre un fattore d'incertezza e di potenziali violenze, in tutto il mondo. In particolare Omer Bartov ha mostrato come i principali massacri in Europa sono stati perpetrati nei territori centrali e baltici fino a quelli sudorientali. Essi erano «il punto d'incontro tra i quattro Imperi - germanico, russo, austro-ungarico e ottomano - ed erano popolati da una molteplicità di gruppi etnici, religiosi o nazionali». Infine bisogna considerare la componente geopolitica: i massacri di massa avvengono sia in conseguenza del crollo dello Stato multinazionale che fino allora era riuscito a mantenere un equilibrio (per esempio Impero ottomano o Jugoslavia di Tito) sia in fase di formazione di uno Stato totalitario, come è avvenuto nel caso di Unione Sovietica e Germania nazista.

Guerra fredda e genocidio

Gli eventi degli ultimi vent'anni hanno notevolmente spostato l'attenzione sul tema del genocidio, stimolando sempre nuove ricerche su avvenimenti passati e recenti. Il crollo dell'Unione Sovietica, la fine della guerra fredda e della contrapposizione in blocchi ha rotto un equilibrio mondiale che si manteneva dalla fine della seconda guerra mondiale, essendo venuto meno uno dei due attori principali. Tutto ciò ha modificato gli assetti internazionali e ha liberato tensioni un tempo domate. Molti degli eventi genocidari si collocano nel periodo denominato "guerra fredda". La logica propria della contrapposizione spiega diverse decisioni prese dagli Stati. Vediamo come hanno interagito «guerra fredda» e «genocidio»:

- il crollo del comunismo di Tito in Jugoslavia ha fatto esplodere vecchie tensioni interne a carattere etnico-religioso che hanno caratterizzato il conflitto in Ex-Jugoslavia e il genocidio in Bosnia;
- con la fine della guerra fredda è venuto meno il riconoscimento di ONU e Stati Uniti ai khmer rossi come rappresentanti legittimi dello Stato cambogiano. L'occupazione vietnamita (alleato dell'URSS) della Cambogia dei khmer nel 1979 aveva dato il via al sostegno occidentale ai khmer in funzione anti-sovietica. Tutto ciò aveva occultato i crimini cambogiani. Solo dal 1997 l'ONU consente di usare il termine «genocidio»;
- l'Indonesia di Suharto è stata sostenuta per più di trent'anni dagli alleati occidentali nella lotta interna al comunismo e nella repressione violenta dei movimenti indipendentisti;
- l'intervento statunitense negli affari interni del Guatemala (e di altre nazioni latinoamericane) si proponeva di frenare con qualsiasi mezzo (e secondo alcuni studiosi anche attraverso il genocidio) la crescita dei movimenti comunisti;
- il crollo dell'Unione Sovietica ha permesso l'apertura degli archivi e lo sviluppo di ricerche sui crimini sovietici. Il ritrovamento di documenti ufficiali che attestano l'intenzionalità di azioni violente costituisce la prova schiacciante che determina il genocidio.

Genocidio e globalizzazione

Allo scopo di rapportare la conoscenza del passato con quella del presente, in modo da rintracciare mutamenti rilevanti nel breve periodo e permanenze capaci di evidenziare dinamiche simili e processi che rimangono invariati negli anni, è possibile sviluppare una riflessione anche sul futuro che ci attende. A questo proposito risulta molto interessante la tesi sostenuta da Amy Chua nel suo libro *L'età dell'odio. Esportare democrazia e libero mercato genera conflitti etnici?* L'autrice americana mette in evidenza il rapporto potenzialmente catastrofico che intercorre tra globalizzazione e conflitti etnici, sostenendo che «la diffusione globale del mercato e della democrazia costituisce uno dei principali fattori responsabili dell'aggravamento dell'odio di gruppo e della violenza etnica in tutto il mondo non occidentale». La diffusione nei paesi sottosviluppati o post-comunisti di un'economia liberista fondata sulla privatizzazione, sulla concorrenza spietata, che prevede l'abolizione dei meccanismi di controllo statale e non prevede effettive misure di redistribuzione della ricchezza, non fa altro che accrescere il potere economico di pochi. Questa minoranza, nei paesi in via di sviluppo, è generalmente un gruppo etnico distinto dal resto della popolazione. Al tempo stesso la globalizzazione esporta non solo il modello economico ma anche quello politico: la democrazia, che però

accresce il potere politico della maggioranza autoctona impoverita. Si viene quindi a creare un divario potenzialmente letale tra maggioranza povera e invidiosa ma politicamente sovrana e minoranza etnica economicamente dominante. Se il divario "ricchezza - povertà" è visto in termini di conflitto di classe nelle società occidentali avanzate, nei paesi sottosviluppati le disparità economiche devono essere analizzate in termini di conflitto etnico. In questo caso il risultato sarà l'innescarsi di un etnonazionalismo radicale e violento che può portare anche ad un genocidio. Amy Chua precisa che la sua non è una teoria universale e che non in tutti i paesi in via di sviluppo esistono minoranze economicamente dominanti oppure che i conflitti etnici sono riconducibili ai soli fattori da essa messi in evidenza. L'autrice vuole affermare che l'immissione in particolari contesti sociali di libero mercato e democratizzazione «ha ripetutamente catalizzato il conflitto etnico secondo dinamiche fortemente prevedibili e con conseguenze catastrofiche, comprese la violenza genocida». A tal proposito anche nel genocidio in Ex-Yugoslavia e quello in Ruanda si può individuare un divario in tal senso tra la maggioranza e una minoranza. Andando oltre la divisione Occidente - Terzo Mondo l'autrice vuole mostrare che la logica da lei evidenziata «si cela dietro alcuni dei più violenti e abominevoli episodi della storia dell'Occidente e oggi [...] si manifesta a livello regionale e globale». Analizzando la realtà economica del primo dopoguerra che aveva visto la nascita della Repubblica di Weimar, Chua propone una similitudine tra la Germania degli anni Venti e i paesi odierni in via di sviluppo: diffuso disagio economico, minoranza economicamente dominante (presunta o reale che sia), rapida democratizzazione e liberalizzazione economica. Le minoranze economiche dominanti sono presenti anche in Occidente a livello locale (ad esempio nelle città statunitensi) ed è possibile interpretare anche la situazione globale mediante questa logica, che vede gli Stati Uniti come minoranza dominante di «ogni settore - dalla finanza alla cultura alla tecnologia - del libero mercato globale di cui costituiscono ormai l'emblema» che ha attirato su di sé invidia e antipatie delle quali gli attentati dell'11 settembre 2001 rappresentano la conseguenza più terribile.

Abbiamo così fatto emergere un ulteriore collegamento tra passato e presente attraverso il rilevamento della permanenza in diversi contesti spaziali e temporali di conflittualità tra minoranza etnica economicamente dominante (reale o percepita come tale) e maggioranza politicamente sovrana.

Il caso del Ruanda

Nel 1994 si verificò in Ruanda un genocidio commesso dall'«etnia» hutu ai danni di quella tutsi. La sua dimensione massiva e totale raramente è stata eguagliata: l'80% della popolazione tutsi è stata uccisa (circa un milione di persone) in tre mesi, dal 7 aprile al 2 luglio; i tre quarti delle vittime sono state addirittura uccisi nelle prime sei settimane.

Altra peculiarità fu la crudeltà delle uccisioni: fatti a pezzi a colpi di machete, mutilati con bastoni chiodati, bombardati, affogati, abbandonati con i tendini di Achille recisi, violentati e poi assassinati. Lo stupro sistematico e su vasta scala (250.000) delle donne tutsi fa del caso ruandese uno dei più rilevanti fra i crimini di genocidio, soprattutto se si tiene conto che il 70% delle donne violentate è stato deliberatamente contagiato da assassini affetti dal virus dell'AIDS.

Alla fine del XIX secolo i tedeschi, colonizzatori europei, trovarono nella regione dei Grandi Laghi due distinti gruppi umani. La differenziazione hutu/tutsi non fu pura invenzione. Le due comunità erano consapevoli delle differenze su cui si basava il dominio della monarchia tutsi, ma non esisteva un divario incolmabile tra loro: hutu e tutsi parlavano la stessa lingua, professavano la stessa religione ed erano frequenti i matrimoni misti. Fu l'antropologia razziale africanista degli europei a cristallizzare tale differenza rendendola etnica: l'aristocrazia tutsi, formata da guerrieri pastori venuti dall'Abissinia, avrebbe così imposto il suo dominio sui «negri bantù», condannati a fare da servi. I belgi, che ereditarono la colonia nel 1924 (in seguito alla prima guerra mondiale), consacrarono il potere «feudale» tutsi per le necessità della loro amministrazione indiretta, creando carte d'identità con la menzione dell'etnia, eredità destinata ad avere un gran peso in futuro per quel 15% di persone dichiarate «tutsi». Da quel momento il termine «hutu» diventò sinonimo di etnicamente e socialmente inferiore.

Dopo la seconda guerra mondiale, insieme ai contrasti tra autorità locali e coloniali, crebbero le rivendicazioni degli hutu, esclusi dal potere. Nel novembre del 1959 scoppiò la «rivoluzione sociale» che si accompagnò a violenze e saccheggi e costrinse all'esilio 200.000 tutsi. Lo Stato e la Chiesa belgi cambiarono radicalmente la loro strategia, in linea con il resto delle altre potenze che nel secondo dopoguerra concedettero l'indipendenza alle rispettive colonie. Venuto meno il legame tra monarchia belga e aristocrazia tutsi, l'amministrazione belga uscente appoggiò pienamente la maggioranza hutu per dare stabilità al nuovo potere postcoloniale. Negli anni Sessanta si assistette a una semplice inversione del segno socio-razziale: l'hutu divenne l'autoctono, contadino che dissoda la terra e fondatore dell'organizzazione sociale; il tutsi invece fu assimilato a un invasore straniero, un parassita del lavoro hutu. La nuova ideologia che governava il Ruanda aveva quindi trasformato le «vittime» del periodo coloniale e del dominio dei tutsi in potenziale assassini al servizio della nuova repubblica «maggioritaria». Infatti nel 1963 venne autorizzato il massacro di 14.000 tutsi e l'espulsione di altri 250.000. La paura degli hutu ruandesi, che vivevano nell'ossessione di una vendetta dei tutsi portò a una violenza in massa, che imperversò durante i dieci anni successivi. I tutsi, sempre più emarginati, in Ruanda erano i capri espiatori all'insorgere di qualsiasi difficoltà. Ma nel vicino Burundi erano al potere e avevano costituito una giunta militare che faceva pagare caro la potenziale minaccia alla maggioranza hutu soggiogata, per impedire che si realizzasse ciò che era successo in Ruanda. Nel luglio del 1973 un colpo di stato portò al potere il generale Juvénal Habyarimana (un hutu) che creò un regime totalitario, con l'obbligo per tutti i cittadini hutu di diventare membri a vita del partito del presidente. L'esercito divenne monopolio esclusivo degli hutu, tanto che i militari non ebbero nemmeno il diritto di sposare donne tutsi. La logica della vittimizzazione che pervase l'ideologia hutu dopo la «rivoluzione sociale» ebbe effetti devastanti. Inoltre nella primavera 1972 in Burundi un tentativo insurrezionale da parte degli hutu aveva scatenato una violenta repressione militare che aveva provocato almeno 100.000 vittime tra gli hutu, 200.000 dei quali emigrarono in Ruanda. La strumentalizzazione di questo avvenimento da parte del potere di Kigali (capitale del Ruanda) fu decisiva e già premonitrice. Ci fu un irrigidimento dell'antagonismo etnico, con la stigmatizzazione di un «nemico interno», che sfociò in una campagna di pogrom organizzati e in un ennesimo

esodo dei tutsi. Il milione di tutsi in esilio costituì il Fronte patriottico ruandese (FPR), movimento politico e militare fondato nel 1987 allo scopo di far valere i diritti dei tutsi e imporre la loro partecipazione alla vita politica ruandese una volta tornati in patria. La nascita del FPR venne vista come una minaccia da parte degli hutu e accrebbe la paura e il sentimento di vittimizzazione. Il sentirsi vittima del passato e vittima nel presente trovò in quella realtà le basi per una reazione violenta, anche perché il 1° ottobre 1990 il FPR diede inizio alla lotta armata contro il regime del presidente Habyarimana, chiedendo la fine della dittatura e dell'ideologia dell'esclusione. La reazione del potere di Kigali durante le prime settimane fu significativa: arresto di una decina di migliaia di «nemici interni» presi da liste prestabilite, organizzazione di un massacro esemplare di 350 tutsi e infine pubblicazione di un appello alla coscienza degli hutu contro i «tutsi assetati di sangue». Negli anni di guerra s'irrigidì a dismisura la distinzione amico/nemico stabilita in base a una linea di demarcazione fissata dall'etnia. La propaganda del giornale «Kangura» insistette in modo ossessivo su questo aspetto, accentuando la stigmatizzazione del nemico e moltiplicando le malcelate allusioni alla sua morte. Ma si affermò soprattutto la solita teoria del complotto, con la rivelazione di un presunto «piano di dominio tutsi sulla regione dei Grandi Laghi». Inoltre si delineò un rafforzamento dell'influenza dell'*akazu* («piccola casa», la fazione più intransigente) sull'apparato amministrativo e militare, e nel 1992 nacque la milizia *interahamwe* («coloro che attaccano insieme»), emanazione paramilitare del movimento giovanile del partito presidenziale, che accumulò armi e fece reclutamenti in massa tra le decine di migliaia di giovani delle città rimasti senza lavoro in seguito alla crisi economica, così come tra la moltitudine di contadini senza terra.

La firma, il 4 agosto 1993, degli accordi di Arusha, in Tanzania, tra il presidente Habyarimana e il FPR, imposti dalla comunità internazionale, raggiunsero l'obiettivo di partenza del FPR, cioè la trasposizione della lotta per il potere su un piano politico. Gli accordi di pace prevedevano il ritorno dei rifugiati tutsi, l'unione dei due eserciti, un governo di transizione aperto a tutti i partiti, una funzione ridotta della presidenza e la presenza dell'ONU. Furono accordi che celebravano la sconfitta e l'emarginazione politica del Potere hutu, e ciò contribuì in modo decisivo alla radicalizzazione finale degli estremisti. L'ideologia che celebrò la violenza come ineluttabile, suggerendo la soluzione estrema del genocidio per rinsaldare la comunità, fu diffusa da una stampa carica d'odio – il cui modello fu il quindicinale «Kangura» (Sveglialo!) – e dalle trasmissioni di una radio «libera» – la Radio Television Libres des Mille Collines – che legittimavano il conflitto razziale contro una popolazione tutsi demonizzata (gli «scarafaggi» e i loro «complici»). Infatti, a partire dal dicembre del 1993, i borgomastri distribuirono armi agli abitanti delle loro comunità e i caschi blu dell'ONU poterono vedere i giovani miliziani che si allenavano a «lavorare» con il machete sulle colline vicino a Kigali. La decisione era presa, bastava aspettare l'occasione - o provocarla - per scatenare il massacro. L'occasione arrivò con la morte del presidente Habyarimana; l'aereo su cui viaggiava fu abbattuto il 6 aprile 1994 nei cieli della capitale da un misterioso missile. Dal giorno seguente, i posti blocco sbarrarono le strade dell'intero paese e cominciò lo sterminio dei tutsi, riconosciuti in base alle loro carte d'identità.

In questo caso esemplare ritroviamo le caratteristiche fondamentali nei genocidi. La razionalità delirante del totalitarismo hutu, la mitizzazione del

popolo hutu contro «il diverso» tutsi. Le metafore a carattere biologico, la ricerca della «pulizia» e quindi la disumanizzazione dell'«altro». Ritroviamo la paura, il vittimismo della maggioranza hutu e la percezione di una minaccia imminente. Il genocidio è *primitivo*. Non sono usate camere a gas, ma i machete. In compenso affiora il carattere moderno, l'aspirazione ad un mondo omogeneo, controllato. Senza conflitti e senza l'indeterminatezza la politica provoca. Ma soprattutto ritroviamo un razzismo esasperato. Bisogna tener conto che la classe dirigente hutu credette realmente nelle tematiche razziste. Al pari dei giovani quadri delle SS che demonizzavano l'ebreo e il comunista, i membri dell'*akazu* e i capi dell'*interahamwe* credettero profondamente nel carattere cancerogeno della presenza tutsi, nella sua natura di pericolo mortale. E ne furono persuasi al punto da immaginarne una totale estirpazione. Fu una convinzione condivisa dalla classe dirigente così come dalle masse. Appare dunque chiaro che l'etnismo derivò dalla strumentalizzazione di una convinzione radicata nel tempo: l'immaginario sociorazziale risalente agli inizi dell'epoca coloniale. Occorre infine segnalare che questo genocidio si distinse per l'estremo decentramento della sua organizzazione, che trasformò il borgomastro o il capo di una collina in colui che mobilitò le squadre locali di assassini armati di machete. Questo decentramento è stato possibile grazie l'ampia partecipazione della popolazione hutu delle città e dei villaggi, e l'originalità storica del caso ruandese consiste proprio in questa dimensione popolare del massacro organizzato. A fianco dell'esercito, della gendarmeria, delle milizie del partito presidenziale e dell'amministrazione agiscono infatti decine di migliaia di contadini e soprattutto di dirigenti locali che, con il loro consenso, la loro influenza e la loro partecipazione sono stati i principali esecutori del genocidio.

Conclusione

Il tema del genocidio risulta largamente trascurato nei manuali di storia. Principalmente esso affiora dalla narrazione degli eventi della seconda guerra mondiale, presentato come culmine delle misure repressive adottate dal Terzo Reich nei confronti della comunità ebraica europea. Spesso non si parla di «genocidio» ma unicamente di «Olocausto», «Shoah» o «soluzione finale del problema ebraico», impedendo così la creazione di una categoria interpretativa «genocidio» che possa comprendere al suo interno diversi avvenimenti della storia contemporanea che si meritano una tale qualifica. La prospettiva eurocentrica e le lacune nella descrizione degli episodi violenti al di fuori della seconda guerra mondiale (come in Ruanda o Cambogia solo per citarne alcuni) rendono inevitabilmente impossibile allo studente la conoscenza approfondita del XX secolo. Inoltre, senza un'adeguata concettualizzazione e una tematizzazione del genocidio, egli è anche privato di un utile strumento conoscitivo teso alla comparazione degli eventi e alla ricerca degli elementi comuni e delle differenze. Ma soprattutto viene meno la possibilità di comprendere il Novecento stesso, dato che il fenomeno del genocidio affonda le radici nella dimensione massiva della violenza novecentesca inaugurata dalla Grande guerra, nelle teorie razziste e nel darwinismo sociale lasciate dall'epoca imperialista. Queste si intrecciarono con le ideologie totalitarie, l'imperativo della costruzione dello Stato-nazione attorno ad un popolo uno e indivisibile, lo sfruttamento delle nuove tecnologie e della forte burocratizzazione che

investì la società novecentesca. Il genocidio è quindi il possibile prodotto di una combinazione particolare delle potenzialità espresse dal XX secolo, e non solo. Benché alcuni studiosi lo facciano risalire addirittura all'età romana (*Le premier génocide: Carthage, 146 a.C.* di Ben Kiernan) e lo considerano un fenomeno che ha sempre accompagnato la storia dell'uomo, il genocidio - purtroppo - è sempre di attualità e rischia di accompagnare l'uomo anche in questo XXI secolo. Di conseguenza credo che esso meriti uno spazio conforme alla rilevanza del tema, permettendo allo studente un'omogenea comprensione del passato e del presente.

di Ivo Mattozzi

Abstract

La fascinazione della memoria dopo la storiografia ha contagiato la ricerca didattica, ma senza chiarezza sulla polisemia del termine non è possibile pensare efficacemente l'insegnamento della storia in rapporto con l'uso della memoria. Sulla base del chiarimento semantico ho inteso proporre soluzioni curricolari per formare il pensiero e la cultura storica utilizzando didatticamente la memoria personale degli alunni, quella degli adulti, quella collettiva ed ho indicato i modi per usare la formazione storica allo scopo di potenziare le operazioni di costruzione della memoria storica.

Parole chiave

Memoria, operazioni cognitive, rappresentazione, pensiero storico, cultura storica.

Premessa

«Verso la metà del quinto secolo, il ricordo delle guerre persiane è presente in tutte le memorie. La grande paura, la penetrazione dell'immensa armata barbarica sino al cuore della penisola, la codardia di alcune città e l'esemplare valore di molte altre, l'eroismo degli individui, costituiscono altrettanti ricordi collettivi che danno alla Grecia un passato esaltante. La difficile vittoria sulla Persia è il grande evento che conferisce ai diversi popoli ellenici il sentimento della loro potenza e della loro grandezza; per mezzo di essa, i Greci si sono accorti della superiorità della loro civiltà e delle loro istituzioni. Al momento dell'invasione sono entrati direttamente in contatto con un mondo estraneo e lontano, enorme e terrificante e, in pari tempo, hanno acquisito una coscienza storica della profonda unità che, al di là dei particolarismi istituzionali, unisce entro una cultura identica e un destino comune i discendenti di Elleno.»

«La tradizione vuole che verso il 446 Erodoto abbia fatto una lettura dei più bei capitoli della sua *Inchiesta* dinanzi al popolo ateniese riunito e che abbia suscitato un tale entusiasmo che la città gli accordò una somma considerevole a titolo di ricompensa. Sia o meno autentica questa leggenda, il fatto che è nata, che si sia conservata sino a noi, venendo persino ampliata, è una prova notevole dell'importanza che la Grecia classica accordava alla letteratura storica, all'opera di Erodoto ed all'argomento che essa trattava.»⁸

⁷ Quest'articolo è stato pubblicato in spagnolo sulla rivista "Iber" del 6 novembre 2007.

⁸ F. CHATELET: *La nascita della storia*, Bari, Dedalo, 1974, p. 65. Ho invertito l'ordine delle frasi citate per far risaltare la successione: prima c'era la memoria, poi ad essa si è aggiunta la storiografia di Erodoto.

«Tucidide è quindi tutto tranne che un memorialista. Non sono i «fatti importanti» a interessarlo; la sua curiosità non è quella di un poeta, o di un viaggiatore; la sua documentazione si riferisce soltanto ai fatti considerati. La sua *Storia* è più una dimostrazione che tende a individuare le leggi generali di una evoluzione storica, che un racconto tendente a rendere imperituri gli eventi del passato.»⁹

All'origine della storiografia occidentale c'è la volontà di usare la memoria per farne quell'altra cosa che ha preso il nome di storia. Erodoto ha basato sulla memoria delle cose viste o udite raccontare nei viaggi le sue rappresentazioni geografiche e storiche. Tucidide ha usato le memorie sulla guerra del Peloponneso. I due capostipiti non si sono contentati di esporre i contenuti della memoria, ma hanno voluto lavorare sulle informazioni con un metodo che ha costituito lo statuto della conoscenza storica.

Dunque, la conoscenza storica porta nel suo corredo genetico l'esigenza di andare oltre le rappresentazioni del passato elaborate sulla base delle tracce mnemoniche. Ma essa nasce grazie alla capacità umana di elaborare con operazioni cognitive quelle tracce per costruire rappresentazioni intelligenti del passato.

Il rapporto/conflitto tra storia e memoria e memoria e storia è da allora sempre stato presente in tutte le epoche in cui la ricostruzione e la interpretazione del passato si sono basate su una indagine metodicamente elaborata e conclusa con la scrittura di un testo da cui fosse possibile apprendere e memorizzare la conoscenza costruita.

Ma la presa di coscienza della importanza delle rappresentazioni costruite sulla base delle tracce mnemoniche come antagoniste e alternative di quelle prodotte dagli storici è fenomeno che è iniziato nel decennio 1980-1990 ed ha dato origine - nel decennio successivo - ad un'esplosione di attenzione alla "memoria" e ad un dilagare del termine sia tra gli storici sia tra alcuni di coloro che riflettono sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia contemporanea.¹⁰ Io ho lavorato - insieme con gruppi di insegnanti e con storici - con le "fonti di memoria" e con i testimoni orali fin da oltre 30 anni ed ho analizzato e criticato le loro potenzialità didattiche e ne ho promosso l'uso didattico.¹¹ Ora vorrei ragionare sul rapporto tra memoria e formazione storica cercando di mettere a fuoco quattro problemi: 1. come la memoria possa essere inclusa nei processi di insegnamento e di apprendimento per giovare alla formazione storica; 2. come la formazione storica possa giovare alle elaborazioni basate sulle tracce mnemoniche; 3. come la memoria possa essere un impaccio o una risorsa per la formazione storica; 4. come la formazione storica possa rendere competenti a criticare le elaborazioni della memoria.

⁹ F. CHATELET: *La nascita ...*, p. 137.

¹⁰ In campo storiografico v. K. L. KLEIN, , *On the Emergence of Memory in Historical Discourse*, in "Representation", 69, 2000, p. 129. 127-150.

In Italia l'epidemia di "memoria" in campo didattico è ben rappresentata dalla ricerca *Memoria e insegnamento della storia contemporanea* svolta dall'Istituto Nazionale di Storia del Movimento di liberazione e dal Ministero dell'Istruzione nel triennio 1999-2002 e dalla pubblicazione del libro di G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, Torino, 2003.

¹¹ I. MATTOZZI (a cura di), *Una via alla storia. Rinnovamento didattico e uso delle fonti orali*, Venezia, Arsenale, 1980. I. MATTOZZI e P. BRUNELLO, *Dalle fonti orali alla storia*, in *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia, Marsilio, 1982. I. MATTOZZI, *Per una storia di Longarone nel Novecento*, in M. REBERSCHAK, *Il grande Vajont*, Verona, Cierre, 2004.

Credo che occorra, però, preliminarmente chiarire il lessico della memoria.

Un'esigenza di pulizia semantica

Prendiamo queste frasi:

“La trasmissione della memoria documentaria”;¹² “memoria di carta” oppure “archivio e memoria della scuola”;¹³ “la scuola è stata smemorata di se stessa, non si è pensata come produttrice e conservatrice di memoria, deposito di tracce delle persone che l'hanno abitata”.¹⁴

In tutte, la parola è usata in senso metaforico. La documentazione archivistica è pensata prodursi e funzionare come fa la memoria mentale in quanto capace di immagazzinare, accumulare e scartare ricordi. Ma l'archivio è deposito di tracce e non produce da sé le rappresentazioni del passato che definiamo storiche. Occorre che un soggetto cosciente abbia lo scopo di costruire conoscenza e per questo abbia le capacità di trasformare le tracce in strumenti (fonti) per la produzione delle informazioni. Allo stesso modo la memoria con le sue tracce mnestiche non produce da sola le rappresentazioni del passato analoghe a quelle storiche. Occorre che la mente abbia l'impulso o lo stimolo o lo scopo a produrre una qualche rappresentazione del passato per usare le tracce mnemoniche come strumenti per la produzione delle informazioni requisite.

Ora consideriamo quest'altra frase:

«La loro (dei docenti) esperienza, finora taciuta, può ora essere criticamente utilizzata nell'insegnamento, avviando un dialogo conoscitivo, dinamico e problematico con gli studenti, in quanto destinatari di memorie” oppure “La raccolta sistematica delle memorie, accanto alle ricostruzioni storiografiche».¹⁵

In esse, memoria compare per designare le elaborazioni di rappresentazioni di esperienze vissute o di cui si è stati testimoni. L'uso disinvoltato della stessa parola per indicare due referenti molto diversi (l'“archivio” e le rappresentazioni prodotte mediante esso) senza che si metta in rilievo la differenza semantica e senza gestirla con coerenza logica porta ad un corto circuito del pensiero: la memoria è magazzino, iscrizione di tracce, archivio ma è anche - nello stesso tempo - produttrice di rappresentazioni. Di conseguenza, non sono pensate le operazioni cognitive che sono indispensabili per compiere l'elaborazione che porta dalla volontà di costruire rappresentazioni del passato all'uso delle tracce mnestiche alla produzione delle informazioni, alla tessitura delle informazioni, alla produzione di un discorso orale o di un testo scritto che propone una certa rappresentazione del passato.

¹² I. ZANNI ROSIELLO, *La trasmissione della memoria documentaria*, in *La memoria e le cose*, numero monografico di “Parolechiave”, 1995, 9, pp. 107-108.

¹³ G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, p. 147.

¹⁴ M.T. SEGA, *Memoria scolastica e storia della scuola*, in “Storie contemporanee: didattica in cantiere”, rubrica “Sportello scuola” nel sito www.novecento.org.

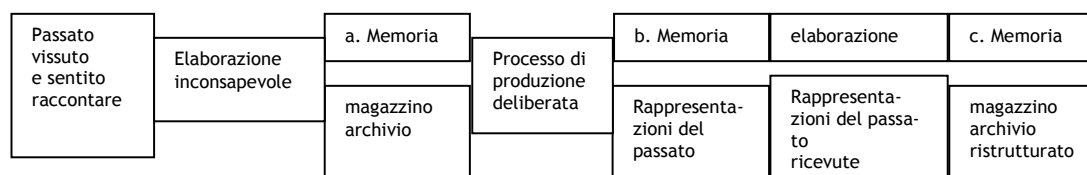
¹⁵ G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, pp. 47 e 49.

Infine, analizziamo le frasi:

«Viene così a mancare il processo di costruzione della memoria, che trasforma un evento anche lontano in una forma di esperienza della biografia individuale e che va a comporre la memoria storica»¹⁶ e «Jedlowski definisce ... la memoria storica come “la capacità di inserire la memoria personale in un quadro di storie e memorie più vasto, riferendosi ai modi in cui i singoli inseriscono il passato entro una prospettiva storica che lo inquadra e in certo senso lo trascende.”¹⁷

Nella prima c'è l'implicita idea che rappresentazioni elaborate del passato vengano apprese e vengano archiviate nella memoria e la costruiscano organizzandosi insieme con quelle già presenti (costruzione), nella seconda prevale l'idea che le rappresentazioni del passato elaborate personalmente interagendo con rappresentazioni storiche e personali di altri producano una rappresentazione sovraordinata che qualifichiamo come “storica”. Nell'uno e nell'altro caso, il termine memoria viene piegato ad indicare l'apprendimento e l'elaborazione di rappresentazioni ricevute. Anche in questi casi c'è un'attività cognitiva che plasma altre rappresentazioni con la strutturazione di quelle ricevute con quelle già elaborate.

Potremmo immaginare di dare evidenza alle differenze semantiche con questo schema:



Ogni volta lo stesso termine designa cose profondamente diverse, e affinché ci sia chiarezza sulle diversità occorre tener presente che dall'uno all'altro referente si passa solo grazie all'elaborazione che può essere inconscia oppure deliberata, lungo un processo costruttivo volontario o provocato da richieste di altre persone.

L'elaborazione o il processo di produzione possono avvenire grazie alle operazioni cognitive. Esse sono le stesse che entrano in gioco nella produzione di conoscenze storiografiche in modo più intenso, più esercitato, più controllato, più metodico. Possiamo assumere l'affermazione di Ricoeur: “Una comune problematica percorre la fenomenologia della memoria, l'epistemologia della storia, l'ermeneutica della condizione storica: quella della rappresentazione del passato.”¹⁸

Proprio la simmetria tra operazioni che trasformano la memoria in fonte allo scopo di generare rappresentazioni personali del passato e le operazioni più disciplinate che presiedono alla nascita delle rappresentazioni storiche diventa una risorsa per la formazione storica.

Vorrei dimostrare che la memoria può essere messa al servizio della formazione storica e che quest'ultima può rendere più abili a gestire la

¹⁶ G. BERTACCHI e L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo...*, p. 55.

¹⁷ P. JEDLOWSKI, *Il paradosso della commemorazione*, in D. BARAZZETTI - C. LECCARDI, *Responsabilità e memoria. Linee per il futuro*, Roma, 1997, p. 105.

¹⁸ P. RICOEUR, *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Cortina, 2003, p. 8.

memoria-archivio per produrre ricostruzioni più metodiche e più intelligenti del passato esperito personalmente.

Infine, vorrei dimostrare che la memoria storica e la memoria collettiva possono essere sostenute da un insegnamento che si prenda cura della memorizzazione delle conoscenze storiche rendendole più significative e più agevoli da comprendere e da apprendere e da organizzare nella memoria.

La memoria nel curricolo di formazione storica

Vorrei dare una curvatura pragmatica. Una prima constatazione: se concepiamo la storia come materia (complesso di nozioni cristallizzato nella manualistica), non c'è posto per la memoria a scuola se non come funzione deputata a ricordare date, nomi, fatti, concetti.... Per poter ammettere la memoria come oggetto di attenzione didattica nei processi di insegnamento e di apprendimento occorre concepire storia come disciplina, cioè includere oltre le conoscenze anche il metodo e le procedure del lavoro storiografico, le operazioni cognitive e pratiche che lo rendono possibile.¹⁹ Con le risorse che la disciplina provvede possiamo avere molte opportunità di mettere in gioco la memoria nelle distinte fasi del curricolo. E di volta in volta essa può essere implicata come “deposito di tracce del passato” e come oggetto di costruzione.

Cominciamo dalla scuola dell'infanzia e della classe iniziale della primaria. Gli alunni vivono esperienze condivise. Esse sono elaborate inconsapevolmente e iscrivono tracce nella memoria personale. Se l'insegnante lascia passare un intervallo non lungo, può chiedere ai bambini di ricostruire l'esperienza passata allo scopo di comunicarla ad altri.

L'insegnante può stimolare l'esercizio mnemonico con la conversazione e con le altre fonti come le fotografie o altri oggetti e può far comunicare la rappresentazione mediante i disegni fatti dai bambini e il loro montaggio in sequenza. Esercizi molteplici di questo genere fanno sperimentare metodicamente ai bambini le prime relazioni tra passato vissuto e presente in cui si delinea lo scopo della ricostruzione e rappresentazione, tra memoria e altre fonti, e avvia alle prime procedure di ricerca. Promuove anche le prime abilità a scandagliare la memoria-archivio per generare informazioni e costruisce la memoria immettendovi dentro narrazioni.

Secondo passo: la ricostruzione del passato del gruppo-classe nella scuola primaria. I bambini vivono l'esperienza formidabile e decisiva dell'alfabetizzazione lungo un anno scolastico. Essa si svolge attraverso quotidiane attività scolastiche e domestiche e produce molte tracce: nei quaderni, nei cartelloni, nelle fotografie, negli oggetti... e molte tracce si iscrivono nella memoria di ciascun allievo. Gli insegnanti hanno tutte le risorse per indurre i bambini a fare un esercizio di costruzione della memoria collettiva. Possono sfidarli a dar conto di come si è svolta l'alfabetizzazione e di come sono diventati abili a scrivere nel tempo che li separa dal primo giorno di scuola quando le abilità erano assenti o difettose. La risposta alla sfida è l'uso della memoria-archivio: i bambini si sforzano di ricordare come scrivevano all'inizio, quando hanno cominciato a scrivere in corsivo ecc.

¹⁹ Su disciplina v. I. MATTOZZI, *Disciplina*, in G. CERINI e M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola. Idee e proposte per l'organizzazione e la didattica*, vol. VI, Napoli, Notizie della scuola, 2007, pp. 183-192.

Manifestano ricordi diversi e contraddittori e frammentari. Hanno bisogno di integrare le informazioni nella memoria personale con quelle degli altri e con quelle generabili con altri tipi di fonti. Si costruisce così una rappresentazione integrata del passato condiviso che costituisce quella che viene definita “memoria collettiva”. Di nuovo, i bambini imparano ad usare la memoria, a generare informazioni ad elaborarne l’organizzazione, a intesserle nella comunicazione... Così progrediscono nella consapevolezza che il passato si ricostruisce dal presente mediante le tracce (in gran parte da loro prodotte) trasformate in fonti; che anche la memoria può diventare strumento per la produzione di informazioni, ma non sufficiente; che per ricostruire il passato occorre procedere con metodo. Si esercitano nel compiere operazioni cognitive e pratiche per disciplinare la ricostruzione. Costruiscono una memoria generazionale.

Terza fase: i bambini ricostruiscono il passato biografico della loro generazione. Anche in questo caso la memoria entra in scena come archivio di ricordi frammentari, disparati, incerti, confusi... Gli alunni si rendono conto che deve essere arricchita di altre informazioni e le cercano in altre fonti. Consolidano le pratiche procedurali, sviluppano le abilità cognitive, elaborano la rappresentazione del passato generazionale con informazioni integrate e costruiscono la memoria collettiva.

Quarta fase: ricostruzione di aspetti o di processi di mutamento pertinenti al passato delle generazioni adulte (insegnanti compresi) e/o al passato del territorio locale profondo una settantina di anni. Gli adulti generano sia informazioni puntuali sia racconti e descrizioni su richiesta degli intervistatori. Dunque, entra in gioco la memoria degli adulti nella duplice forma di archivio e di elaborazione di rappresentazioni. E gli alunni possono rendersi conto che il passato è “dentro” le memorie, ma che esse non bastano per conoscerlo adeguatamente e che l’uso di altre fonti può accrescere la quantità delle informazioni e rendere possibile la conferma delle informazioni orali. Essi possono esercitare ad un livello più alto le operazioni cognitive per integrare le informazioni in una rappresentazione del passato che diventa condivisa da loro e dagli adulti. In questo caso si verifica quella che viene chiamata “la trasmissione della memoria” da una generazione all’altra.²⁰

Poi, *nella scuola secondaria*, gli approcci alle rappresentazioni memorialistiche possono essere molto più intense e varie. In ogni classe in cui siano oggetti di conoscenza aspetti o processi del passato recente, può essere messa a frutto la possibilità di utilizzare le rappresentazioni elaborate dagli adulti sulla base delle loro tracce mnemoniche. E le rappresentazioni possono essere costruite mediante interviste orali, ma possono anche essere quelle già prodotte e che si trovano raccolte in testi pubblicati.

L’elaborazione della memoria come oggetto di analisi

Man mano che si procede nel curriculum e che gli allievi maturano le loro abilità cognitive è possibile guidarli nell’esercizio della critica delle rappresentazioni memorialistiche e nella rilevazione delle differenze tra di

²⁰ Esperienze di uso della memoria di questo tipo sono presentate in I. MATTOZZI (a cura di), *Un curriculum per la storia*. Bologna, Cappelli, 1990.

esse e le rappresentazioni dei libri di testo o delle opere storiografiche originali. Sarebbe importante che si rendessero conto delle caratteristiche delle rappresentazioni del passato costruite mediante le tracce presenti nella memoria. Potrebbero analizzarle per individuare che esse sono costruite mediante le operazioni cognitive implicate nella genesi delle conoscenze storiche, ma con una soggettività più immediata e con minore possibilità di controllare la fondatezza delle affermazioni e della correttezza delle operazioni ...

Potrebbero mettere in evidenza le differenze che comporta il fatto che la memoria è calda, piena di soggettività e di soggetti concreti, ma è situata, puntuale, additiva, analitica, mentre la storia è frigida... protesa alla comprensione cognitiva di aspetti e processi sociali e politici che trascendono i destini individuali... e a rappresentare anche i fatti minuti e pieni di soggetti entro quadri interpretativi più ampi e di sintesi. Infine, potrebbero prendere coscienza di quattro fenomeni importanti:

- che la condivisione delle esperienze e le rappresentazioni memoriali che ne conseguono formano memorie collettive che prevalgono sulla conoscenza storica e in certe circostanze diventano agenti di storia (senza poter essere contrastate dalle conoscenze prodotte dalla disciplina);
- che le rappresentazioni memoriali di esperienze condivise sono trasmesse attraverso la comunicazione orale o scritta e mediante i riti da una generazione all'altra e plasmano la memoria collettiva che agisce nella storia;
- ma che anche le manifestazioni delle memorie collettive possono essere oggetto di analisi storiografica;²¹
- che rispetto agli stessi fatti si possono formare rappresentazioni memoriali divise o, addirittura, contrapposte, e che le memorie divise incidono sul modo di stare e di agire dentro la medesima società o comunità.

In tal modo la memoria è inclusa nel ciclo dell'insegnamento e apprendimento e le attività che su di essa vengono allestite dall'insegnante in modo laboratoriale possono contribuire alla formazione della coscienza storica e delle abilità cognitive.

Trasformare la memoria in storia

Si è pensato che per l'insegnamento della storia più recente sia conveniente mettere a frutto la risorsa della memoria biografica degli insegnanti.

“Mentre per i docenti può essere facile riconoscere l'intreccio delle loro biografie con la storia, i giovani, a cui non viene più trasmessa memoria dalla famiglia e dalla comunità sociale, sono portati a considerare il passato come una rottura temporale, o meglio un “vuoto” insignificante per le loro vite. È dalla consapevolezza di queste due situazioni soggettive (quella del docente-testimone del suo tempo con la sua memoria degli eventi, e quella dello studente-deprivato di memoria) che bisogna partire per definire il nuovo ruolo

²¹ Come ad esempio in P. JOUTARD: *La légende des camisards*, Paris, Gallimard, 1977, (in particolare il cap. 11, *Une légende vivante*).

del docente e per riflettere sul rapporto tra memoria e storia e tra storia e politica”²²

Da questa analisi e da questa fiducia è nata in Italia una ricerca che ha coinvolto molti insegnanti nella riflessione sulla propria memoria e in un esercizio di memoria rispetto alla propria vita e agli eventi storici del periodo 1950-1980.²³

“Ma dai cinquanta intervistati emerge che anche gli stessi insegnanti hanno una percezione debole del nesso storia-memoria e una difficoltà di lettura critica delle reciproche inferenze (sic, ma interferenze?). In specie gli insegnanti più giovani non rintracciano un legame significativo tra la storia d’Italia del secondo dopoguerra e la propria biografia, a differenza di quelli che hanno vissuto gli “anni di piombo” (cioè quelli del terrorismo delle brigate rosse, negli anni settanta). In conseguenza dell’assenza di una memoria collettiva condivisa e comunicabile all’esterno, la memoria autobiografica perde valore agli occhi dello stesso soggetto.”

Dunque, non è vero che basti vivere “nella storia” per avere la capacità di comprendere i nessi tra processi biografici privati e processi storici, per diventare “testimone della storia” e per produrre rappresentazioni storicamente intelligibili del passato biografico. Non basta aver vissuto per diventare storici di se stessi. Occorrono ben altre doti: in primo luogo, le abilità a compiere operazioni cognitive di produzione e di strutturazione delle informazioni, di attribuzione di significato, di elaborazione della comunicazione. Occorre anche la padronanza delle conoscenze storiche riguardante gli eventi, gli aspetti, i processi storicizzati. E occorre l’esercizio. Insomma, occorre un tipo di formazione storica che gli insegnanti non hanno mai ricevuto dall’Università. Infatti, le testimonianze orali - nella massima parte dei casi - sono prodotte in risposta all’interrogazione di un intervistatore che ha abilità di compiere operazioni cognitive e grazie ad esse può svolgere l’arte maieutica di generare memoria in modi a cui i testimoni non sono abituati autonomamente. La conclusione è che la formazione storica elaborata con molti esercizi di ricerche storico-didattiche applicate sia alle tracce storiche sia a quelle mnemoniche può dotare gli individui delle abilità per storicizzare i propri vissuti e trasformare la memoria in storia. Tale conclusione porta a delle conseguenze nelle decisioni didattiche e curricolari. Si può e si deve stimolare la produzione delle “memorie biografiche” degli studenti della secondaria allo scopo di farne oggetto di analisi metodologica e di far emergere l’intreccio con processi storici.

Memoria biografica degli studenti.

«Come è ovvio i giovani non hanno gli strumenti per costruire memoria, per stabilire, cioè, la connessione tra l’esistenza individuale e il tessuto collettivo (sic, ma connettivo?) dei processi storici, non riescono a percepire la pro-

²² L. LAJOLO, *L’intreccio tra memorie e storia insegnata*, in BERTACCHI e LAJOLO, *L’esperienza del tempo...*, p. 20-21.

²³ La ricerca è quella svolta nel 1999-2002 dall’Istituto Nazionale di storia del Movimento di liberazione e dal Ministero dell’Istruzione. Di essa riferiscono BERTACCHI e LAJOLO, *L’esperienza del tempo...*, p. 36-42.

fondità del senso storico. In assenza della trasmissione tradizionale della memoria ... diventa utile elaborare una metodologia di connessione tra le fonti di memoria (orali, letterarie, filmiche, musicali, artistiche ecc.) e l'insegnamento della storia contemporanea, così che la costruzione di memoria si sostanzia di storia e la storia tenga conto del vissuto dei soggetti.»²⁴

Se si riconosce che i giovani non hanno strumenti, la conseguenza è che essi si devono forgiare grazie agli insegnamenti e agli apprendimenti curricolari. La prima attività è quella di promuovere la costruzione autonoma di narrazioni biografiche e poi di fare dei testi il campo di esercitazione delle abilità di compiere operazioni cognitive: ad esempio, di articolazione tematica delle informazioni, di individuazione delle strutture temporali e spaziali del discorso, delle relazioni esplicative ecc.²⁵ Le abilità possono essere impegnate, poi, nella costruzione guidata di biografie. L'insegnante dovrebbe saper indurre a costruire biografie più intelligenti impegnando gli allievi alla tematizzazione più consapevole, alla segmentazione in periodi, alla strutturazione temporale e spaziale meno casuale, a mettere in rilievo gli intrecci tra serie di fatti e le interferenze tra processi biografici e processi "storici". Occorre sottolineare che i processi storici ai quali conviene fare riferimento non possono essere quelli politici, ma quelli inerenti la vita economica, la cultura materiale, la visione del mondo, la vita sociale... Le vite della gente comune sono influenzate direttamente più che dagli eventi politici dai processi come quelli che modificano il tenore di vita, la socializzazione, l'urbanizzazione, la demografia, l'occupazione ecc. Ad esempio, credo che gli insegnanti interpellati nella ricerca italiana avrebbero potuto cogliere più agevolmente il rapporto tra le loro biografie di studenti in corsi umanistici e la crescita del reddito familiare in conseguenza del boom economico, o l'intreccio tra le loro vite e l'urbanizzazione o l'emigrazione...

Ma gli insegnanti non sanno come fare e, dunque, occorre formare le competenze professionali sia nei corsi di formazione iniziale, sia in quelli di formazione in servizio. È questa la condizione necessaria.

Trasformare la storia in memoria

Da parte di ricercatori sui rapporti tra storia e memoria, si vorrebbe che le conoscenze storiche formassero una *koiné* culturale e una memoria collettiva. Ma non si pone mente agli ostacoli che si parano davanti a tale obiettivo. Sappiamo che gli studenti usciti dalla scuola secondaria non conservano il ricordo delle informazioni storiche studiate. La conoscenza storica non si stabilizza nella loro memoria. Ed è frequente che gli studenti lamentino la loro difficoltà a memorizzare ciò che studiano nei libri di testo. Un problema didattico è, dunque, quello che riguarda l'analisi degli ostacoli e delle difficoltà e i mezzi e i modi per costruire conoscenze storiche più stabili. Ma la soluzione dipende, innanzitutto, dalla qualità delle conoscenze e, in secondo luogo, dalle operazioni di apprendimento. Se le conoscenze appaiono poco significative perché non è valorizzato il rapporto tra presente e passato, se sono mal tematizzate e presentate, se sono strutturate

²⁴ *Ibidem*, p. 17.

²⁵ Un esempio di uso della biografia giovanile per la formazione di competenze temporali è in E. PERILLO (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso*, Napoli, Tecnodid, 2002.

difettosamente, gli studenti fanno fatica a comprenderle e, di conseguenza, a ritenerle nella memoria. Se gli studenti affrontano lo studio senza fare le operazioni necessarie per rappresentare le strutture dei testi, non imparano a dare senso alla cronologia, alla organizzazione spaziale, alle problematizzazioni e ai nessi esplicativi. Perciò, l'appreso è confuso e non si installa nella memoria a lungo termine.

La qualità delle conoscenze e la stabilizzazione di esse e la loro trasformazione in memoria collettiva sono obiettivi che dipendono dalla qualità della didattica della storia, ma questa dipende dalla concezione che si ha della storia insegnata e dalle competenze ad analizzarne le strutture e a fare dell'analisi un punto di forza per l'organizzazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. Insomma, è la storia disciplina che può ispirare in che modo l'inclusione della memoria nel campo didattico possa giovare allo scopo di promuovere efficacemente la formazione del cittadino colto, consapevole e competente in quanto dotato di memoria come capacità di ricordare le conoscenze storiche apprese e renderle disponibili per l'interpretazione del presente.

A DIECI ANNI DALL'ISTITUZIONE DEL GIORNO DELLA MEMORIA. QUALCHE PENSIERO STRAVAGANTE.

di Alberto Cavaglion

Premessa

Nel 2001, di fronte alle prime avvisaglie di quella che sarebbe diventata la più imponente “commemorazione pubblica” d’inizio millennio, mi ero chiesto se il paese fosse maturo per una decisione che sembrava calata dall’alto. Quel mio solitario grido d’allarme contro un certo “professionismo della Shoah” venne aspramente criticato, in nome del *politically correct*²⁶

Oggi che quel grido d’allarme è diventato opinione corrente, preferisco rimanere *in a minority of one* e pronunciare un cauto elogio del Giorno della Memoria. E siccome non ho paura di sembrare un passatista, dirò qui tutto il bene che merita il Giorno della Memoria festeggiato dai poveri, dai diseredati, dagli umili, dagli emarginati.

Non sono infatti difendibili le mostre faraoniche e costose, non sono difendibili i mille titoli che gli editori ogni anno ci propongono. Non sono difendibili le letture pubbliche di *Se questo è un uomo*, con annesse “ricreazioni”. Passi l’uso della parola “ricreazione”, ma non l’idea assurda di offrire nell’intervallo ad un pubblico ben vestito caffè alla tedesca con gallette, zuppa con patate bollite e crauti.

1. La prima osservazione stravagante vuole essere un elogio di classe. Viva il Giorno della Memoria proletaria! Viva il 27 gennaio che si celebra nelle scuole di periferia, negli Istituti tecnici e professionali, dove operano coraggiosi insegnanti di fronte a mille difficoltà. Volontari della Shoah, non professionisti. Loro sì hanno il diritto di parola e potrebbero spiegarci le affinità, ma anche le differenze, fra il razzismo di ieri e quello di oggi.

Ora che esiste, il Giorno della Memoria va difeso, soprattutto da se stesso e da chi se ne serve per fini non sempre chiari. Le iniziative migliori si vedono nelle scuole, nelle circoscrizioni, nei teatri di quartiere: in talune realtà, spesso di provincia, si opera in faticosa solitudine, eppure si producono percorsi didattici di cui spesso non si ha nemmeno notizia o si scoprono storie straordinarie, ingiustamente dimenticate. Dove ci sono troppi mezzi a disposizione la sapienza non si nutre che di vuote parole, per esempio si assiste a una orribile trasformazione di Primo Levi in Vate - lui che detestava Profeti e Veggenti. Dove circola troppo denaro, è molto facile varcare la soglia della ripetitività e si perde di vista che la vera voce di Levi è quella del 1947. Dove si è costretti a fare con poche risorse scatta il meccanismo altrettanto sottile, ma virtuoso della conoscenza.

2. La seconda stravaganza vuole essere critica, polemica: riguarda la pericolosa *liaison* che va diffondendosi in Italia fra la lotta contro la Mafia e la memoria della Shoah. Vi sono organizzazioni, non solo in Piemonte, che teorizzano il carattere biunivoco fra un viaggio a Palermo e un viaggio a

²⁶ Lo si rilegge in appendice al mio libro *Ebrei senza saperlo*, Napoli, L’ancora del Mediterraneo, 2002, pp. 177-181.

Cracovia. Un solitario grido d'allarme contro un certo "professionismo della Shoah" (a quell'epoca assai criticato, in nome del *politically correct*) è diventato oggi opinione corrente: a destra e a sinistra dilagano i detrattori, tutti lamentano l'infittirsi del calendario e l'eccesso di monumentalità del ricordo. La legge che istituisce il Giorno della Memoria, invece c'è. Insegnanti molto bravi mi dicono che il denominatore comune che unisce l'anti-mafia e la difesa della memoria è dato dalla categoria della "zona grigia". L'accostamento mi sembra pericoloso.

3. Occorrerà, con spirito generoso, pur prendendo atto degli evidenti limiti, ragionare sulla *pars construens*. Le conoscenze tendono ad aumentare, in mezzo a mille difficoltà, attraverso un'offerta editoriale che a taluno sembra sproporzionata, ed in effetti lo è. Onestà vorrebbe però che si tenesse sempre presente il punto da cui si parte, in ogni processo di crescita. E in Italia la presa di coscienza è un dato molto recente. Gli insegnanti entrati nel mondo della scuola all'inizio degli anni Ottanta si sono formati su manuali universitari che alle leggi del 1938 dedicavano uno spazio minimale.

4. Il 27 gennaio produce effetti tanto gradevoli quanto inaspettati: penso alla riscoperta "in positivo" di una presenza ebraica nell'Italia meridionale, al caso della sinagoga di Trani, dove ebrei che non sapevano di esserlo hanno deciso di diventarlo. Un fenomeno di questo tipo non sarebbe stato possibile, certo, senza i pionieristici lavori d'archivio di Cesare Colafemmina, ma è da ritenersi un effetto piacevolmente collaterale della curiosità che sempre sorge in colui che non s'arrende all'idea di una storia, per gli ebrei, puramente lacrimosa, segnata dalle persecuzioni. Oppure si pensi a come, finalmente, la discussione sui Giusti venga oggi sottratta al vicolo cieco nel quale è stata confinata da chi, ebreo o cristiano che fosse, non la considerava l'oggetto di una possibile ricerca, ma un episodio della "antica tenzone" di cui parlava Saba. Il numero dei "sommersi", rispetto ai "salvati", è stato in Italia fra i più bassi nell'Europa sottomessa al giogo nazifascista. Ci si dovrà chiedere: perché? Rispondere non è un mero dettaglio per lo storico della Shoah e nemmeno per l'insegnante di scuola. Non è vero, come di solito si pensa, che il problema tocchi soltanto le relazioni fra Vaticano ed ebrei. La risposta a quel "perché" va ricercata con spirito sciolto da pregiudizi anche in altri ambiti: nell'esercito, dove si trovano alcuni fra gli episodi più commoventi di solidarietà, nei consolati e nelle ambasciate, negli ospedali. I Giusti non sono mancati nemmeno *dentro* il Fascismo: nella storia non è mai esistito, del resto, un sistema di potere dominato in assoluto dal male, privo almeno di un raggio di luce. L'Italia è forse il solo paese europeo in cui fra 1943 e 1945 sia possibile contemplare, uno accanto all'altro, il pubblico funzionario fascista che va in casa dell'ebreo nascosto e lo preavvisa dell'imminente razzia tedesca insieme al nero luciferino del suo collega delatore.

5. Altro problema che presenta problemi - ma tutti i problemi si possono sempre risolvere se si ha voglia di farlo - riguarda i destinatari, la cui identità non sempre è chiara a chi organizza spettacoli, convegni, dibattiti, manifestazioni pubbliche. L'attenzione sembra concentrarsi su coloro che parlano, cantano o recitano e non su coloro che ascoltano, vale a dire i giovani. Per loro l'eccesso di offerta, un brusio di fondo, impedisce sovente di distinguere l'essenziale, che c'è, ma è soffocato dal superfluo, dal

ripetitivo. C'è il rischio da un lato della sovraesposizione, dall'altro della semplificazione.

La sovraesposizione è la cosa più allarmante, su cui nessuno di solito vuole riflettere: un giorno o l'altro dovremo pur chiederci perché, in prossimità del 27 gennaio, qualche sconsiderato immancabilmente decide di oltraggiare un cimitero ebraico o di scrivere frasi ingiuriose sui muri delle Sinagoghe d'Italia. Le nostre analisi sono sempre assai dotte ed eleganti, ma i ragazzi dovrebbero essere avvisati subito di un dato di pura visceralità: il razzismo è composto di irrazionalità latenti, s'infiamma facilmente quando troppo si parla di lui.

6. L'eccesso riguarda innanzitutto la produzione libraria. Quegli scaffali delle librerie d'Italia così carichi di libri sulla Shoah generano inquietudine. L'impressione è quella di una produzione eccessiva, ridondante, ripetitiva, dove al giovane viene offerto tutto, ma spesso manca l'essenziale. Un dato su ogni altro chiede vendetta. Trovo scandaloso che si nomini così tante volte Primo Levi, quando il suo editore non ha ancora proposto una riedizione anastatica della prima edizione (1947) di *Se questo è un uomo*. Introvabile, eppure diversa - e per così dire più "vera" - della successiva edizione che circola ovunque. In cambio quello stesso editore ha ritenuto così fondamentale pubblicare una stramba raccolta di pagine postume di Levi intitolata *L'ultimo Natale di guerra*.

7. In uno dei suoi efficaci "pensieri della settimana" Piero Stefani (<http://pierostefani.myblog.it/archive/2010/02/06/la-monumentalizzazione-della-memoria-07-02-2010.html>) ci ha messo in guardia contro la monumentalizzazione della memoria. Il tema non è nuovo, ma Stefani mette il dito sulla piaga quando ci ricorda l'ambiguità per così dire biblica della categoria, in voga fra gli storici, di "luogo della memoria". Negli ultimi anni, per fortuna, l'idea di Pierre Nora sembra aver perduto un po' della formidabile forza seduttiva che ha avuto in Italia qualche tempo fa. Stefani fa bene a ricordarci che nel culto dei luoghi vi è sempre un elemento idolatrico.

8. Ha scritto Stefano Levi della Torre, pochi giorni fa, che "non possiamo più guardare al razzismo come a un residuo". E aggiunge di provare nostalgia per il tempo in cui era possibile "pensare al razzismo istituzionale come a qualcosa di inattuale, a cui si poteva guardare come colui che *uscito fuor dal pelago alla riva si volge all'acqua perigliosa e guata*."

Ora, a distanza di venti anni, a suo giudizio, questo sguardo soprattutto retroattivo non ci è più consentito. "Non possiamo più guardare al razzismo diffuso come a un residuo, e al razzismo istituzionale come a un evento trascorso". Sempre Levi della Torre sostiene: "Siamo costretti a guardare il razzismo istituzionale e diffuso come qualcosa che ci sta di nuovo venendo incontro. Come è noto, il successo della destra, in Europa e in Italia, si basa ampiamente su un'agitazione xenofoba che trascolora facilmente nel razzismo":

(<http://lapoesiaelospirito.wordpress.com/2010/01/25/vivalascuola-34/>).

Non sono d'accordo, anzi vorrei che nei prossimi Giorni della Memoria si discutesse sì del razzismo di oggi, confrontandolo con quello di ieri, ma vorrei che si mettesse con pari vigore in evidenza quanto sia storiograficamente incomparabile un fenomeno come il processo d'integrazione degli ebrei italiani fra Otto e Novecento, che certo non ha

avuto un lieto fine, con un problema “nuovissimo” come quello delle migrazioni contemporanee nell’età della globalizzazione.

9. Analogo buon senso dovrebbe illuminarci davanti al pericolo di ogni semplificazione o facile comparazione. Siamo circondati dalla pubblicità che si fa beffa delle nostre emozioni, non sempre le migliori. Molti pensano che, per ricordare alla svelta, si debba rincorrere l’originalità a tutti i costi. Far salire un adolescente su un treno merci, “perché capisca”. L’anno scorso su un dépliant per il Giorno della Memoria ho letto un titolo agghiacciante dato a una relazione: *La Shoah al femminile*. Sono accorgimenti dannosi, si possono evitare esercitando con umiltà un minimo di controllo su ciò che si fa e si dice. La cosa più bella dell’ultimo libro di P. Vincenzo Mengaldo (*La vendetta è il racconto. Testimonianze e riflessioni sulla Shoah*, Bollati Boringhieri, 2007, pagg. 176, euro 12) è il finale. L’enormità dei fatti che siamo chiamati a ricordare il 27 gennaio dovrebbe indurre ciascuno di noi a pensare prima di parlare, in ogni caso a chiudere così ogni suo dire: “Ho parlato da stolto, sono cose troppo alte e non le capisco”. *Insipienter locutus sum. Et quae ultra modum excederent scientiam meam* ” (Giobbe 42, 3).

LE NUOVE GENERAZIONI DI FRONTE ALLA SHOAH: INDAGINE NELLA SCUOLA PRIMARIA²⁷

di Rosella De Bei

L'indagine che è stata realizzata in alcune classi di scuola primaria delle province di Treviso e di Venezia aveva lo scopo di verificare le conoscenze in possesso degli alunni di quinta rispetto alla civiltà ebraica antica e moderna e, in particolare, alla Shoah.

Mediante la compilazione di un questionario appositamente predisposto per questa fascia d'età, contenente alcune domande a risposta multipla e altre a risposta aperta, abbiamo potuto conoscere le loro informazioni circa la localizzazione nel tempo e nello spazio della civiltà ebraica antica e rispetto alle vicende della storia degli Ebrei fino ai giorni nostri.

Le classi coinvolte sono state 17 appartenenti a scuole della rete di storie a scala locale di Peseggia (VE) e sono: Mogliano I°, Carbonera, Mignagola e Vascon della provincia di Treviso e Peseggia, Gardigiano, Cappella, Spinea, Scorzè e Martellago della provincia di Venezia.

La somministrazione del questionario in ciascuna classe ha richiesto circa una trentina di minuti ed è stata realizzata durante il mese di novembre del 2009 in forma individuale ed anonima per garantire la massima sincerità e tranquillità dell'alunno.

Era stato spiegato preventivamente dall'insegnante ai bambini che non si trattava affatto di una "verifica" delle loro conoscenze scolastiche ma piuttosto che eravamo interessati a quello che loro, in quel momento, sapevano circa la civiltà ebraica del passato e del presente e soprattutto da dove avevano ricavato quelle informazioni.

Sono stati compilati ben 325 questionari²⁸: tralascierò in questa nota di considerare puntualmente tutte le domande, soffermandomi in particolare su alcune delle risposte.

²⁷ Cosa pensano e fanno i ragazzi e le ragazze delle nostre scuole sulla Shoah? Attraverso quali strumenti e modi si costruiscono la loro conoscenza e le loro rappresentazioni? Quali atteggiamenti, pensieri, valutazioni elaborano nei confronti di un evento che si allontana sempre più dal nostro orizzonte anche mediatico, dopo la scomparsa dell'ultimo testimone?

Come si costruisce la conoscenza dell'antica civiltà ebraica nella scuola primaria e come la celebrazione del Giorno della memoria incide nei percorsi di formazione e di apprendimento delle generazioni più giovani?

La cosa migliore è sembrata quella di chiedere direttamente a studenti e studentesse il loro punto di vista, attraverso una serie di domande. Sono stati quindi elaborati da un gruppo di docenti della Rete di storie locali di Peseggia (VE) due questionari: uno sulla civiltà ebraica antica rivolto agli alunni/e della classe quinta della scuola primaria e l'altro, specificatamente dedicato al tema della Shoah, per gli studenti della scuola secondaria, di primo e secondo grado.

I primi risultati dell'indagine sono stati discussi al convegno *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi, ebrei cittadini trevigiani, durante il periodo delle leggi razziali in Italia*, svoltosi a Mogliano Veneto il 21 gennaio 2010.

Presentiamo i contributi di Rosella De Bei e Silvia Ramelli che compariranno anche negli Atti del Convegno in via di pubblicazione.

Il questionario riprende in parte e con qualche modifica quello elaborato dall'Istituto veronese per la storia della Resistenza e della società contemporanea nel 2005.

²⁸ Ringrazio le insegnanti che hanno coinvolto le loro classi nella ricerca e tabulato le risposte degli alunni.

LE FONTI D'INFORMAZIONE

La quasi totalità degli alunni ha sentito parlare degli Ebrei e per quanto riguarda la domanda “Quali sono le tue principali fonti di informazione?” ciascuno di loro ha barrato più di una delle opzioni proposte e questo è stato il risultato:

	N. risposte
Ins. di religione	259
Catechismo	162
Altre/i insegnanti	159
Libri	153
Film	132
TV/telegiornale	128
Famiglia	125
Giorno della memoria	78
Foto/immagini	76
Giornali	62
Musei	54
Internet	39

Appare evidente che la principale fonte d'informazione è la scuola. Se consideriamo che anche la lettura di libri, la visione di film (scelti in un repertorio ormai consolidato) e la celebrazione del giorno della memoria avvengono per lo più in ambito scolastico, possiamo affermare che la costruzione delle conoscenze e delle informazioni sul mondo ebraico è certamente affidata al sistema formativo.

Al primo posto, tra le fonti, è stato indicato l'insegnante di religione, segnalato da quasi l'80% dell'intero campione, a cui si deve aggiungere il catechismo (scelto da quasi la metà dei ragazzi/e). Sembra, in sostanza, esserci una sorta di monopolio del discorso religioso sulla storia ebraica, sia all'interno della scuola sia all'esterno, ambito nel quale l'alfabetizzazione della chiesa cattolica propone la conoscenza di episodi e personaggi biblici che vanno ad arricchire l'enciclopedia di conoscenze dei ragazzi sugli Ebrei.

Da segnalare il peso importante dei media nella formazione del patrimonio conoscitivo degli allievi, tra cui compare anche il ruolo del web che, seppure indicato da un numero molto basso di studenti, segnala comunque una nuova dimensione del modo di apprendere dei *digital natives*.

Più marginale sembra essere il ruolo della famiglia che parla con i ragazzi degli Ebrei se c'è una conoscenza diretta di persone ebraiche che abitano nella stessa città o in occasione della visione di film sulla Shoah o dell'ascolto di notizie del telegiornale.

Anche “Il giorno della memoria”, da quando è stato istituito dieci anni fa dal Parlamento, è diventato fonte di notizie per i ragazzi che hanno dimostrato di sapere cosa viene ricordato in quella occasione, rispondendo esaurientemente alle domande che chiedevano loro se avevano sentito parlare del 27 gennaio e se sapevano di cosa si trattava.

Dal 2000 essi vengono sollecitati a fare delle riflessioni con le insegnanti che, generalmente, cercano di trattare l’argomento della discriminazione e della deportazione ponendo l’accento sulle storie legate a quegli uomini “giusti” che hanno cercato di fare qualcosa per le persone ebreë con le quali erano venuti a contatto, perché la storia del ‘900, e quindi anche della Shoah, non rientra più nel programma della scuola primaria che si ferma alla caduta dell’Impero romano.

CONOSCENZE STORICHE SULLA CIVILTÀ EBRAICA

a) Il tempo e lo spazio

Le domande 3 e 4 chiedevano di indicare le date di inizio e di fine del periodo della storia della civiltà ebraica antica che gli storici chiamano del regno di Israele a nord e di Giuda a sud scegliendo tra quattro possibilità e di localizzare su un planisfero il territorio in cui il popolo ebraico si era stabilito.

	risposte
Dal 2000 a.C. al 70 d.C.	146
Dal 1250 a.C. al 70 d.C.	96
Dal 930 a.C. al 720 a.C.	32
Dal 70 d.C. al 476 d.C.	19

Dalla tabella si può vedere che è stata indicata la risposta esatta, cioè dal 930 a.C. al 720 a. C., soltanto da 32 ragazzi mentre invece la maggioranza ha fatto riferimento al racconto biblico che parla di come Abramo abbia lasciato Ur in Mesopotamia (2000 a.C.) per raggiungere la Terra promessa. fino ad arrivare alla distruzione del tempio di Gerusalemme ad opera dei Romani nel 70 d. C.

Con riferimento alla civiltà ebraica antica prevale, nella mappa cognitiva dei ragazzi, la narrazione complessiva veicolata dal testo di religione e dai sussidiari che raccontano quella che lo storico Mario Liverani ha definito una *storia inventata*,²⁹ fedele al racconto biblico, più che la descrizione di un quadro di civiltà ben definito nel tempo e storicamente documentato anche dalle fonti archeologiche.

Per quanto riguarda poi la localizzazione nel planisfero 140 ragazzi hanno indicato la posizione esatta ma se si sommano le risposte sbagliate (136) con quelle di chi non ha dato risposta (49) si può ipotizzare che nei ragazzi ci sia una incertezza rispetto all’insediamento ebraico antico: probabilmente legata all’immagine di un popolo ebraico sostanzialmente nomade, dalla schiavitù in Egitto e in Babilonia fino alla diaspora dopo la dominazione romana.

²⁹

M. LIVERANI, *Oltre la Bibbia. Storia antica di Israele*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

b) I macrotemi

“Con riferimento alla civiltà ebraica antica quanto pensi di saperne sui seguenti argomenti?”

	molto poco	poco	abbastanza	molto
Società	41	81	134	23
Potere	53	121	94	15
Economia e tecnologia	73	99	75	38
Religione	13	45	87	140
Cultura	60	88	96	31

Il risultato conferma che è la religione l'argomento sul quale i ragazzi ritengono di avere le conoscenze maggiori, seguito poi dalle informazioni sulla società e sulla cultura. Essi sentono di avere lacune rispetto a come veniva esercitato il potere ed in particolare all'economia e alla tecnologia.

Alla domanda “Oltre al periodo della civiltà ebraica antica, conosci qualche altra vicenda della storia degli Ebrei?” sono state date queste risposte:

Vicende della storia degli Ebrei	risposte
La diaspora	19
La 2° guerra mondiale	16
La deportazione e lo sterminio	100
La liberazione dai campi di concentramento	6
Guerra con i Palestinesi	19
Bibbia -Schiavitù in Egitto - Re Salomone - Regno di Israele - Occupazione dei Romani - Gesù e Abramo - Arrivo nella terra di Canaan	48

La deportazione e lo sterminio degli Ebrei sono le vicende che la maggioranza ritiene di conoscere e, a queste, vengono legate la liberazione dai campi di sterminio e la seconda guerra mondiale. Un certo numero, una sessantina circa, però continua a nominare eventi e personaggi legati ai fatti narrati nella Bibbia e 19 sono interessati a fatti di attualità come lo stato di guerra con i Palestinesi. Devo sottolineare che il questionario è stato compilato anche da bambini di origine araba che sono inseriti nelle nostre classi e che sentono particolarmente questo tema.

c) Cosa c'è ancora da sapere

L'ultima era una domanda aperta alla quale ogni alunno poteva rispondere liberamente e nella tabulazione sono state raggruppate le risposte simili:

“Cos'altro vorresti conoscere della storia di questo popolo?”

La loro storia, religione e cultura	83
Come vivono adesso	16
La loro persecuzione	14
La loro diaspora, perché?	9
La guerra con i palestinesi	7
Ci sono più Ebrei oggi o nel passato?	1
Perché non sono andati prima a salvarli?	1
Perché non stanno a casa loro?	1
Niente	51

Il commento che si può fare osservando questa tabella è che un buon numero di ragazzi ha compreso, durante la compilazione del questionario, che ci sono ancora molte informazioni sulla storia, la religione e la cultura di questo popolo che essi non conoscono bene. Sembra prevalere un interesse non necessariamente legato all'immagine del popolo ebraico come popolo da sempre oppresso e cacciato. I ragazzi che ne vorrebbero sapere di più sul perché gli Ebrei sono stati molto perseguitati nel corso della storia e sul perché della loro diaspora rappresentano una piccola minoranza.

C'è un certo interesse a conoscere le vicende del presente e ritorna ancora l'attenzione al conflitto arabo-israeliano.

Ben 51 ritengono di saperne abbastanza e, probabilmente, si tratta di alunni un po' stanchi alla fine della prova!

Per concludere ci sono tre risposte completamente diverse e particolari e quella che mi ha maggiormente colpita è stata quella che manifesta una certa angoscia nei confronti degli adulti : "Perché non sono andati prima a salvarli?"

Rete di storie a scala locale di Peseugia (VE)

LA CIVILTÀ EBRAICA IERI E OGGI

Hai certamente sentito parlare, e non solo a scuola, della civiltà ebraica antica e degli Ebrei di oggi. Per aiutarci a comprendere le informazioni che hanno bambini e bambine della tua età su questi argomenti, ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande.

Non verrà dato nessun voto alle tue risposte: potrai discutere e approfondire questi temi con la tua insegnante in classe.

Grazie per la tua collaborazione.

1. Hai sentito parlare degli Ebrei?

SÌ

NO

2. Quali sono le tue principali fonti di informazione?

Famiglia

Insegnante di religione

Altre/i insegnanti

Giornata della memoria, incontri con testimone

Catechismo

TV/telegiornale

Internet

Giornali

Musei

Foto/immagini

Film

Libri

Altro, specificare

3. Indica le date di inizio e fine del periodo particolarmente importante della storia della civiltà ebraica antica che gli storici chiamano del regno di Israele (a nord) e di Giuda (a sud).

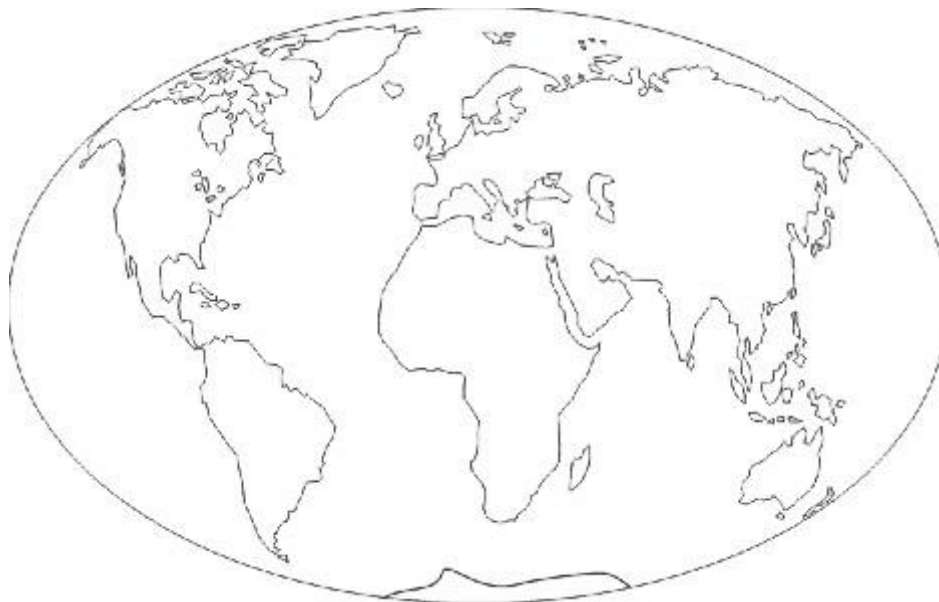
Dal 2000 a.C. a 70 d.C.

Dal 930 a.C. al 720 a.C.

Dal 1250 a.C. al 70 d.C.

Dal 70.d.C. al 476 d.C.

4. Colora sul planisfero il territorio nel quale si sviluppò la civiltà ebraica antica.



5. Con riferimento alla civiltà ebraica antica quanto pensi di saperne sui seguenti argomenti?

Indica per ciascuno la tua risposta, sottolineando la tua scelta tra: molto poco/ poco/ abbastanza/ molto/.

1. Società (come vivevano)
molto poco / poco/ abbastanza/ molto/
2. Potere (come erano organizzati)
molto poco/ poco/ abbastanza/ molto/
3. Economia e tecnologia (cosa producevano e cosa sapevano fare) molto poco/ poco/ abbastanza/ molto/
4. Religione (in che cosa credevano)
molto poco/ poco/ abbastanza/ molto/
5. Cultura (monumenti, produzioni artistiche, opere e testi scritti...)
molto poco/ poco/ abbastanza/ molto/
6. Altri aspetti (specificare quali)
molto poco/ poco/ abbastanza/ molto/
7. Oltre al periodo della civiltà ebraica antica, conosci qualche altra vicenda della storia degli Ebrei?

Vicende della storia degli Ebrei	Periodo /data

8. Ci sono Ebrei in Italia oggi?
 SI NO Non saprei
9. E nel tuo comune?
 SI NO Non saprei
10. Se sì, come lo sai?
11. Hai sentito parlare della giornata della memoria?
 SI NO Non saprei
12. Sai dire in breve di cosa si tratta?
13. Cos'altro vorresti conoscere della storia di questo popolo?

LE NUOVE GENERAZIONI DI FRONTE ALLA SHOAH: INDAGINE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO.

di Silvia Ramelli

Il questionario

Le motivazioni che hanno portato all'elaborazione, alla somministrazione e all'analisi del questionario sulla Shoah erano in primo luogo quella di verificare quali fossero le opinioni e le riflessioni personali dei ragazzi tra gli undici e i quattordici anni sull'argomento e secondariamente quali fossero le loro conoscenze al riguardo.

Per quanto riguarda le scuole secondarie di I grado si è scelto di distribuire il questionario predisposto esclusivamente alle classi III. Sono state così coinvolte nove classi nelle scuole di Peseggia (2 classi), Martellago (2 classi), Maserada (2 classi) e Carbonera (3 classi), località che si trovano nella provincia di Venezia (le prime due) e di Treviso, per un totale di 171 studenti³⁰.

Il questionario è stato proposto nelle varie classi tra la fine di novembre e la metà di dicembre dell'anno scolastico 2009/2010. Vale la pena di sottolineare che in questa parte dell'anno molto difficilmente le classi hanno potuto già affrontare il periodo della seconda guerra mondiale nel loro curriculum di storia, pertanto il questionario può stabilire quali sono le conoscenze degli studenti sull'argomento al di fuori dell'analisi metodica che il programma di storia offrirà solo verso la fine dell'anno. Ciò rimanda alla questione degli effetti della nuova periodizzazione del programma di storia (età antica ed età greca e romana nella scuola primaria, dal medioevo all'età moderna nella scuola secondaria di primo grado) e alla conseguente constatazione che un quadro di conoscenze appena accettabile sul piano della completezza riguardo le vicende storiche del Novecento è rimandato, per i nostri studenti, alla fine della terza media, costituendo talvolta un ritardo nella comprensione di molti aspetti della realtà attuale.

L'attività di compilazione è stata proposta dall'insegnante della classe, senza che essa venisse in alcun modo introdotta o facilitata. Gli studenti sono stati informati dello scopo del test e sono stati invitati a rispondere secondo le loro conoscenze attuali, senza richiedere aiuto dall'insegnante.

Si è scelto che la compilazione del questionario fosse anonima per mantenere il più alto grado di libertà possibile nell'espressione delle proprie osservazioni, ad esempio, riguardo all'importanza della conoscenza dell'argomento. Questo, ovviamente, compatibilmente alla situazione, e non si può negare che una compilazione proposta in classe condiziona inevitabilmente l'atteggiamento degli studenti. Non mancano, tuttavia, risposte di ragazzi che manifestano anche un deciso rifiuto dell'argomento o almeno una insofferenza ad un nuovo compito scolastico, cosa che conforta

³⁰ La distribuzione della classe tra maschi e femmine è generalmente abbastanza equilibrata. Non è stata presa in considerazione una tabulazione separata dei risultati secondo il sesso.

della relativa affidabilità del test per quanto riguarda la libertà di espressione.³¹

Il questionario (vedi allegato 2) presenta 23 domande che sono riferibili ad un certo numero di argomenti:

- le conoscenze e le informazioni che ogni ragazzo possiede sull'argomento;
- le fonti dalle quali ogni studente ritiene di aver ricavato le informazioni che possiede;
- il valore e le caratteristiche della testimonianza diretta;
- il ruolo della scuola nella trasmissione delle conoscenze sulla Shoah;
- le valutazioni personali sull'argomento.

Alcune di queste domande erano del tipo “a risposta chiusa”, quindi con la caratteristica di “suggerire” una serie di risposte possibili, altre domande erano del tipo “a risposta aperta”. Queste ultime si rivelano molto più affidabili sulle reali conoscenze degli studenti, ma presentano non irrilevanti problemi nella tabulazione delle risposte. La necessità di raggrupparle secondo tipologie comuni determina inevitabilmente una interpretazione dei dati da parte di chi redige la tabulazione.

Le conoscenze sulla Shoah

I 171 studenti interpellati hanno dimostrato che, nonostante, come già detto, non abbiano ancora affrontato l'argomento nel loro programma di storia, possiedono generalmente conoscenze più che discrete sulla Shoah.

Infatti, anche se dimostrano di non conoscere esattamente le date dell'inizio della persecuzione (domanda 1) o dell'attività dei campi di sterminio (domanda 4), hanno un'idea più precisa su quali fossero le vittime della Shoah e indicano tra le persone perseguitate, oltre agli ebrei (indicati in 154 casi pari al 90% degli studenti), anche i disabili (45%), gli omosessuali (41,5%), gli zingari (29,8%), gli oppositori politici (22,2%)³². Inoltre si dimostrano abbastanza precisi nel definire un campo di concentramento e nel distinguerlo da un campo di sterminio (120 studenti, pari al 70,2% del totale, definiscono il campo di concentramento collegato ai lavori forzati ed il campo di sterminio come un luogo dove si uccidono le persone)³³. Riguardo le cifre dell'olocausto (domanda 5) possiamo affermare che esse sono sostanzialmente conosciute, infatti solo un 5,3% le sottostima gravemente, mentre risulta un po' più diffusa la tendenza a sovrastimarle³⁴.

Meno conosciuta è la situazione della Shoah in Italia (domande 6, 7 e 8). Sono 70, più del 40% del totale, i ragazzi che non sono a conoscenza dell'esistenza di campi di concentramento in Italia e il 35,7 % di loro non sanno dell'esistenza di leggi razziali anche in Italia. Tentando di interpretare questo dato, se da un lato si può percepire una certa resistenza ad accettare una responsabilità come nazione in questo evento, dobbiamo anche tener

³¹ Si vedranno successivamente i casi più rilevanti numericamente, che possono costituire un campione significativo.

³² La domanda 2 era “aperta”, pertanto non offriva suggerimenti di alcun tipo, ma prevedeva delle conoscenze proprie con la possibilità di indicare un numero variabile di soggetti.

³³ Anche la domanda 3 era una domanda aperta.

³⁴ In totale circa un 25% le sottostima, il 35% le sovrastima, quasi il 40% dà la cifra corretta.

conto che, in molti casi, la “formazione” su questo tema è avvenuta tramite libri o cinema, pertanto essa si collega ad una più generale “rimozione collettiva” del ruolo degli italiani nella Shoah, spesso messa in luce dagli studiosi del settore.

Tutto sommato, però, si può affermare che le informazioni che questi studenti dimostrano di possedere in questa età sono numerose e abbastanza corrette e precise. Del resto loro stessi sembrano esserne consapevoli quando, alla domanda 20 (come giudichi il tuo grado di informazione?) il 71,3% di loro si dichiara ben informato o abbastanza informato.

Le fonti di informazione

È stato chiesto agli studenti di indicare da quali fonti, a loro avviso, avevano ricevuto le conoscenze che possedevano (domanda 11). In questo caso venivano suggerite delle possibilità alle quali loro dovevano assegnare un punteggio da 1 (per nulla) a 5 (molto importante). La tabella con la media ponderata ha dato questi risultati:

Scuola	4,38
Televisione	3,50
Testi scolastici	3,37
Lettura di libri	3,16
Famiglia	3,11
Incontro con testimone	3,11
Visita ai campi	2,80
Cinema	2,51
Amici	1,96
Altro	2,10

La scuola è fonte prioritaria di conoscenza e questa opinione è confermata anche dalla grande considerazione che viene attribuita ai libri di testo; il fatto che questi ultimi riportino un valore inferiore al primo è forse il segnale che, nell’opinione degli studenti, la scuola ha saputo dare loro conoscenze che vanno al di là della semplice lettura del manuale. La televisione si conferma anche in questa occasione come un mezzo di divulgazione potente, mentre molto minore appare la considerazione del cinema. Anche l’incontro con il testimone o la visita ad un campo di sterminio risulta ancora un’esperienza limitata solo a una parte degli studenti, ma laddove è presente la sua incidenza è definita con il punteggio massimo.

Potrebbe essere interessante esaminare meglio, attraverso altre domande, il dato non del tutto marginale della famiglia, per capire quale ruolo abbia questo tipo di fonte d’informazione e se esso presenti al suo interno variabili significative.

È il caso di segnalare che nella voce “altro” qualche studente ha inserito la propria esperienza con familiari o conoscenti che hanno vissuto direttamente la deportazione.³⁵

Il valore del testimone.

Due domande (domanda 14 e 15) del questionario tendevano a determinare l'incidenza e l'efficacia dell'incontro con un testimone.

Circa la metà degli intervistati (48.5%) ha dichiarato di aver avuto l'occasione di incontrare dei testimoni diretti della Shoah³⁶ (spesso in incontri organizzati dalla scuola) e rispetto quella esperienza ogni studente viene invitato a dare un giudizio personale relativamente ad alcune caratteristiche della testimonianza diretta che vengono proposte, valutandola numericamente da 1 (per niente) a 4 (molto). I risultati sono riportati nella tabella successiva:

Veritiere	3,7
Complete	3,3
Emozionanti	3,1
Soggettive	2,9
Frammentarie	2,2
Influenzata da preconcetti	2,0

Come si può notare la caratteristica principale delle testimonianze dirette, secondo gli studenti, è la veridicità quasi totale. Una formazione storica ancora incompleta porta spesso i ragazzi di questa età a preferire la fonte orale a quella scritta in termini di affidabilità ed un resoconto troppo oggettivo ed emotivamente non coinvolgente (in particolare quando si trattano vicende come questa) viene visto con sospetto.

Anche il dato sulla completezza risulta molto alto. Ad una richiesta di chiarimento fatta agli studenti stessi è emerso che essa si riferisce alla possibilità che la fonte orale diretta fornisce di poter immediatamente richiedere nuovi particolari per chiarire i propri dubbi o curiosità, possibilità che viene negata nel caso di una fonte scritta.

Sorprende che il dato sull'emozione venga indicato solo come terzo, ma la lettura che abbiamo appena fatto sui primi due valori tradisce una importanza ben più alta di questo valore, ed in effetti gli insegnanti che hanno avuto modo di accompagnare gli studenti di questa età in una

³⁵ Entrando nel dettaglio di quali libri o quali film hanno contribuito alle loro conoscenze sulla Shoah (domanda 12 e 13) si può rilevare che la lista non manifesta particolare originalità: tra i libri si trovano “Il diario di Anna Frank”; “Se questo è un uomo” di P.Levi; “Il bambino con il pigiama a righe” di John Boyne; “Il silenzio dei vivi” di Elisa Springer; “L'isola in via degli Uccelli” di U.Orlev e pochi altri, mentre tra i film sono citati “Il pianista”; “Schindler's list”; “La vita è bella”; “Il bambino con il pigiama a righe”; “Arrivederci ragazzi”; “L'isola in via degli Uccelli”.

È interessante notare che nella maggioranza dei casi i libri o i film citati erano stati proposti dalla scuola.

³⁶ Domanda 14. Si deve segnalare il caso di un certo numero di studenti di una classe che, sebbene risponda No alla domanda, segnala in calce di aver effettivamente incontrato la figlia di un internato, la quale però non può definirsi, a rigor di termini, una testimone diretta.

esperienza di questo tipo potranno confermare quanto risulti ancora importante per loro l'aspetto della narrazione e dell'emotività nella conoscenza dei fatti storici.

Il ruolo della scuola.

È stato chiesto agli studenti quale compito dovrebbe assumere la scuola per approfondire questo argomento. 114 di loro (pari al 66,6%) hanno risposto che il compito della scuola dovrebbe essere quello di proporre film, letture di testi, incontri con i testimoni. Questo dato può essere sommato con quello di altri 40 studenti (pari al 23,3%) che ritengono di primaria importanza organizzare incontri con i testimoni. Emerge che, secondo gli studenti, per apprendere queste vicende è necessaria una didattica particolare, molto attiva, basata su esperienze più che su testi anche se non mancano voci che richiedono alla scuola di spiegare, mediare le informazioni (15) o di farne una materia di studio (7).

Valutazioni personali.

Un ultimo gruppo di domande poste agli studenti riguardavano alcune valutazioni personali. La prima di queste chiedeva se, a loro giudizio, esistessero altri avvenimenti paragonabili alla Shoah. La necessità di una tabulazione oggettiva ha, anche in questo caso, reso necessario proporre una domanda chiusa (sì / no / non so) che non restituisce con chiarezza il pensiero degli alunni (no, per l'entità delle vittime o per il tipo di ideologia che sottende? Sì, perché rimanda ad altri genocidi o perché in generale crimini contro l'umanità suscitano la stessa indignazione?). In ogni caso la distribuzione vede il 60,2% per il no ed il 34,5% per il sì. Quest'ultimo dato va tenuto in debita considerazione poiché, qualunque sia il motivo di questo sì, esso presuppone comunque un tentativo importante di analisi, confronto e generalizzazione di eventi complessi, che è uno degli obiettivi più importanti dell'insegnamento della storia in questa fascia d'età.

Che il processo di analisi non sia ancora alla portata di tutti è evidente anche dal risultato della domanda successiva, nella quale veniva richiesto a tutti gli studenti che avevano risposto con un sì, di dichiarare quali, a loro avviso erano questi avvenimenti. Pochi studenti (19 su 59 pari al 32,2%) hanno saputo definire con chiarezza quale era il loro pensiero. I riferimenti sono relativi a precedenti persecuzioni degli ebrei (2), genocidi e pulizie etniche (6), razzismi di vari tipi (4), ma anche ad eventi oggettivamente non paragonabili alla Shoah.³⁷

Alla domanda 18 è stata proposta agli studenti una serie di 13 affermazioni rispetto le quali si richiedeva il loro grado di accordo su una scala da 1 a 5. La tabella con le medie ponderate per ciascuna affermazione è la seguente.

È un'atrocità del nazismo	4,8
Riguarda tutti gli uomini e bisogna conservarne la memoria	4,3

³⁷ Le altre risposte citano "le guerre" (4), "la caccia alle streghe" (1), "la rivoluzione francese" (1), mentre uno studente evita la risposta con un semplice "molti".

È un ricordo storico	4,1
Deve essere studiato e conosciuto nei particolari	4,0
Ha avuto conseguenze nella storia contemporanea	3,5
Mi sembra qualcosa di incomprensibile	2,6
È un'esperienza che si potrebbe ripetere	2,5
Interessa solo ad alcune persone	2,4
Le fonti storiche su quanto accaduto sono poco attendibili	2,3
C'è di peggio al mondo	2,2
Per fortuna lo stiamo dimenticando	1,9
Se ne parla anche troppo	1,8
È una storia inventata a fini politici	1,6

Se possiamo ritenere abbastanza scontata l'alta adesione alla prima affermazione (è un'atrocità del nazismo), appare più importante l'opinione molto diffusa che riguardi tutti gli uomini e bisogna conservarne la memoria e che, a conferma di questa opinione, debba essere studiato e conosciuto nei particolari.

Sulle motivazioni di tale interesse, però, non appaiono altrettante certezze. Infatti risulta non molto sicura l'opinione che abbia avuto conseguenze nella storia contemporanea. Risulta interessante, a questo proposito anche l'analisi della suddivisione dei dati.

	Molto d'accordo	Abbastanza	Non so	Poco	Niente
È un'atrocità del nazismo	118	27	16	2	1
È una storia inventata a fini politici	2	7	20	23	106
Deve essere studiato e conosciuto nei particolari	51	86	18	11	3
È un ricordo storico	75	59	17	8	7
Riguarda tutti gli uomini e bisogna conservarne la memoria	101	40	14	10	2
Le fonti storiche su quanto accaduto sono poco attendibile	6	16	62	37	47
Ha avuto conseguenze nella storia contemporanea	35	52	56	15	8
Interessa solo ad alcune persone	51	27	39	42	49
Per fortuna lo stiamo dimenticando	11	12	22	37	81
Mi sembra qualcosa di incomprensibile	24	20	43	32	44
C'è di peggio al mondo	9	13	40	40	56
È una esperienza che si potrebbe ripetere	11	23	65	12	55
Se ne parla anche troppo	6	9	24	56	71

Riguardo questa affermazione solo il 52,4% degli interpellati dichiara di essere molto o abbastanza d'accordo, mentre il 33,7% afferma di non avere opinioni al riguardo.

Tale orientamento è confermato anche dal valore relativamente non basso attribuito all'affermazione "interessa solo ad alcune persone". In questo caso rappresentano il 46,4% il numero degli studenti che afferma di essere molto o abbastanza d'accordo con questa affermazione, mentre coloro senza opinione sono il 23,2%.

Anche i risultati dell'affermazione "è un'esperienza che si potrebbe ripetere" offrono un dato interessante: è molto alta la percentuale degli studenti che affermano di non avere opinioni in proposito (il 39,1%) e di chi si dichiara poco o per nulla d'accordo con essa (il 40,3%), in questa affermazione, in sostanza, si riconosce effettivamente solo il 20% degli interpellati.

Sembra, pertanto, che questi ragazzi, pur riconoscendo la gravità dei crimini di cui si parla e l'importanza della loro memoria, siano poi incerti sullo scopo reale, nella realtà di oggi, del suo studio e siano incapaci di concepire il ripetersi di dinamiche simili o di cogliere segnali di pericolose analogie, pur se spesso suggerite dalla scuola stessa.

Per quanto riguarda le altre affermazioni si osserva che per questi ragazzi la Shoah è un ricordo storico, confermato da una media ponderata piuttosto alta, ma sull'attendibilità delle fonti storiche vi sono parecchi dubbi. Il 36,9% dichiara di non saper rispondere a questa domanda ed il 13 % si dichiara molto o abbastanza d'accordo sulla scarsa attendibilità delle fonti.

Conforta il risultato riguardo la Shoah come frutto di un'invenzione a fini politici: l'81,6% degli studenti si dichiara poco o per nulla d'accordo (anche se sono il 12,5% coloro che non sanno rispondere).

A proposito dell'affermazione "c'è di peggio al mondo" si evidenzia un 13,9% di studenti che si trovano d'accordo ed un altro 25,3% che non ha opinioni in proposito, che potrebbe rappresentare una manifestazione di quella "assuefazione" o addirittura rifiuto all'argomento Shoah che talvolta gli insegnanti percepiscono nelle aule durante le attività "imposte" dal Giorno della memoria. In realtà questo dato potrebbe anche rappresentare una sincera (per quanto soggettiva) valutazione dell'evento in rapporto ad altri non meglio identificati³⁸. Eppure la sensazione di una serpeggiante insofferenza è confermata dai risultati che riguardano l'ultima affermazione ed in particolare da quel 9% di studenti che dichiara, senza mezzi termini, che di Shoah se ne parla anche troppo. Resta da verificare se questa insofferenza andrà aumentando nelle fasce d'età superiore.³⁹

Anche la risposta alla domanda successiva pone agli adulti educatori degli interrogativi. Si chiedeva agli studenti quanto le vicende della Shoah erano avvertite vicine a loro. Sono 74 (il 44,3%) i ragazzi che rispondono di sentirle molto o abbastanza vicine, ma sono 49 (il 29,3%) coloro che affermano di sentirle abbastanza o molto distanti. Quest'ultima informazione, unita alle considerazioni già fatte, rende necessario una riflessione seria da parte degli insegnanti, e degli adulti in generale, sulla reale efficacia delle strategie messe in atto per raggiungere i reali obiettivi che l'insegnamento della Shoah si pone.

³⁸ In tal caso potrebbe essere una conferma delle risposte alla domanda 9 già esaminata.

³⁹ Non vengono prese in esame le altre affermazioni che hanno dimostrato di essere ambigue nella loro formulazione e non consentono pertanto una interpretazione corretta dei risultati.

Altra serie di considerazioni interessanti emerge dalle risposte alla domanda 21 (chi è per te un ebreo?) che ha dato i seguenti risultati.

Definizione	n.	%
Persone con religione diversa	65	38,0%
Nessuna differenza con altre persone	21	12,3%
Persone con cultura diversa	22	12,9%
Persone che hanno sofferto	11	6,4%
Persone discriminate	10	5,8%
Persone di etnia diversa	3	1,8%
Persone che hanno paura	1	0,6%
Persone povere	1	0,6%
Non so	37	21,6%
Totale	171	100%

Risultano numerosi coloro che si sono affidati ad una semplice definizione di senso ristretto: “un ebreo è una persona che professa la religione ebraica” oppure “una persona che professa una religione diversa dalla mia/nostra”. Tuttavia, posta in questo contesto, emerge che essa appare alla maggioranza di loro riduttiva e così vi sono una serie di risposte nelle quali si avverte il tentativo di esprimere qualcosa che va oltre il semplice fatto religioso; si parla allora di cultura diversa o addirittura di etnia.

Appare più difficile interpretare il dato di quel 21,6% di studenti che, nonostante abbiano dimostrato di avere molte conoscenze sugli ebrei e sulla Shoah, a questa domanda non sanno dare nessuna risposta. Tentando una interpretazione, è possibile che il contesto in cui questa domanda è stata posta abbia suggerito la inadeguatezza di una risposta correlata alle semplici conoscenze storiche.

Diversa la reazione di coloro che, mettendo strettamente in relazione l'ebreo con la Shoah, parlano di “persone discriminate” o “persone che hanno paura” ed è da ritenere che nasca dagli stessi presupposti anche l'affermazione “nessuna differenza con le altre persone” o “sono persone come tutte le altre”.

A conclusione del questionario si offriva l'opportunità agli studenti di fare alcune osservazioni personali. Una serie di queste hanno riguardato la strutturazione del questionario stesso⁴⁰, altre hanno inteso ribadire la convinzione che questo fosse un argomento importante⁴¹, altre ancora, però, hanno posto dei quesiti che manifestavano il desiderio di capire qualcosa che appare come incomprensibilmente terrificante: “Vorrei sapere qualcosa di più sul problema che hanno i tedeschi a dimenticare questo fatto”; “Come si spiega tanta cattiveria?”.

⁴⁰ Sono state segnalati i casi in cui gli studenti hanno trovato ambiguità nelle domande o perplessità sulle richieste.

⁴¹ Il questionario è stato, secondo un ragazzo, un'ottima occasione per riflettere meglio. Interessante il suggerimento di un ragazzo di proporre lo stesso questionario anche ai loro genitori.

Un' ultima segnalazione riguarda l'osservazione di una ragazza: “nella domanda 22 (vorresti approfondire gli argomenti e le tematiche presenti nel questionario?) ho risposto no, perché mi sono resa conto che quando entro in questo argomento mi impressiona troppo sapere sempre di più, non dico che sia sbagliato, ma sono cose troppo orribili quelle che sono successe”. Anche l'aspetto della diversa sensibilità dei ragazzi dovrebbe, forse, essere preso in maggior considerazione dagli insegnanti nell'affrontare alcuni argomenti e si dovrebbe, inoltre, riflettere meglio se “spingere sul pedale dell'emozione” sia sempre il mezzo migliore per arrivare alla riflessione.

Rete di storie a scala locale di Peseggia (VE)

QUESTIONARIO SULLA SHOAH⁴² a.s. 2009-10

Hai certamente sentito parlare, e non solo a scuola, della Shoah. Per aiutarci a comprendere le informazioni che hanno i giovani della tua età su questi argomenti, ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande.

Non verrà dato nessun voto alle tue risposte: potrai discutere e approfondire questi temi con la tua insegnante in classe.

Grazie per la tua collaborazione.

1. In quale anno iniziò la persecuzione contro gli Ebrei?
 1922
 1933
 1938
 1941
 1943
 1945
2. Quali persone furono rinchiusi nei campi di concentramento nazisti?
3. Che cosa significa secondo te campo di concentramento e quale differenza esiste con il termine campo di sterminio?
4. Quando furono attivi i campi di sterminio nazisti?
 1933 - 1945
 1938 - 1945
 1941 - 1945
 1943 - 1945
5. Vi sono varie opinioni sul numero degli ebrei morti nei campi o uccisi in altro modo nel periodo che va dal 1934 al 1945. Quale delle seguenti cifre ritieni più credibile?
 parecchie migliaia
 da uno a cinque milioni
 da cinque a sette milioni
 da sette a dieci milioni
 più di dieci milioni
6. Per quel che ti risulta esistevano campi nei quali venivano portati gli Ebrei in Italia?
 SI NO
7. Per quel che ti risulta in Italia sono esistiti campi di sterminio?
 SI NO
8. Per quel che ti risulta in Italia è esistita una legislazione antiebraica?
 SI NO
9. Ritieni che ci siano o ci siano stati altri avvenimenti storici paragonabili all'Olocausto?
 SI NO
10. Se sì, quali?

⁴²

Il questionario riprende in parte e con qualche modifica quello elaborato dall'Istituto veronese per la storia della Resistenza e della società contemporanea nel 2005.

11. Da quali fonti ritieni di aver ricevuto informazioni sulla Shoah, sulla deportazione, sui campi di concentramento, in generale sull'argomento? Indica per ciascuna fonte l'importanza che ha avuto per la tua conoscenza sull'argomento, usando la seguente scala: 5 molto importante, 1 per nulla importante.

Famiglia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Scuola	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Amici	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Visita ai campi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Testi scolastici	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Televisione	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Cinema	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Incontro con testimoni diretti	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Lettura di libri	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Altro (specificare)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

12. Ci sono stati libri sull'argomento che ti hanno colpito in modo particolare? Se sì, scrivi, in ordine d'importanza, i tre che ritieni più significativi, indicando con una crocetta se la loro lettura ti è stata proposta dalla scuola.

Titolo	Letture proposta dalla scuola

13. Ci sono stati film sull'argomento che ti hanno colpito in modo particolare? Se sì, scrivi, in ordine d'importanza, i tre che ritieni più significativi, indicando con una crocetta se la loro visione ti è stata proposta dalla scuola.

Titolo	Visione proposta dalla scuola

14. Hai avuto occasione di incontrare dei testimoni diretti della Shoah o dei sopravvissuti alla deportazione? SÌ NO

15. A tuo avviso, rispetto ad altre fonti d'informazione, le narrazioni dei testimoni sono: (segna con una x).

	Molto	abbastanza	poco	per niente
Complete				
Frammentarie				
Veritiere				
Emozionanti				
Soggettive				
Influenzate da preconcetti				

16. Molte sono le occasioni e gli strumenti che un/a giovane d'oggi ha per conoscere la storia della Shoah (televisione, cinema, internet, testi...). Quale secondo te dovrebbe essere il compito della scuola per l'approfondimento di questo tema?

17. Secondo la tua esperienza ritieni che la scuola sia utile e adeguata per l'approfondimento di questo tema? (5 molto utile e adeguata a 1 per nulla utile e adeguata)

1 2 3 4 5

18. Esprimi un tuo giudizio per ognuna delle seguenti affermazioni relative al fenomeno dell'Olocausto:

	<i>sono molto d'accordo</i>	<i>sono abbastanza d'accordo</i>	<i>Non saprei</i>	<i>Sono poco d'accordo</i>	<i>Non sono d'accordo</i>
È una atrocità del nazismo					
È una storia inventata a fini politici					
Deve essere studiato e conosciuto nei particolari					
È un ricordo storico					
Riguarda tutti gli uomini e bisogna conservarne la memoria					
Le fonti storiche su quanto accaduto sono poco attendibili					
Ha avuto conseguenze nella storia contemporanea					
Interessa solo ad alcune persone					
Per fortuna lo stiamo dimenticando					
Mi sembra qualcosa di incomprensibile					
C'è di peggio al mondo					
È una esperienza che si potrebbe ripetere					
Se ne parla anche troppo					

19. Secondo te le vicende relative alla Shoah e alla deportazione sono sentite dai giovani della tua età come: *(segna con una x)*

- molto vicine
- abbastanza vicine
- né l'uno né l'altro
- abbastanza distanti
- molto distanti

20. Come giudichi la tua conoscenza e il tuo grado di informazione sul tema della Shoah?

- Ben informato
- Abbastanza informato
- Poco, mi interessa approfondire
- Poco, non mi interessa approfondire

21. Chi è per te un ebreo? (Rispondi, per favore, nel più breve tempo possibile e in maniera spontanea, con aggettivi, sostantivi, o brevi frasi che ti vengono in mente) *(O cosa vuol dire essere ebreo?)*

22. Vorresti approfondire gli argomenti e le tematiche presentati nel questionario?

- SI NO

23. Desideri fare alcune osservazioni personali sull'argomento trattato, sulla formulazione del questionario o sulle singole domande?

DATI ANAGRAFICI

Sesso: M F Anno di nascita:

Scuola:

Classe:

Il compito di storia

[...]

Lui si mise a maneggiare il mio compito come se fosse uno stronzo o che so io.

- Abbiamo studiato gli egiziani dal 4 novembre al 7 dicembre, - disse. - Per il tema facoltativo, sei stato tu stesso a scegliere quest'argomento. Ti interessa di sapere che cosa sei riuscito a dire?

- No, professore, non molto, - dissi.

Ma lui lo lesse lo stesso. Non puoi fermare un professore quando vuol fare una cosa. La fa, e basta.

- "Gli egiziani erano un'antica razza caucasica e risiedevano in una delle regioni settentrionali dell'Africa. Questa, come tutti sappiamo, è il più vasto continente dell'emisfero orientale".

E io dovevo starmene seduto lì a sentire tutte quelle cretinate. Era proprio un tiro schifo.

- "Gli egiziani, oggi, costituiscono per noi argomento di grande interesse per vari motivi. La scienza moderna vorrebbe ancora sapere quali fossero gli ingredienti segreti che gli egiziani usavano quando fasciavano i morti, in modo da salvare dalla putrefazione i loro visi per innumerevoli secoli.

Questo interessante enigma è tuttora una vera sfida alla scienza moderna del ventesimo secolo".

Smise di leggere e posò il mio compito. Stavo cominciando a provare per lui una specie di odio.

- Il tuo saggio, chiamiamolo così, finisce qua, - disse con quel tono molto sarcastico.

Chi l'avrebbe mai pensato che un uomo così vecchio potesse essere tanto sarcastico e così via.

- Però, - disse, - hai aggiunto una piccola nota in fondo alla pagina.

- Lo so, - dissi io. Lo dissi molto in fretta, perché volevo fermarlo prima che si mettesse a leggere forte anche quella. Ma bravo chi lo fermava. Era partito in quarta.

- "Egregio professor Spencer", - lesse ad alta voce. - "Questo è tutto quello che so sugli egiziani. A quanto sembra, non riesco a provare un grande interesse per loro, benché le sue lezioni siano molto interessanti. Non ho niente da obiettare se mi boccia, perché tanto sarò bocciato in tutto fuorché in inglese. Con i miei ossequi, Holden Caulfield"

Poi posò il mio maledetto compito e mi guardò come se mi avesse clamorosamente battuto a ping-pong o che so io. Credo che non gli perdonerò mai di avermi letto quelle cretinate ad alta voce.

Se a scriverle fosse stato lui, io non gliel'avevo mica lette ad alta voce, neanche per sogno. Tanto per cominciare, io quella dannata nota l'avevo scritta soltanto perché l'idea di bocciarmi non lo facesse restar troppo male.

J. D. Salinger, *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino (1951) 2001.