

IL BOLLETTINO DI CLIO

NUOVA SERIE - NUMERO 3 – MARZO 2015

EDITORIALE

A cura di Saura Rabuiti

INTERVISTA

10 DOMANDE SU LETTERATURA E STORIA a Milena Agus e Luciana Castellina

A cura di Giuseppe Di Tonto - Ernesto Perillo

CONTRIBUTI

Pierre Nora, *L'histoire saisi per la fiction*

Enrica Dondero, *Imparare storia con immaginazione*

Laura Fontana, *Possiamo fidarci delle immagini nella nostra ricerca di verità storica? A proposito di "A Film Unfinished" di Yael Hersonski.*

ESPERIENZE

Loredana Prot, *Piccole orme, grandi palazzi. Educazione al patrimonio nella Pinerolo medioevale.*

Silvia Ramelli, Carla Salvadori, *Il racconto storico e di finzione della prima guerra mondiale: il manuale e le esperienze*

Paola Lotti, *Graphic novel e storia: il racconto della Shoah in Maus*

Gabriella Bonini, *Il Reggiano. Foglio cittadino di informazione. 7 gennaio 1897. Un'esperienza di giornale storico*

Nayara Silva Carie, *Un viaggio nel passato con Gulliver. Insegnare e apprendere storia con la letteratura.*

LETTURE

P. Englund, *La bellezza e l'orrore.* (A cura di Maria Elena Monari)

Emilio Franzina, *La storia (quasi vera) del milite ignoto raccontata come un'autobiografia.* (A cura di Ernesto Perillo)

Milena Agus, Luciana Castellina, *Guardati dalla mia fame.* (A cura di Maria Teresa Rabitti)

Yael Hersonski, *A Film Unfinished. Shtikat Haarchion.* (A cura di Laura Fontana)

SPIGOLATURE

Saura Rabuiti

CONTROCOPERTINA



Il Bollettino di Clio

“Non esiste pensiero senza immagine”
(Jacque Le Goff)

EDITORIALE

A cura di Saura Rabuiti

Siamo sommersi da un gran numero di romanzi, film, docufilm, sceneggiati televisivi, fumetti, videogiochi che utilizzano la storia a fini artistici o di svago e propongono narrazioni sul passato che combinano l'immaginazione con sfondi, fatti, processi o personaggi storici.

Il mescolamento di fatti storici e di finzione sotto diverse forme non è un fenomeno nuovo - appartiene all'alba della letteratura -, ma ai nostri giorni è presente come non mai. Insomma, la storia fuori dai libri di storia sembra godere oggi di un fascino e di una popolarità senza precedenti.

Da parte nostra prendiamo atto che tutta questa storia fuori dai libri di storia raggiunge e fa presa sui nostri studenti e a partire da questo numero de *Il Bollettino di Clio* poniamo al centro della ricerca della nostra Associazione, per tutto l'anno in corso, il tema del rapporto tra narrazioni storiche e narrazioni di finzione sul passato. Assumiamo il tema dal nostro punto di vista privilegiato: l'uso delle narrazioni di finzione, siano esse quelle proposte dai film, dai romanzi, dai fumetti, dai videogiochi, nei processi di insegnamento e apprendimento della storia a scuola.

L'invasione del campo storico da parte di tante opere di finzione fa discutere gli storici. Quali le conseguenze di tale fenomeno? Quali i pericoli o le possibilità che i “silenzi della storia” lasciano al cinema o alla letteratura? Quali le relazioni con le trasformazioni della storiografia che nel corso dell'ultimo secolo ha preso in carica il vissuto storico, la “memoria”? Su queste questioni riflette P. Nora, che mette in prospettiva le linee di frontiera, oggi “largamente confuse”, che passano fra storia e romanzo, due generi da sempre segnati da “distanza e prossimità”.

All'apparenza le frontiere fra i due generi non sono confuse in *Guardati dalla mia fame*, un libro a quattro mani in cui viene rievocata, in due parti distinte, l'una in forma romanzata e l'altra in forma di ricostruzione storica, la stessa sanguinosa e sconosciuta vicenda avvenuta ad Andria nel secondo dopoguerra italiano. L'intervista a cura di G. Di Tonto ed E. Perillo a M. Agus e L. Castellina, le due autrici, ci mostra che fra letteratura e storia le cose non sono in realtà così semplici.

Vero, parzialmente vero, del tutto falso, verosimile si confondono nei filmati girati dai nazisti nel ghetto di Varsavia nel maggio 1942, a lungo considerati una preziosa testimonianza e studiati come fonte documentaria. Quel materiale è alla base di un recente docufilm (*A Film Unfinished*) che ricostruisce la pellicola nazista del 1942, la rilegge criticamente e ne svela l'intento manipolatorio e propagandistico. L. Fontana ne fa l'occasione per riflettere sul rapporto che intratteniamo con le immagini di archivio della Shoah, per esplorare l'atto del guardare, o più precisamente la differenza tra guardare e vedere.

Assumere la fiction storica nella sua relazione con l'apprendimento della storia comporta, fra l'altro, riflettere sull'immaginazione, che produce la finzione e ne consente la comprensione, e sul suo apporto ad una didattica finalizzata a conseguire competenze di ragionamento storico. Ne scrive E. Dondero, nella cui realtà scolastica (secondaria di primo grado), da anni, la situazione di immaginazione che chiede agli alunni di mettersi ad esempio nei panni di un personaggio o di

assumere oggetti per la loro valenza simbolica, viene utilizzata in diversi momenti della pratica didattica.

Situazioni di immaginazione e immedesimazione nel contesto della storia locale sono utilizzate anche nell'esperienza didattica (scuola primaria) di cui scrive L. Prot: una narrazione teatrale sul passato medioevale locale, agita nella cornice delle vie e dei palazzi medioevali di Pinerolo, per cercare nei monumenti le tracce del passato, comprenderne la storia e il valore che rivestono per tutta una collettività.

Le narrazioni storiche dei manuali si intrecciano con un uso creativo dei racconti di finzione nella carrellata di esperienze didattiche sulla Grande Guerra (scuola secondaria di primo grado) presentate da S. Ramelli e C. Salvadori e costruite per far crescere la motivazione, approfondire le conoscenze, aiutare a problematizzare, collaborare con altre discipline, integrare aspetti cognitivi e affettivi e creare il presupposto di esperienze significative.

Simula, in tutte le sue fasi, la realizzazione di un giornale d'informazione, "edito" in un preciso giorno del passato (7 gennaio 1797), l'esperienza (scuola secondaria di secondo grado) di cui scrive G. Bonini: le verosimili notizie del giorno in cui a Reggio Emilia nasce la bandiera italiana sono il frutto dell'immedesimazione in quel tempo, della ricerca storica, delle attività laboratoriali.

All'utilizzo della letteratura come fonte storica rimanda invece l'esperienza realizzata da Nayara Silva Carie che, in un liceo di Belo Horizonte (Brasile), utilizza il romanzo di Jonathan Swift, *I viaggi di Gulliver*, come un documento storico capace, tra l'altro, di "parlare" della società inglese alla quale l'autore apparteneva. Scrivendone, ci regala una finestra sul mondo: utili informazioni sul curriculum di storia in Brasile.

Si muove nella direzione di superare la tradizione di affidare ai soli manuali l'acquisizione di conoscenze storiche a scuola l'esperienza di cui scrive P. Lotti (scuola secondaria di secondo grado). Il tema indicibile della Shoah viene affrontato utilizzando come un manuale *Maus* di A. Spiegelman, una graphic novel dalla grande potenza comunicativa e curando in particolare aspetti di metacognizione (sulle impressioni, sulle modalità di acquisizione delle conoscenze, sull'utilità della graphic novel nell'apprendimento della storia ...)

Completano questo numero tre segnalazioni bibliografiche su tre libri in cui storia e finzione si mescolano aiutandoci a comprendere meglio (P. Englund, *La bellezza e l'orrore*, a cura di M. E. Molinari; E. Franzina, *La storia (quasi vera) del milite ignoto raccontata come una autobiografia*, a cura di E. Perillo; M. Agus, L. Castellina, *Guardati dalla mia fame*, a cura di M.T. Rabitti) e una segnalazione cinematografica (*A Film Unfinished* di Yael Hersonski), a cura di L. Fontana, che ripercorre la storia della pellicola girata dai nazisti e le successive tappe del suo ritrovamento fino alla sua ricostruzione, aiutandoci a vedere oltre che a guardare.

Le Spigolature, a cura di S. Rabuiti, ripropongono alcune esemplari pagine di M. Lodi tratte da *Il paese sbagliato. Diario di una esperienza didattica*. Raccontano di un sogno western dal quale, attraverso una ricerca di storia, scaturisce una drammatizzazione.

In controcopertina *Maus* di Spiegelman.

Buona lettura

LA REDAZIONE

La redazione del *Bollettino di Clio* (Nuova serie) è costituita da Ivo Mattozzi (Direttore responsabile), Saura Rabuiti (Coordinamento redazionale), Giuseppe Di Tonto, Vincenzo Guanci, Paola Lotti, Ernesto Perillo

DIECI DOMANDE SU LETTERATURA E STORIA INTERVISTA A MILENA AGUS E LUCIANA CASTELLINA

Autrici del libro “Guardati dalla mia fame”, Nottetempo, 2015

A cura di

Giuseppe Di Tonto (*Associazione Clio '92*)

Ernesto Perillo (*Associazione Clio '92*)

1. *Da dove e come è nata l'idea di questo libro abbastanza insolito nella sua strutturazione? Come avete lavorato alla sua stesura? Ci piacerebbe conoscere il vostro modo di procedere nella scrittura, con quali forme, strumenti, tempi. Con o senza quale complicità?*

M. Agus. L'idea l'ha avuta l'editrice Ginevra Bompiani. Luciana L. Castellina, moglie di un membro della famiglia Ceci, a sua volta parente dei Porro, da giovanissima aveva sentito raccontare il fatto che viene narrato in “Guardati dalla mia fame”. Così come succede fra amiche, rievocando tempi andati, ne ha parlato con Ginevra, che, straordinariamente colpita da questa vicenda sconosciuta, ha pensato potesse essere interessante farne un libro.

L. Castellina. Molti ci hanno fatto questa domanda ma la mia risposta, come quella di Milena, è tanto semplice da deludervi: non ci conoscevamo se non attraverso i rispettivi libri, ci siamo incontrate per la prima volta a Cognac, in Francia, dove ambedue partecipavamo al locale festival della letteratura europea e io le ho portato lì una borsa con tutti i pochi documenti che ero riuscita a procurarmi. Poi, tornate a casa, non ci siamo quasi mai scambiate informazioni, abbiamo scritto e basta. Io ho mandato la mia prima stesura a Milena perché ero incerta se inventare anch'io un personaggio che fungesse da narratore o se invece era meglio farne a meno. Lei mi ha mandato la sua bozza, soprattutto perché verificassi l'esattezza dei riferimenti storici. Poi ci siamo incontrate alla fine e siamo state soddisfatte l'una dell'altra.

L'idea bizzarra di farci scriver un libro assieme è venuta a Ginevra Bompiani, la nostra comune editrice.

2. *Potremmo dire che la narrazione sia la distanza tra i fatti raccontati e il loro significato. Come avete cercato di percorrere questa distanza?*

M. Agus. Nel 1946, e anche negli anni immediatamente successivi, sicuramente c'era una percezione manichea di questo fatto di sangue: chi riteneva fossero state uccise senza ragione delle innocenti vecchiette da una moltitudine malvagia e chi pensava che, appartenendo le vecchiette a una schiatta di affamatori, meritassero di morire. Un po' come durante la Rivoluzione Francese, quando gli aristocratici erano colpevoli in quanto tali e venivano messi nelle liste per essere ghigliottinati anche se non si erano macchiati delle infamie consuete per il loro ordine sociale. Il tempo ci toglie la sicurezza del giudizio, dato dall'emozione e dall'appartenenza all'una o all'altra parte in causa. Nel libro, secondo me, la parte di Luciana, un saggio storico, rimane più legata ai fatti e quindi ai sentimenti che questi suscitarono allora. La stessa storia, da me romanziata, dice quello che la Storia non può dire, dice quello che allora sarebbe stato impossibile dire, perché con simpatia entra dentro il mondo per certi versi spietato delle Porro e dimostra come queste vecchiette non vi appartenessero affatto, se non per il nome; e con altrettanta simpatia racconta quanto chi le ha uccise fosse sconvolto, distrutto e rabbioso soprattutto per la fame dei propri figli. Insomma, un confine per niente netto tra bene e male.

L. Castellina. La narrazione direi che è sempre espressione della soggettività di chi scrive, del suo punto di vista che tiene il filo del racconto. Per questo fra il giornalismo, televisivo o cartaceo, e il romanzo o il cinema c'è una differenza: perché nel primo caso si registra il reale come se fosse un'istantanea, nel secondo, poiché c'è di mezzo il

tempo, c'è l'interpretazione. Che può dare dei fatti il significato profondo, ma anche stravolgerlo.

3. *Fatti, personaggi e intreccio sono presenti nelle due parti di cui si compone il testo: La tragedia e il Coro. Quali le differenze e le analogie tra i due scritti?*

M. Agus. A proposito di analogie direi i fatti, che sono quelli e basta, ma anche il non aver diviso, in entrambe le parti del libro, i personaggi in buoni e cattivi. Per quanto riguarda le differenze, quella sostanziale è nella focalizzazione interna del romanzo, ed esterna quella del saggio di Luciana. Mi sarebbe piaciuto prendere altri personaggi del *Coro*, della folla inferocita, e raccontare anche la loro tragedia. Fare quello che, secondo Manzoni, possono fare soltanto i romanzi: diminuire la distanza tra i fatti e il loro significato.

L. Castellina. Non direi che i personaggi siano gli stessi: per Milena le protagoniste sono le sorelle Porro, per me la comunità dei braccianti. Lei cerca di spiegare il loro punto di vista, le loro ragioni e sentimenti, io quella di chi sta fuori dal palazzo.

4. *L'esplicito riferimento, nella nota iniziale del libro, all'uso di "precisi documenti" per descrivere la vicenda delle sorelle Porro; l'intrecciarsi, nella "tragedia", delle vicende dei personaggi storici con quelle dei personaggi comuni; la ricostruzione nel "coro" dei fatti dall'"interno" seppur in forma impersonale: tutto sembra deporre a favore dell'adozione, consapevole o meno, di un modello narrativo influenzato dal realismo.*

Proviamo a parlare di questo aspetto: il realismo letterario (i riferimenti a Balzac, Flaubert, Zola e Verga sono d'obbligo) ha offerto spunti interessanti agli storici, facendo scoprire la letteratura come una risorsa per la storia. I testi narrativi realistici costituiscono una buona fonte, non solo perchè contengono informazioni descrittive del passato ma anche perchè promettono di rappresentare un mondo in modo più leggibile di ogni archivio. Provando a rovesciare il punto di vista, vi chiediamo come si relaziona lo scrittore con la storia quando la narrazione, per il suo carattere intrinseco di finzione, sembra porsi fuori del tempo? Che funzione può avere il realismo nella narrazione per uno scrittore? Qual è, in definitiva, per un narratore la verità della finzione?

M. Agus. I Naturalisti e i Veristi si proponevano una riproduzione esatta, completamente sincera

del mondo a loro contemporaneo. Si trattava di un'arte di osservazione, piuttosto che di fantasia. Qualcuno dice che il Naturalismo non sarebbe esistito senza l'invenzione della fotografia. Ora sappiamo che neppure la fotografia è la riproduzione esatta e sincera della realtà. Ecco, per quello che riguarda me, il romanzo delle sorelle Porro alla verità ci rinuncia. Alla fine penso che il lettore si ponga molte più domande di quante non siano le risposte che è riuscito a darsi leggendo la storia. Si è trattato di rinunciare alla verità, o per lo meno a un'unica verità, anche perché il punto di vista è interno al mondo narrativo, si tratta di un'amica delle sorelle Porro, che appartiene alla loro classe sociale, ma che di quel mondo disapprova quasi tutto. Si tratta di una ribelle, anche se soltanto a parole. Ma allora la verità è la sua? Nemmeno, perché come nei romanzi naturalisti e veristi, i fatti hanno anche la loro voce, la loro verità.

L. Castellina. Questa è una domanda che va rivolta soprattutto a Milena. Lei è la romanziera. Io credo si sia avvalsa dell'invenzione – la finzione – perché, come dite, spesso questa aiuta a capire la realtà meglio dei documenti d'archivio. E credo che, in effetti, abbia aiutato: fino ad oggi nessuno riusciva a immaginarsi le sorelle Porro, adesso che lei se le è inventate credo sia più facile capire come sono state davvero. I documenti non bastavano. Questo accade quando il realismo è un buon realismo. Quanto a me è diverso: io ho raccontato solo quanto è veramente accaduto; ma naturalmente fra una somma di documenti d'archivio e una narrazione c'è differenza. (Per fortuna).

Avete citato Verga. Colgo l'occasione per ricordarvi un suo racconto – “La Libertà” – in cui narra dell'arrivo dei Garibaldini, 80 anni prima del fattaccio di Andria, a Bronte, in Sicilia. Tutti gridano “E' arrivata la libertà!"; per i contadini libertà significa liberarsi dalla fame, e dunque dei latifondisti che li affamano. Esattamente come i braccianti di Andria quando cade il fascismo. Verga è stato un grande realista, anzi, “verista”. Ma c'è molta soggettività, dunque interpretazione, in quanto scrive: la comprensione del significato della parola libertà.

5. *Dal nostro punto di vista dell'uso della storia e della didattica siamo portati ad immaginare e ad analizzare come uno storico usa la letteratura per le sue scritture. La domanda che vi poniamo rovescia la prospettiva e cioè come uno scrittore usa la storia, con quali procedure, per le sue narrazioni.*

L. Castellina. Io non sono davvero né una storica né una romanziera, sono fortemente segnata dal mio mestiere, che è quello di giornalista. La mia risposta non vale dunque se non per quanto riguarda me. Io trovo la storia così tanto più affascinante della maggior parte delle trame solo immaginifiche che mi diverto solo a leggere romanzi in cui la storia è, sia pure non formalmente, la grande protagonista. Manzoni, Nievo, Thomas Mann, Elsa Morante – per citare i primi nomi che mi vengono in mente – sono stati grandi raccontatori di storia.

6. *Come sosteneva M. Bloch, quello dello storico è un mestiere che associa una pratica, costituita da un insieme di tecniche di ricerca e di procedure critiche che ne garantiscono la sicurezza e l'affidabilità, e una scrittura. Qual è la pratica dell'autore di fiction per arrivare alla sua scrittura? Quali i punti di convergenza e di differenziazione tra la pratica dello scrittore e quella dello storico?*

M. Agus. (Risponde alle domande 5 e 6) Posso parlare del lavoro a proposito della storia romanzata. Luciana Castellina ha fatto una ricerca sul campo (biblioteche, interviste, archivi) e ci siamo incontrate perché mi desse il materiale raccolto ed elaborato (per lo più cartaceo, impossibile via e-mail). Le ho posto tante domande su tutto quello che sapeva della famiglia Porro (come dicevo prima, il marito di Luciana è un loro parente); ho trovato una bibliografia (saggi storici) sulla situazione in Puglia di quel tempo e sull'eccidio delle sorelle Porro. Ho studiato tutto il materiale come se avessi dovuto dare un esame all'Università sull'argomento e quindi ho interiorizzato la vicenda. Si è trattato, poi, di rimettere tutto insieme, ricostruire, ricomporre, ordinare nel tempo. Ogni fantasticherie è stata affidata al personaggio dell'amica delle Porro, inventato, ma verosimile. Suo (cioè mio) è il punto di vista della narrazione.

L. Castellina. Credo che la differenza stia nel fatto che lo scrittore – che pure deve documentarsi – vede anche quanto lo storico non vede o non è autorizzato a vedere, perché non è documentabile. Ma quel non visibile è essenziale a capire.

Quando Antonioni morì mi chiesero di scrivere qualcosa su di lui in un libro in sua memoria. Ricordo che scrissi che Antonioni, che non ha mai fatto parte della categoria dei "registi realisti", con i suoi film mi aveva fatto diventare una comunista meno stupida. Volevo dire che mi aveva fatto

vedere quello che nella realtà non si vede.

7. *La Storia si occupa delle vicende umane del passato. Ma c'è una parte che viene inevitabilmente perduta, che la Storia non può e non è capace di raccontare. Perché? È stato così anche per la vicenda delle sorelle Porro, di cui parla il vostro libro?*

L. Castellina. Della storia fanno parte anche le rimozioni. Motivate da molte cose diverse: voglia di annebbiare la realtà, di scordarsela e farla scordare, oppure semplicemente perché quel pezzo di storia non interessa più a nessuno. Analizzare queste rimozioni – tantissime nel corso dei tempi – è di per sé storia. Può accadere che sia più facile a un romanzo resuscitare una vicenda dimenticata. Credo sia quello che è accaduto con le nostre sorelle Porro.

8. *Per la vostra esperienza di scrittura letteraria vicina alla storia e provando ancora una volta a rovesciare il punto di vista dello scrittore in quello dello storico, vi chiediamo cosa possiamo far dire ad un romanzo che possa essere utile allo storico?*

M. Agus. (Risponde alle domande 7 e 8). Forse quella che va perduta è la verità dei fatti. Sembra una contraddizione, perché i fatti storici sono i fatti storici! Ma è come se la Storia li presentasse mascherati, come se ci fosse sempre dietro qualcosa e forse soltanto la Letteratura può cercare di smascherarli. Proprio come dice Manzoni: soltanto il romanzo può ricostruire quanto la Storia non tramanda nei documenti e rivelare, tramite l'immaginazione e la simpatia, la parte di Storia che è andata perduta. Con le sorelle Porro, per quanto riguarda il romanzo, ho cercato di ricostruire dai documenti. Le fotografie mi dicevano per esempio come erano vestite, gli atti notarili di compravendite a quali proprietà avessero rinunciato per il fratello, il tipo di dote che le donne di allora e di quella classe sociale portavano all'atto del matrimonio e cose del genere. E poi quello che tutti vedevano: che le sorelle Porro andavano a messa prestissimo, non ricevevano visite, non andavano a passeggio nello stradone, si erano occupate dei nipoti bambini. Non è stato difficilissimo immaginare. E con simpatia.

Dopo che il romanzo era finito e il libro pubblicato, la Storia mi ha però riservato delle sorprese. Sono venuta a sapere dai loro parenti che una di loro suonava l'arpa! Che Vincenzina

dopo l'eccidio portava sempre in testa una cuffia per nascondere le cicatrici, che i nipotini ne facevano un po' quello che volevano, e quindi non doveva essere tanto rigida. E' vero che questi fatti mancavano, ma mi consolo pensando che l'arpa non fosse una passione musicale travolgente ma corrispondente ai lavori di ricamo e cucito di cui sapevo, perché molti lavori bellissimi, le sorelle usavano donarli alla Chiesa e sono ancora conservati.

L. Castellina. Ripeto: quello che c'è nei documenti d'archivio ma che senza l'aiuto della fantasia e dell'intuizione, non si riesce a vedere.

9. *In exergo si legge la parte conclusiva di Carta d'identità, il testo del poeta Mahmoud Darwish: una riflessione sulle condizioni di sopraffazione e spogliazione di cui è vittima il popolo palestinese. Nel vostro libro, in altro contesto storico, sono presenti i temi della sopraffazione, della violazione dei diritti, della violenza, delle responsabilità individuali e collettive (di classe). In che modo sono trattati nella duplice prospettiva e cosa ciascuno sguardo dice che l'altro tace?*

M. Agus. Lo sguardo di Luciana è sul contesto sociale, sulle condizioni materiali dell'esistenza dei poveretti artefici del massacro. Braccianti che erano schiavi e venivano scelti in un vero e proprio mercato che si teneva all'alba in una piazza di Andria, bambini allevati con un poco di cicoria bollita e ancora nel 1946 morivano, in senso letterale, di fame. E' anche uno sguardo sulla politica, sull'importanza del PCI, della CGIL. Sono d'accordo: il PCI e la CGIL sono stati grandi. Anch'io ho sempre votato PCI (finché c'è stato) e sono iscritta alla CGIL. Ma quello che lo sguardo di Luciana non vede è l'ottusità di tutte le rivoluzioni e sommosse: all'inizio ci si ribella perché si ha ragione e le condizioni di vita sono inaccettabili, disumane. Poi i rivoluzionari diventano ottusi e a loro volta disumani, è sempre andata così, nella Rivoluzione francese, nella Rivoluzione russa e sempre sino ai tempi moderni, vedi la Cina e così via. I rivoluzionari, che iniziano quasi sempre dalla parte della ragione, fanno talmente tanti atti disumani che il popolo finisce col non stare meglio di prima, ma in alcuni casi perfino peggio. Lo sguardo dell'amica delle sorelle Porro, che non riesce a dar ragione né alle amiche, né ai poveretti, che non riesce a capire chi siano davvero gli oppressi e gli oppressori, che ipotizza

l'impossibilità di una Storia giusta, è il mio sguardo.

10. *La storia insegnata attraversa una crisi profonda. Non solo per le modalità molto spesso del tutto superate del suo insegnamento nelle nostre scuole. Più in generale si tratta della perdita di senso del racconto del passato in una società che ha elaborato altri modi di abitare il tempo e lo spazio. Guardati dalla mia fame può indicare possibili strade per riavvicinare le giovani generazioni alla cultura storica? Più in generale può una scrittura di fiction migliorare l'efficacia dell'insegnamento della storia e facilitarne l'apprendimento?*

M. Agus. Riguardo a questo problema, credo (per la mia esperienza di insegnante di Storia) che funzioni il tipo di modulo proposto da Clio '92: Il Presente, il Passato, il Ritorno al Presente. Se non si dimostra che il Presente non sarebbe quello che è senza il Passato, che ciascun individuo è il risultato della Storia (famigliare, locale, generale) gli allievi non trovano nessun motivo per studiare e appassionarsi. In *Guardati dalla mia fame* vedrei i clandestini di oggi, per esempio i raccoglitori di pomodori in Puglia, nel ruolo dei braccianti di allora; l'umanità ricca e più fortunata, che non vuole sapere e pensa di essere al sicuro erigendo muri di divisione sempre più alti, la vedo nella parte delle Porro, che credono ingenuamente di essere al sicuro nel loro palazzo, chiuso alla realtà. La loro stessa colpa, quella di non aver mai sentito il dovere di sapere, dovere sacro oltre che morale e politico, insegna molto sul presente. Abbiamo il dovere di sapere e di dire quello che sappiamo, dice nel romanzo Di Vittorio. Ma nel libro si possono trovare tante tematiche da affrontare a scuola. Dico una cosa che ho pensato fin dall'inizio: *Guardati dalla mia fame* è quasi meglio leggerlo a scuola come studenti e professori che da lettori che lo leggono per il piacere di leggere.

Le scritture di fiction (anche le sceneggiature dei film) danno vita e consistenza a personaggi storici di cui spesso non importa più nulla a nessuno. Per loro, quando è la scrittura di fiction a riportarle in vita, trepidiamo, piangiamo, sospiriamo. Ha davvero ragione Wisława Szymborska quando dice che la scrittura ha il potere di perpetuare ed è la vendetta di una mano mortale!

Grazie

STORIA E ROMANZO: DOVE PASSANO LE FRONTIERE

Pierre Nora

Storico – Membro dell'Académie française – Direttore della rivista Le Debat

Traduzione di Saura Rabuiti

Keyword: *narrazione storica, narrazione di finzione sul passato, romanzo, storia, storiografia.*

ABSTRACT: *Il contributo affronta il problema della linea di demarcazione che corre oggi fra storia e romanzo, ripercorrendo i rapporti di distanza e di prossimità fra i due generi, a partire dal XIX secolo e fino ad anni a noi vicinissimi.*

L'articolo di Pierre Nora è stato pubblicato sul numero 165 (maggio-agosto 2011) della rivista francese [Le Débat \(L'Histoire saisie par la fiction\)](#), dedicato interamente al rapporto tra narrazioni storiche e di finzione sul passato. I link delle opere disponibili in rete, di cui la traduzione è corredata, sono a cura della redazione del Bollettino.

Fra la storia e il romanzo esiste una dialettica essenziale. Per comprendere le reciproche fecondazioni, i prestiti di cui si sono arricchiti, i loro rapporti fatti di distanza e di prossimità bisognerebbe ripercorrere lo sviluppo dei due generi fin dall'antichità. Fin da Erodoto, che si ritrova ad essere allo stesso tempo il padre della ricerca storica e il re dei narratori.

Se è tuttavia legittimo chiedersi *oggi* dove passino realmente le frontiere fra i due generi, è perché queste, negli ultimi trenta o quaranta anni, si sono largamente confuse.

La confusione è avvenuta a partire da una distinzione divenuta molto netta durante il XIX secolo e che ha trovato una sua formulazione nell'ultimo quarto di secolo, se si fa riferimento a due testi canonici: [l'editoriale di Gabriel Monod per il primo numero della Revue historique \(1876\)](#), vero manifesto del metodo critico e positivista e [l'Introduction aux études historiques \(1898\) di Langlois e Seignobos](#), ad uso degli studenti. La storia moderna, archivistica e documentaria, progressivamente staccatasi da una storia narrazione, ha conquistato scientificità, allontanandosi e distanziandosi dal romanzo, di qualunque forma e tipo. Al romanzo la finzione, le *res fictae*; alla storia le *res factae*, la resurrezione, la restituzione e anche la rappresentazione del passato attraverso tracce documentarie, che ne

attestino autenticamente la realtà. I fatti contro la finzione.

Si può anche dire che tutta la prima metà del XX secolo ha conosciuto un approfondimento della differenza nella condivisione di elementi comuni.

La compenetrazione può sembrare da molti punti di vista molto profonda. La storia, che Lucien Febvre chiamerà “evenemenziale”, poggia come il romanzo sulla narrazione, restituisce un intrigo, mette in scena dei personaggi e, per l'organizzazione drammatica delle cose, per l'arte del ritratto, per le sequenze argomentative, si apparenta al romanzo.

Viceversa la storia stessa, a causa delle guerre, dei coinvolgimenti ideologici, della sua penetrazione nella vita collettiva e nei destini individuali, abita il romanzo fino alla saturazione. La guerra del 1914 è stata, da questo punto di vista, un momento determinante segnato da [Le Feu di Barbusse](#) e [Les Croix de bois di Roland Dorgelès](#). E' con essi che Bernard Grasset annuncia: “L'era dei centomila esemplari è cominciata.” Al punto che Malraux ha visto nel romanzo un genere minacciato di diventare *reportage*. Ancor meglio: il romanzo è salito ai primi posti dei generi letterari, in questa prima metà del XX secolo, diventando una forma di *storia totale* (Proust, Roger Martin du Gard, Jules Romains).

Ciò non impedisce che i due generi siano irriducibilmente separati e anche radicalmente in opposizione. E' chiaro che il romanzo raccoglie soltanto pura immaginazione, che è libero dai vincoli della realtà temporale, a cominciare dalla cronologia, e che, nella costruzione, nei caratteri e nella lingua, obbedisce soltanto all'invenzione personale del suo autore e al suo potere di creare e di animare un mondo. La storia è abitata, al contrario, da un'ambizione di conoscenza sempre più scientifica su tutto il passato umano nella sua diversità e complessità, esplorato grazie a tracce interpretate con tutti i mezzi possibili della ricerca scientifica, le scienze ausiliarie della storia.

Due ambizioni rivali di conoscenza dell'uomo e della società. Due forme differenti e opposte di memoria: l'una storica e scientifica, l'altra esistenziale e artistica.

Ora, nello stesso tempo, negli anni che seguono la seconda guerra mondiale, avviene un profondo terremoto nelle definizioni stabilite dei due generi e si modifica ancora una volta la dinamica dei loro rapporti. Nuovo romanzo, nuova storia.

Se, al di là dell'accezione stretta e precisa di queste due espressioni, si volesse verificare la situazione dopo la battaglia, si potrebbero constatare gli effetti, per certi aspetti raffrontabili, per altri opposti, del fuoco teorico di cui i due generi sono stati oggetto. In entrambi i casi, fine della narrazione continua e dell'*evenemenziale* (quello che nell'*Arte del romanzo* Kundera chiama la "dittatura della storia-story"); fine del personaggio come attore individualizzato della storia; scomparsa di tutte le attese legate al genere. In compenso, la trasformazione interna dei due generi ha portato in generale, ad una eclissi del genere romanzo, rifugiatisi spesso nel romanzo storico o nella fantascienza e a uno straordinario arricchimento del genere storico.

Forse occorre andare oltre e sostenere che, per svariate vie, è la storia che ha ereditato gli abituali privilegi del romanzo ed è diventata il nostro immaginario sostitutivo di una finzione carente.

L'antropologia del passato, l'immersione nella densità delle società si sono tradotti

nella presa in carico del vissuto storico; è questa senza dubbio la ragione del rinnovato interesse per la biografia e il documento personalizzato. Può essere quello di gruppi, come "*le cinque famiglie*" che Stéphan Audoin-Rouzeau, storico della prima guerra mondiale, segue per trenta anni per mostrare il peso dei lutti della guerra e che costituiscono altrettanti piccoli romanzi. Può essere la biografia di uno "sconosciuto della storia", come Guillaume le Maréchal, di cui Duby ha fatto il modello della cavalleria. E questo sconosciuto può anche essere anonimo; è ciò che ha tentato Alain Corbin con *Il mondo ritrovato di Louis-François Pinagot*, un oscuro calzolaio della contea del Perche, vissuto dalla fine del Direttorio agli inizi della III Repubblica, un analfabeta che rappresenta i comuni mortali, inghiottiti nella marea dei morti. Ci si ritrova, attraverso i mezzi stessi dell'erudizione, vicinissimi al programma di Michelet: «Bisogna far parlare i silenzi della storia, quei terribili istanti in cui la storia non dice più niente, e che sono perciò i suoi momenti più tragici».

Più in generale si stabilisce un legame fra il nuovo rapporto col passato che si è imposto in quegli anni, fatto del sentimento di una irrimediabile cesura con "il mondo che abbiamo perduto", fondato sulla perdita, sulla distanza, sulla discontinuità da una parte, e, dall'altra, il ricorso scientifico alla massima erudizione, ai mezzi meno diretti e meno espressivi, come la statistica. Ne è un buon esempio il primo dei grandi successi della "nuova storia", *Luigi XIV e venti milioni di francesi* di Pierre Goubert, del 1966. Dieci anni e più di statistica demografica per arrivare a questo esordio impressionante e degno del più alto livello del patetico del romanzo: «Nel 1966, la speranza di vita alla nascita si avvicina o oltrepassa i settanta anni. Nel 1661, raggiungeva i venticinque? Queste cifre brutali significano che a quei tempi, dato che il cimitero era al centro del villaggio, la morte era al centro della vita.»

In termini ancor più generali, l'avvento del tema e del regno della "memoria" annette alla pratica della storia una delle molle della immaginazione del romanzo. E anche se la storia non fa della memoria lo stesso uso che

ne fa il romanzo, l'integrazione del tema alla storia, che aveva fondato la sua scientificità sul rifiuto e l'esclusione della memoria, conferisce ormai alla storia una dimensione letteraria, fatta di arte della messa in scena e di coinvolgimento personale dello storico.

L'espressione è lanciata: il coinvolgimento personale dello storico è il punto centrale del problema. Ciò che esprime e trascina il riassetto della storia è una trasformazione profonda del posto e dello statuto dello storico in rapporto al suo oggetto di studio. E questa trasformazione tocca anche l'autore, lo scrittore, il romanziere in rapporto alla sua creazione. Il nodo del problema è la trasformazione del rapporto del soggetto col suo soggetto, il che dà grande importanza al genere del racconto di sé e alle proiezioni di sé nel racconto.

C'è sempre stata, specialmente con le Memorie, genere complesso dalle frontiere indistinte, una zona di contatto particolarmente sensibile fra il fattuale e il fittizio, lo storico e il romanzesco. Ero stato colpito, all'epoca in cui mi interessavo alle Memorie di stato per i *Luoghi della memoria*, dal fatto che questo genere, assai poco identificato e analizzato come tale nel suo insieme, fosse in bilico fra lo sguardo dei letterati, che vi vedevano soltanto un genere secondario, derivato dalla letteratura – quale vita non è un romanzo? – e lo sguardo degli storici, che si interessano solamente a separare la narrazione dal documento utilizzabile.

Progressivamente, dopo [Les Confessions di Rousseau](#), quel campo di scrittura è stato sotteso da una opposizione fra due poli: Memorie e autobiografia. Le Memorie sono, per schematizzare, la narrazione di una iscrizione individuale nella storia, che suppone una legittimità riconosciuta dalla posizione sociale o dalle azioni personali, dunque sono l'esplorazione di un dato; l'autobiografia consiste al contrario nella scoperta di sé attraverso l'esplorazione della propria personalità. Il memorialista si prefigge la trasmissione, chi scrive una autobiografia cerca il “*conosci te stesso*”. Ma in entrambi i casi la dimensione letteraria è implicata nel percorso di pretesa di verità.

Questo campo ambiguo, un tempo secondario rispetto ai due generi costituiti, da ognuno dei quali prendeva a prestito qualcosa, ha occupato nel XX secolo un posto grandemente crescente. La narrazione di sé, la scrittura in prima persona, la letteratura dell'io sono proliferate per svariati fattori che si possono qui solo evocare: la pressione esercitata dal presente, le tragedie della storia che hanno mobilitato tutti, la spinta stessa dell'individualismo, la penetrazione della psicoanalisi, la democratizzazione della storia. Tutti questi elementi sono entrati in risonanza per fare, nel senso largo del termine, del testimone un attore principale della storia. Nello stesso tempo, la relazione fra *Memorie* e *autobiografia* si è infinitamente complicata per il proliferare di generi misti che vanno dal *reportage* al *diario* passando per l'*autoritratto*, la *cronaca*, i *ricordi*, l'*auto-finzione*. E questo proliferante campo della scrittura di sé ha sovvertito a sua volta i due generi classici della storia e del romanzo. C'erano, un tempo, in un rapporto complesso ma di relativa indipendenza, la storia, il romanzo e per altro tutte le forme della narrazione di sé. Tutti e tre obbediscono oggi, a titolo differente, al patto della memoria.

E' in questa realtà indistinta che le frontiere sono diventate sempre più difficili da tracciare ed è a vantaggio di questa trasformazione che si è operato un riassetto della scala di valori. I vertici della letteratura francese passano per gli *Essais* di Montaigne, Saint-Simon, il Rousseau delle *Confessioni*, le *Memorie d'oltretomba* di Chateaubriand, Proust come memorialista e auto-analista di memorie. Andiamo più lontano: c'è da scommettere che nel naufragio che riguarda, agli occhi dei giovani, il grosso della tradizione letteraria classica, l'arcipelago che resta ancora in vita è quello della letteratura di sé: la corrispondenza di Flaubert più che i romanzi, Henry Beyle più di Stendhal, *Choses vues* più che *Notre-Dame de Paris*, il *Journal* di Gide più che *Les Faux-monnaieurs*.

E' a vantaggio di questo riassetto che mi era sembrato possibile e interessante, circa venti anni fa, chiedere ad alcuni storici di prendere

se stessi come oggetto di storia, per vedere se il fatto di essere storici permettesse loro di parlare di se stesso-divenuto-storico in termini non riconducibili né all'auto-biografia, né alla letteratura romanzesca, né alla storia classica. Avevo battezzato questo esercizio “ego-storia”.

All'epoca si trattava di un'esperienza di laboratorio. Mi sembra che oggi l'espressione potrebbe ricoprire un tipo di scrittura molto più ampia di quella alla quale era destinata all'inizio e che la contaminazione che si è operata sia così avanzata che non è completamente fuori luogo chiedersi dove passi veramente la frontiera fra i due generi canonici e se ne esista ancora una.

A mio parere c'è una frontiera che rimane netta e chiara. Essa passa per la scrittura. Seguendo autori come Michel De Certeau, Paul Veyne, Paul Ricoeur e tanti altri, si può tentare infine di precisare ciò che differenzia la scrittura storica dalla scrittura romanzesca, anche per i generi egostorico o giornalistico, che attingono ai due tipi di scrittura. Mi sembra che tre siano gli aspetti principali, la cui combinazione assicura la pertinenza al genere storico, rispetto al romanzo.

Il primo. A differenza della scrittura del romanzo, la storia è il prodotto di un *luogo* sociale, da cui proviene nello stesso modo in cui i beni di consumo sono prodotti da una impresa: c'è una *fabbrica* della storia. Arrivo anche a dire che questa relazione col corpo sociale è l'oggetto stesso della storia, è ciò che ne fa un'impresa di tipo industriale. La conoscenza delle leggi proprie a questo ambiente è indispensabile per rendere intellegibile la produzione che ne deriva, il *testo storico*.

La storia è un prodotto sociale, che parla del sociale e rinvia al sociale. Presuppone l'esistenza di un dominio pubblico (nel senso definito da Hannah Arendt) che costituisce il fondamento degli scritti fattuali. La storia, a differenza del romanzo che si può scrivere solo per svago, certifica l'esistenza di un mondo comune.

In secondo luogo la storia è una pratica, un “mestiere”. Scrivere storia presuppone sempre di individuare delle fonti, classificarle,

distribuirle in funzione del dispiegarsi della problematica.

Occorre andare più lontano: sottolineare il fatto che lo storico interviene sempre in un campo costituito. Affronta sempre una questione *già* formulata che elabora in altro modo. Si appoggia ad una tradizione *già* costituita di mezzi e tecniche di ricerca di cui è tributario e che impongono leggi e vincoli. Si inserisce in una memoria propria degli storici. L'espressione stessa “storico dilettante” rimanda a questa pratica professionale.

Ultima differenza, assai più importante. La “storia” designa due cose: il passato e la maniera di renderne conto. Quello che i tedeschi distinguono in *Historie* e *Geschichte*. Quello che noi d'abitudine distinguiamo in “storia” e “storiografia”, discorso sulla storia.

E' inutile far notare che la storia, inafferrabile se non attraverso il discorso che la costituisce più di quanto essa non la restituisca, *non esiste*, propriamente parlando. E' inutile pretendere, come gli analitici americani del *linguistic turn*, che la storia non è che linguaggio e che è interamente *historio-graphie*: è impossibile per uno storico non postulare che esiste un referente al suo discorso, un orizzonte di verità nella sua parola. Senza dubbio non ci sarebbe storia senza immaginazione storica, né senza il patetico che si appiccica a tutte le cose scomparse; ma se la scrittura dei romanzi resta quella a cui tutto è permesso, alla quale tutto è anche richiesto, lo storico è al contrario colui che sa e che dice quello che la storia permette e quello che non permette. E' necessario, soprattutto ai nostri giorni, affermare questo con forza: qualunque sia il suo potere taumaturgico, non c'è storico senza un attaccamento assoluto al principio di realtà.

Eravamo a questo punto quando si è prodotto un nuovo episodio nei movimentati rapporti fra storia e romanzo. Si può datare con l'apparizione de [Les Bienveillantes di Jonathan Littell](#), che ha avuto l'effetto di una bomba atomica sul paesaggio letterario dal 2006. Ha segnato l'inizio del dilagare di romanzi a tema storico, che prendono a

prestito soprattutto la seconda guerra mondiale, e ha provocato un'ampia discussione sulla natura dei due generi e lo spostamento delle loro frontiere.

Fino ad allora gli scrittori di romanzi, nutriti di cultura storica, si erano impadroniti di episodi estremi, poco esplorati dagli storici per mancanza di fonti o giudicati senza importanza, per proiettarvi la loro immaginazione ed esplorare i loro sempre attuali significati. Qualcosa come i famosi “silenzii della storia” che, per Michelet, sono l'apice “in cui la storia non dice più nulla e che sono dunque i suoi momenti più tragici.” Così l'enigmatica rassegnazione di Robespierre durante il Termidoro e la sua resa alla coalizione degli oppositori, che ha ispirato *Robespierre, derniers temps* di Jean-Philippe Domecq (1984), la cui edizione “Folio” del 2011 si accompagna, in appendice, ad una lunga riflessione su “quello che la letteratura può dire alla storia.” Così *La chambre noire de Longwood* (1997), in cui Jean-Paul Kauffmann, segnato dalla personale esperienza di ostaggio in Libano, ha saputo far rivivere gli incubi della prigionia di Napoleone a Sant'Elena. E così infine la reclusione di Luigi XVII bambino, di cui Françoise Chandernagor, nel 2002, ha saputo fare la camera di risonanza della Rivoluzione, una riflessione su tutti i totalitarismi e tutti gli arbitri, una metafora esistenziale del concentrazionismo.

Les Bienveillantes erano un'altra cosa: una importante offensiva della letteratura che si è accampata al centro del santuario storico e si è impadronita del suo oggetto più sacro, il genocidio nazista, con un armamentario fatto di tutte le inverosimiglianze possibili e immaginabili: un nazista che non assomiglia a nessun nazista, una serie di situazioni incompatibili. E tuttavia, è il primo libro che, in un uragano narrativo e in un caos controllato, nella sua stessa mostruosità, è all'unisono con la mostruosità del fenomeno storico che voleva rappresentare. La cosa più sconcertante è lo scontro o piuttosto la fusione fra l'esplosione incontrollata di un immaginario fantasmatico e una erudizione storica sul periodo di un'ampiezza e di una precisione impressionanti, quasi maniacali.

Un realismo allucinatorio di una serie di episodi che gli storici non hanno potuto e non potranno mai far rivivere con una tale intensità, come il massacro di Babi Yar. Da qui le reazioni perplesse e generalmente negative della corporazione degli storici. *Les Bienveillantes* assomiglia a un sacrilegio e accumula sacrilegi.

Poco dopo, ma in modo differente e persino opposto, il romanzo di Yannick Haenel, *Jan Karski*, offriva un altro esempio di appropriazione della storia a fini letterari. Si tratta esplicitamente per l'autore di “rompere le frontiere”, immaginando una parte della vita di questo messaggero della resistenza polacca che, nel 1942, ha portato la parola degli ebrei del ghetto di Varsavia fino a Washington. Haenel ha riscritto a modo suo il contenuto di un colloquio storicamente ben documentato, per dare alla scena un significato simbolico che avallerebbe una interpretazione di grande portata storica e morale: l'indifferenza degli Alleati alla sorte degli ebrei europei e dunque la loro responsabilità nello sterminio. Il tutto, in nome di una missione di cui la letteratura si trova ad essere investita dal nostro tempo, che vede scomparire gli ultimi testimoni e conferisce dunque, a quelli che ne hanno i mezzi, il dovere di trasmettere per empatia una memoria vivente. “Cerco, dice Haenel, una letteratura che fondi la sua legittimità nella tensione fra il documentario e la finzione, tra la storia e la poesia, tra il rappresentabile e il non rappresentabile. E' su questo crinale, interrogando la frontiera stessa, che ai miei occhi si dispiega la letteratura a venire.” (*Libération*, 30-31 janvier 2010).

Questi due libri illustrano, a modo loro, i due poli della problematica attuale sulle frontiere e segnano, a questo titolo, lo spazio di ibridazione fra i due generi, storia e romanzo.

Entrambi illustrano la fascinazione che esercita il periodo della guerra sulla generazione dei quarantenni che non l'hanno vissuta. Per quella generazione la guerra costituisce un'inesauribile riserva di realtà immaginaria, come spiega Laurent Binet, il cui lavoro *HhhH*, del 2010, mette in scena

l'assassinio di Heydrich, il braccio destro di Himmler, ma annuncia fin dall'inizio che "dietro i preparativi dell'attentato, viene alla luce un'altra guerra, quella che la finzione del romanzo consegna alla verità storica." I due libri che abbiamo preso a riferimento sono tuttavia ai due estremi di una catena. In Yannick Haenel la trasgressione può apparire minore, dato che riguarda solamente un aspetto preciso, ma ingaggia una sfida maggiore, una conclusione che, per illusione retrospettiva e giudizio morale anacronistico, contraddice la verità storica, falsificazione questa che gli ha aspramente rimproverato Claude Lanzmann. (*Le Nouvel Observateur*, 4-10 mars 2010)

In Jonathan Littell avviene il contrario: una trasgressione storica maggiore, insolente, provocatrice, ma in definitiva attraverso la verità del romanzo, l'evocazione sensibile di una verità storica che gli storici non erano in grado di raggiungere. Nessun giudizio morale, nessuna applicazione retrospettiva di valori contemporanei; al contrario, l'iscrizione della storia nel registro e sotto il segno della più alta tradizione letteraria, quella della tragedia greca. In entrambi i casi, la frontiera fatidica è audacemente violata ma con risultati diametralmente opposti.

Al di là della comparazione del percorso e della differenza di procedure - e di talenti -, il successo di questo nuovo tipo di romanzo e le discussioni che suscita sulla contaminazione

dei generi funzionano come un sintomo e una indicazione: esiste, nelle profondità della società, una domanda e un richiamo ad un rinnovamento nell'approccio e nella comprensione del passato. Come ascoltarla e come risponderci? Un turbamento profondo affatica scrittori e storici. Questo ricorso alla storia, la storia più dura e tragica, esprime senz'altro una rigenerazione di risorse e, dopo le spudoratezze del formalismo e del Nuovo romanzo, il bisogno di misurarsi con la più cruda realtà. In parallelo, dopo l'affermazione ripetuta della pura discorsività della storiografia e dopo anni di riflessione sulla disciplina, la coscienza dei limiti imposti alla stessa e la voglia di oltrepassarli, di sperimentare altri mezzi, di esplorare altre strade ancora oscure, per ritrovare quell'immaginazione del passato che è sempre stata l'*ultima ratio* dell'ambizione storica.

La letteratura, inibita, è per gli storici di oggi una tentazione e una frustrazione. Una rondine non fa primavera. Ma è difficile non chiedersi se la comparsa di una letteratura afferrata dalla storia non rappresenti un segno precursore. Una sorta d'effetto alla Walter Scott?

IMPARARE STORIA CON IMMAGINAZIONE

Enrica Dondero

Insegnante di storia - Scuola media 'Don Milani' di Genova - Formatrice di Clio '92

Keyword: *immagine, immaginazione, immaginario, conoscenza storica, patrimonio culturale*

Abstract:

L'immaginazione può trovare un suo spazio nel rapporto fra sapere storico e metodologia didattica? Il campo semantico del termine e la riflessione su alcune prospettive di analisi permettono di identificare connessioni potenzialmente fertili, sperimentate in una scuola secondaria di primo grado.

L'immaginazione possiede la forza di strutturazione dei dati e delle percezioni necessaria per conferire continuità agli elementi di conoscenza e stabilire relazioni fra le trasformazioni storiche; se assunta nella sua accezione di creazione attiva e dinamica, è dispositivo capace di sostenere il pensiero nel suo movimento verso l'astrazione e la concettualità. Declinata, poi, come rappresentazione collettiva, permette di risalire al fenomeno storico dell'immaginario, che ha sostenuto nel corso dei secoli l'azione dell'uomo e delle società.

Attivarne a scuola la prospettiva creatrice vuol dire supportare il pensiero produttivo, i processi mentali che consentono di analizzare un problema da più punti di vista, saper formulare ipotesi e pensare strategie risolutive, usare competenza critica.

L'apporto dell'immaginazione alla didattica finalizzata a conseguire competenze di ragionamento storico è, quindi, da riconsiderare per la sua dimensione fortemente ancorata all'esercizio del pensiero e per la forza di strutturazione di eventi cognitivi che permettono di concepire un dato storico nella sua pluridimensionalità costitutiva.

«Una vecchia valigia è stata ritrovata proprio ora nel giardino della scuola. Tutto intorno, fra i cespugli, sono sparpagliati documenti, foto, oggetti antichi... Cosa può essere successo nella notte?».

Le domande si affollano nelle menti e nelle parole degli alunni mentre recuperano il tesoretto e lo portano in aula, dove, sullo sfondo di pura invenzione, le tracce misteriose permetteranno di costruire una vicenda possibile, percorrendo i primi passi dello storico.

L'immaginazione contribuisce a strutturare il pensiero e l'abito mentale di chi impara a ragionare storicamente? Se sì, per quali aspetti? Oppure è un orpello?

1. L'immaginazione a scuola: le voci dei docenti

Avvicinarsi alla storia e al patrimonio culturale con un approccio di tipo immaginativo e percettivo-sensoriale è una specificità della scuola secondaria di primo grado "[don Milani](#)" di Genova: «Immaginare e stabilire un rapporto

personale e condiviso con lo spazio della rappresentazione e con la fisicità degli elementi architettonici, attraverso la molteplicità dei punti di osservazione e la percezione dinamica dell'azione». Il luogo - sia fisico sia culturale, lontano dalla quotidianità - viene ricostruito, riconcettualizzato, reinterpretato mediante la soggettività dell'alunno, la sua curiosità e la capacità di indagare: lo si vuole ri-significare per valorizzarlo.

[Le voci dei docenti](#) di storia e di arte rinnovano la fiducia in tale investimento formativo, confermato nel suo valore da anni di sperimentazione: non è vero che basti spiegare o leggere perché gli alunni maturino automaticamente quel complesso di attitudini e convinzioni che denominiamo senso storico! L'immedesimazione nella situazione mette al centro l'uomo comune, con le sue difficoltà e i problemi con cui via via si è confrontato: ciò aiuta i ragazzi ad avvicinarsi alla conoscenza con un atteggiamento partecipe e a lasciare alle spalle un'idea di storia intesa come successione di accadimenti neutri.

La complementarità della sfera immaginativa con quella razionale, l'evidenza del forte coinvolgimento emozionale degli alunni, la potenzialità inclusiva della creatività sostengono l'impianto formativo e sembrano garantire, se non altro, l'attenzione e la permanenza nella memoria. Tuttavia, l'atteggiamento problematizzante dell'insegnante non manca di porre interrogativi sulle relazioni con l'apprendimento e la qualità della ritenzione: come fare in modo che un contesto di finzione fornisca credenziali di sostenibilità tali da essere trattato e accolto come fosse vero? La verosimiglianza, la credibilità, la partecipazione emotiva assicurano una ricaduta diretta e fondata nella costruzione di competenze? Inoltre, l'integrazione del dominio di conoscenza con strategie divergenti, di pensiero laterale, se apre nuove prospettive, richiede una differente interpretazione del ruolo del docente, che viene chiamato a modificare la sua mediazione: una dimensione operativa che rischia la percezione di messinscena e, conseguentemente, la vanificazione della portata formativa.

2. Il pensiero e l'immagine

Non esiste pensiero senza immagine. Immaginare è una capacità insita nell'intelligenza umana: significa rappresentare nella mente un'assenza, una sensazione, un affetto; dare un volto e una consistenza a ciò che non si vede. L'*imago* è nel cuore della concezione medievale del mondo e dell'uomo: non richiama solo oggetti, ma anche figure del linguaggio e funzioni mentali - meditazione e memoria -, sogni e visioni (Le Goff J., 2005, p. 7).

Prescindendo dalle strutture logiche, causali e temporali, l'immaginazione sembra corrispondere a un livello più semplice del funzionamento psichico; in realtà, la sua forza risiede proprio nell'essere connessa all'emotività e nell'aver in sé la potenzialità di avviare un processo creativo capace di trovare soluzioni che sfuggono all'impianto logico; a condizione che essa si ponga non come vuoto, ma quale «elemento dinamico, che costruisce mondi e disegna immaginarie destinazioni» (Donà M., 2014, p. 121).

Non si tratta, perciò, di una forma di regressione del pensiero razionale, ma di «creazione attiva finalizzata a uno scopo» (Galimberti U., 1990, p. 509). È una facoltà che si affida non all'organo oculare ottico-retinico, ma si rivolge allo sguardo: nella sua accezione più semplice combina, organizza e struttura in una sequenza continua; a livello superiore è un guardare intessuto di

pensiero, alla base dell'astrazione e della concettualità, capace di elaborare rappresentazioni del mondo.

L'immagine può possedere in sé un aspetto sensibile derivante dal suo legame strutturale con la sfera della percezione. Un luogo, un oggetto materiale, un artificio tangibile rendono possibile, grazie a una somiglianza, la coscienza di qualcosa che non esiste di fatto o non è dato in presenza, che l'immaginazione afferra per attivarne la consapevolezza.

Sono illuminanti a questo proposito le considerazioni di Husserl a proposito dell'incisione di Dürer "*Il cavaliere, la morte e il diavolo*". Le figure sul foglio di rame richiamano qualcos'altro, per analogia; ma cosa, esattamente? «Tutto dipende dal modo di animazione di questa materia, cioè da una forma che sorge dalle strutture più intime della coscienza» (Sartre J.P., 1962, p. 139).

La progettualità didattica formula una precisa istanza: rendere possibile la visione dell'intelligibile attraverso il sensibile, sapendo che tale dialogo costruisce un'area di significati dinamici, non riproduttivi, sempre diversi tra i soggetti. Lungi dal volersi affidare a facili e illusorie scorciatoie per rendere significativo l'apprendimento della storia, si vuole attivare una dimensione fortemente ancorata all'esercizio del pensiero, quel pensiero che ci distingue dalla sfera animale e che caratterizza il nostro modo di vivere consapevolmente un'esperienza.

3. Senza poesia, si può amare Ecuba?

Gli alunni camminano lentamente lungo i portici interni del chiostro della cattedrale di S. Lorenzo. Il canto gregoriano si diffonde fra le antiche colonne, insieme alle parole della Regola benedettina.

Il loro unico compito è quello di entrare nell'atmosfera del luogo: immedesimarsi nella figura del religioso che qui visse secoli fa, provare a rivivere l'esperienza del raccoglimento, del silenzio, della pace. A scuola non hanno ricevuto alcuna informazione sulla vita monastica, proprio perché l'avvicinamento avvenga attraverso il contatto interiore offerto da un'atmosfera ricreata e dagli spazi chiusi che guidano lo sguardo verso l'alto, verso il cielo. Perché approssimandosi con il proprio sentire, «si diventa amici intimi di quei personaggi, fino a cogliere l'essenza stessa delle loro anime» (Ginzburg C., 2006, p. 84).

Non sono gli strumenti della cognizione razionale a ricostruire le tracce di una storia lontana nel tempo, ma la relazione tra un ambiente

e la sua percezione: «Il campo del meraviglioso è quello dello stupore degli uomini e delle donne del Medioevo [...] e si materializza nel chiostro, territorio meraviglioso dello spazio» (Le Goff J., 2005, p. 11).

Il progetto formativo che sostiene il laboratorio triennale di educazione al patrimonio culturale si fonda su una strategia a due vie: provocare, innanzitutto, la curiosità e il piacere di vivere l'atmosfera di un luogo perché nasca desiderio di conoscenza. Si vuol costruire così un rapporto emotivo con le espressioni della cultura alle quali la comunità di appartenenza ha dato voce; perché ciò a cui si vuol bene acquisisce valore ai nostri occhi: e quindi significato affettivo, rispetto, cura. Conseguentemente, promuovere la capacità di osservare, interpretare, elaborare conoscenza. Le fonti primarie – gli spazi e le parole della Regola benedettina – parlano agli alunni: aprono una via per entrare nella giornata del monaco, nella sua attività quotidiana, ma anche in una trama temporale molto differente da quella di oggi, che non può essere penetrata solo attraverso le pagine del manuale. È tuttavia una chiave di lettura essenziale per la comprensione del periodo altomedievale, fino alla frattura del XII secolo, una delle più profonde che abbia mai segnato l'evoluzione delle società europee (Le Goff J., 1988, p. 8).

Il contesto iniziale di finzione diventa struttura di conoscenza intenzionale in cui l'immagine creata non rimane contenuto inerte, ma contribuisce a elaborare una sintesi attiva, a concepire un elemento storico nella sua pluridimensionalità costitutiva.

4. Dall'immagine del mondo, pensieri infiniti

«La Signoria Vostra è invitata a convenire alla Festa in onore dell'Illustrissimo e Cristianissimo Imperatore il dodicesimo giorno dell'ottavo mese nella magica dimora del Principe di Melfi e a dare lustro con la sua honoratissima e gratissima presenza alle festeggiamenti che ivi si terranno».

Palazzo del Principe, esperienza unica del Rinascimento genovese: gli alunni fanno il loro ingresso indossando una gorgiera realizzata da loro stessi, chiamati da un battitore che declama ciascun nome nella sala degli Eroi. Ad accoglierli è Andrea Doria in persona, figura straordinaria di ammiraglio, principe e pirata.

«Da quando sono entrata in quel palazzo non c'è niente che non mi abbia stupito. Ero agitata, stavo camminando nel posto dove visse Andrea Doria, dove lui stesso aveva camminato!». Nella

situazione di finzione si rivive un mondo fantastico - il principe, il palazzo, le danze - capace di evocare almeno curiosità e aspettativa. Il favoloso vissuto nell'infanzia viene rimemorato attraverso sensazioni e suggestioni, trasportate nell'esperienza formativa allo scopo di «reiterare, pur in una coscienza modificata, gli atti percettivi originari». (Sartre J.P., 1962, p. 141)

L'immaginazione è creatrice - scrive Galimberti - sa combinare, fondere e strutturare percezioni diverse. «È questa immaginazione che regola la produzione artistica e che non è mai disgiunta dall'astrazione e dalla concettualità» (Galimberti U., 1992, p. 467).

Già Plotino aveva scoperto che l'intelletto si avvale dell'immaginazione per elaborare i propri concetti; ma anche l'argomentare di Platone, volto a rinvenire la verità del mondo, fa spesso e volentieri uso dell'immaginazione; egli utilizza immagini e storie che non trae mai dalla realtà sensibile.

A scuola, è necessario che l'operazione acquisisca caratteristiche organizzative profonde a partire dalla rappresentazione mentale individuale della realtà esterna percepita. Una presenza e un'assenza sono strettamente interconnesse: il rigore metodologico di una didattica fondata sull'apprendimento disciplinato non può coesistere con il "[dispositivo dequalificante](#)", la mancanza di fiducia del docente che sottrae al contesto di *fiction* le suggestioni di un mondo possibile.

Diventa fondamentale per la struttura conoscitiva l'elemento linguistico – l'invito a Palazzo – che sviluppa una molteplicità di pensieri soprattutto perché avvia la costruzione di una rete di conoscenze interdisciplinari: le vicende locali si stagliano sullo sfondo del complesso panorama politico e militare cinquecentesco, italiano e continentale, all'interno del quale si diffonde la cultura rinascimentale.

Successivamente, quando gli alunni si soffermeranno nella sala del Nettuno, dove sono presenti sei arazzi che rappresentano la battaglia di Lepanto, si rafforza la dimensione intenzionale dell'immaginazione attraverso l'analisi comparativa di più fonti storiche che permette di accedere a conoscenze e a significati plurimi. La ricchezza espressiva degli arazzi dà la possibilità di leggere la visione propagandistica dell'altro - il turco, l'infedele - e di avviare una riflessione sull'immaginario. Nel curriculum della scuola fa la sua comparsa la storia della mentalità.

5. Con l'immaginazione tra passato e futuro

Molto poco, quasi nulla resta in Val Polcevera dell'area industriale, della città del ferro e dell'acciaio. Al suo posto ora vive l'abbagliante città dello shopping e del divertimento: «Rappresenta con fotografie e con disegni le persone, le luci, i colori, i messaggi, i simboli, i lavori e gli strumenti, le strutture; puoi anche cercare di dare un'impressione sonora del tuo soggetto registrando voci, suoni e rumori. È importante che tu scelga differenti punti di vista e inquadrature, dando spazio alla visione d'insieme ma anche ai dettagli».

Successivamente, le immagini dell'Archivio Ansaldo e le testimonianze di chi ha vissuto l'esperienza di fabbrica mettono in parallelo due mondi nei quali le rappresentazioni individuali e l'immaginario come fenomeno storico e collettivamente sociale sono protagonisti.

L'immaginario «è storia della creazione e dell'uso delle immagini che fanno pensare e agire una società, in quanto derivanti dalla mentalità, dalla sensibilità, dalla cultura di cui sono imbevute, da cui sono animate» (Le Goff J., 2005, p. 7). Porta con sé azioni profonde: ha orientato l'uomo del tempo e nella città ha costruito una storia di trasformazioni sociali, demografiche, urbanistiche, culturali che, per due volte nel giro di poco più di un secolo, hanno cambiato il suo volto.

Per ricostruire l'immagine di un passato che non esiste più nella sua concretezza fisica è necessario partire dalla realtà di oggi – il fotogramma intatto – e svolgere la bobina in senso inverso per ricostituire i tratti sfocati (Bloch M., 1998, p. 38).

Se è relativamente semplice recuperare tracce materiali di un periodo che è vicino a noi, appare operazione didatticamente più complessa esplorare con consapevolezza e obiettività, con la distanza della storia, i vissuti di chi è stato protagonista di un'epoca, le idee che hanno sostenuto un progetto, i sogni che lo hanno prefigurato.

L'insegnante vorrebbe che gli studenti percepissero l'afflato con il quale l'anziano operaio restituisce i ricordi di una vita trascorsa in fonderia e distinguessero, nei suoi ricordi, dati, sensazioni e speranze; vorrebbe che riconoscessero le visioni della mente che hanno dato vita alla trasformazione dello spazio e magari anche che identificassero l'anonimia di un non-luogo o la struttura valoriale che anima un contesto sociale.

Forse gli alunni non riescono a far luce su un sistema di sogni, ma possono capire le idee che hanno sostenuto i cambiamenti della città. Chi ha vissuto da professionista le scelte urbanistiche che

hanno trasformato la Val Polcevera negli anni '80 le illustra loro e apre uno spiraglio sul domani, perché ne diventino protagonisti attivi e consapevoli.

Torna in mente allora il detto platonico che l'immaginazione utopica accompagna i sapienti, una volta toccata la sfera delle idee, nella città degli uomini: «In nessun modo una città potrebbe essere felice, se non è stata disegnata da questi pittori che si valgono di un modello divino» (Platone, 2006, p. 799).

Pur senza nutrire ambizioni così elevate, ci affidiamo a quanto affermato nelle Indicazioni Nazionali: «Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni» (MIUR, 2012, p. 51).

6. Immaginazione e storia: guardare oltre l'esistente

Lo storico necessariamente ricorre all'immaginazione perché le testimonianze di cui dispone non sono omogenee e spesso risultano anche incoerenti, frammentarie, costellate da vuoti. Si lascia guidare però da un ragionamento critico, che egli esercita costantemente su se stesso e sui dati in suo possesso.

Parallelamente per l'alunno l'immaginazione, nella sua forma riproduttrice e ritentiva che conferisce continuità alle percezioni, è indispensabile per tenere collegate immagini di epoche diverse e comprendere le trasformazioni storiche. La sua forza, come assicura l'unità del flusso dei dati in esperienza, costituisce anche la condizione della coscienza interna del tempo e la possibilità di istituire il rapporto esistenziale io-mondo. «La storicità dell'uomo, la sua capacità di progettazione, fra giudizio, memoria e previsione, non potrebbero darsi senza la capacità unificatrice propria dell'immaginazione» (Enciclopedia filosofica, 2006, p. 5539).

Attivarne la prospettiva creatrice vuol dire supportare il pensiero produttivo, i processi mentali che consentono di analizzare un problema da più punti di vista, saper formulare ipotesi e pensare strategie risolutive; usare competenza critica.

Cosa implica tutto ciò per la costruzione dell'ambiente di apprendimento?

Significa innanzitutto pensare a un alunno che si accorge che l'esperienza può essere intrisa di emozionalità; come se, per mettere a fuoco il

mondo che ha davanti agli occhi ogni giorno, dovesse avvicinarsi e inoltrarsi passando attraverso un'altra dimensione, dal cui punto di vista le cose cominciano a mostrarsi con suggestione, quindi a farsi meno anonime e rituali, infine a prendere vita.

La configurazione dell'evento formativo vuole che si riconsideri la relazione fra insegnamento e apprendimento e ci si soffermi a capire come le rappresentazioni individuali e collettive vadano modellandosi e in che modo ciascun soggetto costruisca la sua conoscenza storica: come un'esperienza attuata in un contesto originale si ancori alla soggettività individuale e quali forme assuma la conoscenza che ne deriva; consapevoli che il segno lasciato dall'immaginazione è un

evento cognitivo che si sviluppa nella mente di ogni alunno in modo diverso. Osservare con vigilanza e rigore metodologico, sospendendo abitudini di pensiero convenzionalmente codificate, permette al docente di guardare con sensibilità partecipe ai processi di apprendimento e di ampliare l'orizzonte di significati che fa da sfondo alla propria competenza professionale.

Kublai: "A dire il vero, io non li penso mai"

Polo: "Allora non esistono". (Calvino I., 1993, p. 113)

BIBLIOGRAFIA

- Bloch M., (1998), *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli.
- Brusa A., *Historia Ludens*, <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/141-gioco-di-storia-e-creativita.html> (verificato il 15 gennaio 2014)
- Calvino I., (1993), *Le città invisibili*, Milano, Mondadori.
- Donà M., (2014), *Parole sonanti. Filosofia e forme dell'immaginazione*, Bergamo, Moretti&Vitali.
- AA.VV., (2006), *Enciclopedia filosofica*, vol. VI, Milano, Bompiani.
- Galimberti U., (1992), *Dizionario di psicologia*, Torino, UTET.
- Galimberti U., (1990), *Enciclopedia di psicologia*, Torino, Garzanti.
- Ginzburg C., (2006), *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli.
- Le Goff J., (1988), *L'immaginario medievale*, Roma-Bari, Laterza.
- Le Goff J., (2005), *Eroi & meraviglie del Medioevo*, Roma-Bari, Laterza.
- MIUR, (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Platone, (2006), *La Repubblica* (a cura di M. Vegetti), Milano, Rizzoli.
- <http://www.pansofia.it/files/95-PlatoneRepubblica.pdf> (verificato il 15 gennaio 2014)
- Sartre J.P., (1962), *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, Milano, Bompiani.
- Scuola media don Milani, Progetti di innovazione, (<http://www.donmilani.wikischool.it/index.php/progetto>) (verificato il 15 gennaio 2014).
- Scuola media don Milani, *Unità didattiche strutturate*, <http://www.donmilani.wikischool.it/UDS/> (verificato il 15 gennaio 2014).

POSSIAMO FIDARCI DELLE IMMAGINI NELLA NOSTRA RICERCA DI VERITÀ STORICA? A PROPOSITO DI “A FILM UNFINISHED” DI Yael HERSONSKI.

Laura Fontana

Mémorial de la Shoah di Parigi

Keyword: ghetto, propaganda nazista, immagini Shoah, A Film Unfinished, Yael Hersonski

Abstract

Quanto possiamo fidarci delle immagini storiche per assumere quella rappresentazione come autentica e vera? Ma soprattutto quanto possiamo fidarci dei nostri occhi per vedere, oltre il guardare, che dietro la rappresentazione di una realtà può celarsene un'altra completamente diversa? Questo contributo tratta del rapporto che intratteniamo con le immagini di archivio della Shoah, prendendo come caso di studio A Film Unfinished, documentario che Yael Hersonski ha realizzato nel 2010 da un film incompiuto, girato dai nazisti nel ghetto di Varsavia nel 1942 e ritrovato tra il 1954 e il 1998 con vicende che ne hanno progressivamente messo in luce l'intenzionalità criminale. Svelando l'opera di manipolazione dei nazisti - che non filmarono la realtà del ghetto, ma una messinscena di quella realtà in cui vero, verosimile e fittizio si confondono - la regista solleva la questione dell'ambiguità dei documenti di propaganda e chiama in causa soprattutto la superficialità del nostro sguardo. Ossessionati dal visibile ed assuefatti al voyeurismo dell'orrore di immagini della Shoah, siamo capaci di compiere quello sforzo di immaginazione che ci permetta di comprendere e di vedere, non solo con gli occhi, anche quello che un'immagine non può mostrarci?

Qual è il nesso tra ciò che ci mostra un'immagine catalogata come documento di archivio della Shoah e la conoscenza che essa è in grado di produrre? E quale relazione intercorre tra la conoscenza veicolata da quell'immagine e la comprensione dell'evento a cui quella rappresentazione rimanda?

In questo contributo intendo affrontare il rapporto che intratteniamo con le immagini di archivio della Shoah, prendendo come caso di studio il documentario *A Film Unfinished* che la regista israeliana Yael Hersonski ha realizzato nel 2010 a partire da un filmato incompiuto girato dai nazisti nel ghetto di Varsavia nel 1942. Non si tratta di dibattere ancora, in un'epoca contrassegnata dall'inflazione per il visibile, della

nota questione dello statuto della fotografia o delle rappresentazioni visive, peraltro già trattata da studiosi autorevoli come Susan Sontag e Roland Barthes¹, quanto piuttosto di indagare il nostro modo di guardare i documenti visivi prodotti dalla propaganda hitleriana sulla distruzione dell'ebraismo.

Il punto di partenza del nostro ragionamento sarà dunque quello di provare a riflettere se l'atto di guardare un'immagine della Shoah sia di per sé sufficiente per permetterci quell'«acquisizione di esperienza» di cui parlava il filosofo tedesco Reinhardt Koselleck, o se, invece, - come argomenta con convinzione Yael Hersonski in questo suo lavoro di grande potenza filosofica - non occorra sviluppare uno sguardo

critico rispetto alle forme visive della barbarie, capace di decodificare le strategie di rappresentazione e di manipolazione della realtà raffigurata. Maturare, cioè, al contempo uno sguardo politico - per dirla con le parole del filosofo e storico dell'arte Georges Didi Huberman² - nel senso che ogni atto del vedere contiene in sé una presa di posizione rispetto a quello che si guarda e al significato che gli si attribuisce, nonché elaborare un approccio etico nei confronti delle vittime racchiuse in quelle immagini. Quell'etica dello sguardo che oggi pare tanto carente nel nostro atteggiamento di voyeur dell'orrore, da impedirci di capire che l'assuefazione alle immagini della barbarie, spesso esposte oscenamente dai media, unita alla miopia dei nostri occhi, che spesso guardano senza vedere, rischia di produrre un'insana contaminazione: se la ricostruzione storica della sofferenza delle vittime si basa in gran parte sui documenti visivi raccolti dai carnefici, il pericolo non è forse quello di guardare oggi gli ebrei nella Shoah esattamente secondo la stessa percezione con cui li videro i loro persecutori?

Ritrovato negli archivi tedeschi e statunitensi tra il 1954 e il 1998, con vicende alterne che ne hanno progressivamente messo in luce la trama e l'intenzionalità criminali, *A Film Unfinished* (Un film incompiuto) combina un'accurata ricostruzione filologica della pellicola originale nazista - sapientemente integrata da alcuni interventi storici, metodologici e didattici - con una profonda rielaborazione critica di tutti i retroscena e del contesto in cui quel film fu girato nel ghetto di Varsavia.

Opera complessa e raffinata, intellettualmente provocante ed emotivamente intensa, il lavoro di Yael Hersonski si presenta come strutturato su diversi piani di lettura. Il primo approccio, quello più immediato, corrisponde alla ricostruzione del documentario nazista del 1942, in modo da restituirlo alla storia e alla conoscenza pubblica nella sua completezza (sebbene si tratti, in realtà, di un film incompiuto, come indica la regista stessa nella scelta del suo titolo).

Il secondo livello interpretativo si collega, invece, al fulcro del lavoro della Hersonski, ovvero la rimessa in discussione dell'atto di guardare. In particolare, la regista pone in stato di

accusa la superficialità del nostro sguardo che raramente, nel guardare fotografie o filmati che ritraggono vittime della Shoah, compie quello sforzo di immaginazione capace di trasportarci mentalmente nei "panni degli altri" per percepire il comune dolore e la comune umanità degli esseri umani.³

Per mostrarci come sia illusorio pensare all'azione di guardare come atto unico e assoluto, la regista moltiplica i punti di vista con un gioco cinematografico di continui incroci di sguardi sulla stessa realtà, in cui ognuno vede qualcosa di diverso. Così, i cameramen tedeschi, operatori alle direttive dei nazisti (forse nazisti loro stessi), filmano gli ebrei secondo una visione antisemita (condivisa in parte o in toto) che li vuole vedere come esseri degradati e indegni di stare al mondo. Pertanto, il loro sguardo cercherà in quello che vedono nel ghetto una conferma al proprio immaginario e non solo alle mansioni ricevute. Dall'altra parte della telecamera si muovono, soffrono, vivono e muoiono gli ebrei del ghetto, vittime delle inumane condizioni imposte loro dai nazisti, i quali fissano l'obiettivo che li riprende, consapevoli di essere usati come figuranti, oppure inconsapevoli di ciò che li attende, tanto sono prostrati dalla denutrizione. A loro volta, gli ebrei si guardano tra loro nel film, riconoscendo nel dolore altrui il proprio patimento, oppure recitano scene totalmente inventate per loro dal regista, fingendo di vivere una vita che non è più la loro, o ancora si ignorano vicendevolmente, incapaci di provare reazioni di empatia e sentimenti oltre la normale sopravvivenza quotidiana. Infine, oltre lo schermo, ci siamo noi spettatori che guardiamo quella rappresentazione, magari attenti e commossi, ma forse incapaci di comprenderla realmente.

Il terzo piano di lettura (ma ne potremmo individuare anche altri) riguarda il modo con cui ci rapportiamo alle immagini della Shoah, sollevando la questione dell'ambiguità e dell'opacità dei documenti visivi di propaganda, da un lato pezzi di archivio ritenuti autentici dell'epoca, dall'altro, ricostruzioni fittizie e parziali di una realtà che non esiste esattamente come appare.

Malgrado l'accurato lavoro di ricostruzione filologica e di rilettura critica della pellicola del

1942 conferiscano già di per sé al film un risultato di grande qualità e meritevole di essere conosciuto e valorizzato anche al di fuori degli ambienti frequentati dagli specialisti e dai cultori del tema della Shoah, a far entrare di diritto *A Film Unfinished* nella letteratura cinematografica di ispirazione nazista è proprio la radicale rimessa in discussione della nozione di archivio.

«*A Film Unfinished*», è emerso inizialmente dalla mia preoccupazione teorica sul concetto di "archivio" e sulla natura unica della testimonianza che racchiude»⁴.

Interrogandone a fondo la sua natura unica (e univoca) di fonte-testimoniaza, Yael Hersonski scardina le nostre certezze, sovvertendo le categorie interpretative e le classificazioni di genere e, non da ultimo, sollevando questioni filosofiche molto interessanti.

«Eravamo abituati in Israele a crescere con immagini dell'Olocausto che rinviavano continuamente a scene di orrori inconcepibili per la mente umana, eppure per la prima volta, guardando quelle bobine, mi sono resa conto che c'era una cosa ancora più angosciante del ricordo di quell'orrore: era la consapevolezza dell'ossessione documentaria dei carnefici che avevano ripreso con innumerevoli fotografie e filmati l'annientamento delle proprie vittime. Le atrocità perpetrate dai nazisti sono state tra i crimini più documentati della storia, con una documentazione visuale che ha cambiato per sempre il modo con cui archiviamo il passato. Eppure, dalla fine della guerra, queste immagini prodotte dai carnefici sono state oggetto di fraintendimento: in molti casi sono state utilizzate molto superficialmente come immagini simbolo di molte altre vicende, mentre nel peggiore dei casi sono state presentate come inequivocabile prova di verità storica.»⁵

Nel porre l'accento sull'ossessione documentaria dei nazisti - un combinato irrazionale di orgoglio, narcisismo burocratico e delirio di onnipotenza⁶ - con la quale venne registrato il processo di distruzione dell'ebraismo attraverso migliaia di immagini visive (in gran parte fotografie), la regista solleva un aspetto emblematico della produzione di immagini e testimonianze della Shoah, su cui in questa sede

possiamo solo esprimere alcune brevi considerazioni.



Yael Hersonski, foto gentilmente concessa dalla regista alla Go2 Films

In primo luogo, Yael Hersonski ci rimanda ad una contraddizione ben presente nel sistema nazista che, da un lato, imponeva alle SS, ai soldati e ai diversi esecutori e collaboratori impegnati nell'annientamento delle comunità ebraiche il divieto di produrre immagini dei crimini perpetrati, onde mantenere il più possibile segreta⁷ l'opera di sterminio, mentre, dall'altro, vedeva i persecutori derogare continuamente a questa proibizione, documentando abbondantemente, con immagini fotografiche e testimonianze scritte, le violenze inflitte alle proprie vittime. A tal proposito, è utile ricordare che in tutti i principali campi di concentramento vigeva il divieto assoluto per il personale in servizio (mediante l'esposizione di un cartello a firma del comandante) di scattare fotografie. Tuttavia, se prendiamo come esempio la circolare emanata da Rudolf Höss il 2 febbraio 1943, allora comandante di Auschwitz, constateremo che il tono pare alquanto esplicito sulla frequenza con cui dovesse essere trasgredito tale divieto: «Ricordo ancora una volta che è vietato fotografare nel campo. Punirò severamente qualsiasi trasgressore».⁸

Anche migliaia di soldati e ufficiali tedeschi impegnati a combattere sul fronte russo, scrissero lettere e memorie indirizzate alle proprie famiglie, in cui raccontavano le atrocità di cui erano artefici e testimoni ogni giorno con dovizia di dettagli. Molto spesso, traspare da questa corrispondenza privata (dunque più spontanea) anche un palese orgoglio nel mostrarsi impegnati a compiere una missione dura ma necessaria per il futuro della

Germania e le migliaia di fotografie ricordo (spesso scattate sul ciglio delle fosse comuni o in prossimità di luoghi di prigionia e di assassinio degli ebrei e dei civili) che furono ritrovate dopo la guerra avevano indubbiamente lo scopo di fornire una garanzia di veridicità del proprio racconto⁹.

Per i carnefici, trasgredire la proibizione documentando visivamente ciò che doveva rimanere nascosto (il genocidio degli ebrei) significava essenzialmente due cose: rendere il crimine accettabile dal punto di vista psicologico e, in un certo senso, meno grave dal momento che poteva essere condiviso con qualcuno mediante il racconto, oppure fissato sulla carta o sulla pellicola (dunque tirato fuori da sé in qualche modo) ed immortalare un'esperienza, certamente drammatica, ma percepita come straordinaria della propria esistenza.¹⁰

Occorre, però, sottolineare che se le immagini prodotte spontaneamente dai singoli individui - soldati tedeschi o collaboratori dei carnefici, comandanti dei lager o semplici spettatori consenzienti - rispondevano a ragioni personali e di ordine psicologico, ben altra cosa era l'azione di propaganda del regime che investì notevoli energie per documentare le immagini delle proprie vittime, sia attraverso la realizzazione di film commissionati appositamente¹¹, sia mediante servizi fotografici effettuati nei ghetti.

Quali furono le ragioni di una tale abbondanza nel produrre documenti di archivio, destinati in buona parte come strumento di propaganda per la popolazione tedesca?

Una prima spiegazione risiede nel fatto che il regime hitleriano voleva convincere la propria nazione sulla legittimità e sull'urgenza di rendere inoffensivi gli ebrei quali principali e più pericolosi "nemici del Reich", risolvendo con ogni mezzo la "questione ebraica" che minacciava la sopravvivenza stessa della Germania. A tale scopo, appariva strategicamente utile divulgare proprio le immagini degli ebrei dei ghetti, che per le condizioni in cui erano costretti a vivere, parevano incarnare perfettamente le peggiori caricature antisemite. Lamentosi, cenciosi, puzzolenti, questi ebrei così diversi dagli ebrei occidentali normalmente ben integrati e

indistinguibili dai non ebrei, erano guardati con un misto di repulsione, angoscia e paura, anche perché erano sospettati di essere portatori di contagio batterico. Alimentare continuamente questa immagine dell'ebraismo degradato e umiliato del ghetto serviva, dunque, ad influenzare la percezione della popolazione tedesca rispetto agli ebrei perseguitati sistematicamente dal regime e visti progressivamente come un'entità indistinta, minacciosa e composta da esseri sub-umani che era giusto emarginare. Nel contempo però, il regime evitava accuratamente di dare troppe informazioni sulle modalità con cui ci si sarebbe sbarazzati di tale problema e, dunque, su quella che concretamente sarebbe stata, dall'autunno 1941, la "soluzione finale della questione ebraica".¹²

Nel caso specifico di *A Film Unfinished* - in mancanza di prove che ci permettano di identificare le reali intenzioni dei nazisti nel commissionare tale documentario - è ragionevole supporre che l'insistenza nel contrapporre immagini di ebrei ben nutriti e ben vestiti con quelle di ebrei sofferenti e morenti di fame dovesse servire come strumento della propaganda antisemita, al contempo per rafforzare l'idea di una "razza ebraica" corrotta e deviata moralmente e altresì per indurre gli spettatori di quel filmato a credere che la morte nei ghetti non fosse dovuta alle misure attuate dai tedeschi, ma all'egoismo e alla crudeltà della classe agiata ebraica, incapace di condividere e di aiutare i propri confratelli. Sebbene le immagini più brutali non fossero una priorità della propaganda nazista e molto probabilmente erano destinate a essere tagliate dal montaggio finale, il film del ghetto di Varsavia voleva indubbiamente trasmettere al popolo tedesco l'idea che, alla fin fine, fosse inevitabile lasciar morire dei sub-umani come gli ebrei, già predisposti ad un lento decadimento fisico. Lo deduciamo dalle numerose sequenze del documentario che inquadrano con primi piani e scene ravvicinate proprio le persone più abbruttite dalla sofferenza¹³, i cadaveri scheletrici sui marciapiedi, i bambini più luridi e affamati che giacciono per strada abbandonati a sé stessi, ma anche i mucchi di spazzatura e di escrementi buttati dalle finestre delle abitazioni.

Sottolineando proprio la miseria e la sporcizia in cui vivevano gli ebrei, il film intendeva consolidare l'idea di un'umanità così degradata da essere, per natura, già condannata alla propria distruzione. Eppure, se guardassimo quelle scene senza conoscere nulla della storia del ghetto e senza compiere alcuno sforzo di immaginazione per comprendere ciò che si cela dietro quelle immagini (come insegna Didi-Huberman), ignoreremmo, ad esempio che la maggioranza degli ebrei era troppo debole anche solo per alzarsi dal letto e compiere un semplice gesto quotidiano come svuotare il secchio da notte coi propri bisogni, oltre al fatto che nel ghetto mancavano totalmente i servizi igienici e le condizioni di degrado, promiscuità e lerciume furono consapevolmente provocate dai nazisti, sui quali pertanto ricade ogni responsabilità criminale.

D'altro canto, mi pare plausibile formulare anche un'altra ipotesi interpretativa sulla ragione di un'intenzione documentaria così minuziosa del processo di umiliazione, esclusione e degradazione degli ebrei, in modo particolare nella fase dei ghetti¹⁴. Oltre a quanto già detto, per il regime hitleriano documentare la distruzione dell'ebraismo significava assicurarsi le prove sufficienti per poter testimoniare alle nuove generazioni tedesche - in un futuro percepito come vicino (stante l'illusione che la guerra sarebbe stata vinta in pochissimo tempo) - l'impresa enorme realizzata dal Reich per annientare la "razza ebraica", al fine di migliorare il mondo, purificandolo biologicamente¹⁵. La contraddizione sta nel fatto che i nazisti investirono uguali energie nel creare l'immagine degli ebrei come vittime, cristallizzandole in un immaginario collettivo negativo, e nel distruggerne sia fisicamente le vite che ogni traccia di esistenza sulla terra (incluso pertanto le loro stesse immagini). Il che equivale a sottolineare un paradosso, cioè l'impossibilità dei carnefici di fare totalmente a meno di una documentazione visiva che testimoniassero l'esistenza delle loro vittime, riprese, per esempio, nel ghetto di Varsavia sia mentre erano ancora in vita, sia già cadaveri. Era pertanto avvertito come necessario prima di distruggere tutti gli ebrei, riuscire a racchiudere le loro immagini in archivi

destinati a poter dimostrare *oggettivamente*, ovvero in quanto prove inconfutabili che la razza ebraica era *realmente* esistita.¹⁶

Del resto, senza immagini e una volta estinta completamente la "razza maledetta", come si sarebbe potuto dimostrare alle generazioni tedesche che era davvero esistita una minaccia ebraica che occorreva estirpare?

C'è un parallelo interessante che possiamo tracciare tra *A Film Unfinished* e un altro film di propaganda girato dai nazisti sempre in un ghetto (anche questo stranamente mai diffuso in pubblico all'epoca della guerra) e precisamente il documentario che fu realizzato nel corso dell'estate 1944 nel ghetto-modello di Theresienstadt (Terezin).¹⁷

Se in entrambe le pellicole è ben presente un disegno criminale volto ad alterare la percezione pubblica della vita degli ebrei nei ghetti, costruendo cinicamente un mondo artefatto e menzognero in modo che quella visione venga poi assunta dagli spettatori come realtà vera¹⁸, la differenza tra le due opere è notevole e non ci permette di confonderle. Mentre nel film girato a Terezin¹⁹, i nazisti travestono completamente la realtà, mettendo in scena *qualcosa*²⁰ che non esiste in quel luogo (nella rappresentazione filmica di Terezin ogni cosa è finta, dagli abiti che indossano gli ebrei, ai mobili delle abitazioni, al finto teatro, al finto campo da calcio, ecc.) e la finzione durerà per la popolazione del ghetto solo il tempo del ciak, nel documentario del ghetto di Varsavia, invece, verità e finzione si mescolano e il punto non è tanto distinguere cosa sia completamente vero, parzialmente vero oppure del tutto falso, quanto la prospettiva con cui ci viene dato quel *qualcosa* da vedere come realtà del ghetto e della natura degradata e immorale degli ebrei.

Facciamo un esempio per essere più chiari: in *A Film Unfinished*, la scena del mendicante che balla scompostamente in tutta la sua miseria per muovere gli spettatori a pietà e ottenere un tozzo di pane non è inventata dai nazisti, anzi la sua esistenza è confermata da uno dei testimoni sopravvissuti al periodo del ghetto²¹. Potremmo dunque sostenere che si tratti di una scena autentica, di un pezzo di archivio di vita reale del ghetto. Tuttavia, quello che appare indecente - e

che ci deve interrogare nella sua intenzione criminale - è lo sguardo di colui che rimette in scena quella scena, costringendo la vittima a mostrarsi in tutta la sua sofferenza come se recitasse mentre invece la vive realmente, pur non essendo nelle condizioni psicologiche di opporsi alla rappresentazione impostagli. Inoltre, lo scopo di tale ripresa non è quello di fissare sulla pellicola e consegnare, quindi, agli archivi tutta la drammaticità di un fatto oggettivamente documentabile (la sofferenza e la miseria di un ebreo nel ghetto di Varsavia costretto a fare il buffone per sfamarsi) ma, al contrario, è quello di provocare proprio attraverso la messinscena un misto di repulsione e ilarità che tolgono alla vittima il rispetto che gli sarebbe dovuto.

Qui, guardando proprio questa scena come se fossimo noi il cameraman dell'epoca, tocchiamo il punto dell'etica dello sguardo a cui accennavamo in premessa.

Se a Terezin il crimine stava nell'operazione di mistificazione della realtà, nel ghetto di Varsavia sta nella mancanza di pietas di chi filma senza voler vedere, o forse senza capire il dramma di coloro che vengono filmati²² come se fossero gli ultimi abitanti di una popolazione primitiva destinata ad estinguersi e che occorre fotografare prima che scompaia dalla memoria umana.

Oggi sappiamo che, nel mese di maggio 1942, quando quelle scene furono filmate nel ghetto di Varsavia, gli ebrei documentati sulla pellicola erano già condannati a morire nelle camere a gas di Treblinka e pertanto molte persone che compaiono nel documentario stavano vivendo i loro ultimi giorni di vita.²³ Qui, dunque, i due filmati girati a Varsavia e a Theresienstadt, trovano un drammatico punto in comune: in entrambi i casi, figuranti e attori del ghetto erano vittime già condannate a morte e chi commissionò i film non poteva non conoscere la tragica sorte che li aspettava pochi giorni dopo, nelle camere a gas di Treblinka o in quelle di Auschwitz-Birkenau.

Riprendiamo ora la domanda centrale su cui si interroga Yael Hersonski: quanto possiamo, fidarci di un documento che appare o che consideriamo autentico? Ma soprattutto quanto possiamo fidarci dei nostri occhi per intuire, al di là delle scene rappresentate sullo schermo, il

dramma delle vittime costrette, ciak dopo ciak, a recitare se stesse secondo il copione dei propri aguzzini?

L'interrogativo si fa ancora più drammatico nella consapevolezza, dolorosamente espressa dalla regista in tante interviste sul film, che una volta scomparsi anche gli ultimi sopravvissuti della Shoah, nessuno potrà più dirci che cosa realmente accadde in quei momenti filmati o fotografati. Inoltre, la nostra percezione del passato rischierà di essere affidata a quel 10% di documentazione nazista che ci è pervenuta e che rappresenta solo un punto di vista parziale dei fatti.

Se non avessimo ritrovato tutte le bobine, che giudizio avremmo formulato su questo film incompiuto del ghetto? Non si tratta solamente di una questione metodologica su come ricostruire una verità storica - o qualcosa che ci si avvicina il più possibile (cioè una verità che riteniamo plausibile e convincente) - ma di un interrogativo che Yael Hersonski, ebrea israeliana di origine polacca, ha avvertito in prima persona per i suoi legami famigliari con la Shoah. Sua nonna, Kristina Mendelsohn, aveva 19 anni quando venne imprigionata con la sua famiglia nel ghetto di Varsavia, dove sopravvisse per due anni e mezzo prima di riuscire a fuggire grazie a dei documenti falsi.²⁴

“Finché mia nonna fu in vita, non ebbi bisogno di guardare film sulla Shoah o di ricercare documenti di archivio. La Shoah ce l'aveva scritta sul tatuaggio impresso al suo braccio e quello mi bastava. Tuttavia, mia nonna non parlava mai di quanto aveva visto e patito durante la Shoah e io sentivo che il suo silenzio era più potente di qualunque suo tentativo di dire qualcosa. Attraverso quel silenzio, lei aveva scelto di vivere.”²⁵

Come molti ebrei di terza generazione della Shoah, anche Yael Hersonski fu costretta a misurarsi con quei silenzi, ma anche con le frequenti allusioni famigliari ad un “laggiù” e ad un “altrove” troppo terribili per poter essere rievocati. Probabilmente non fu, dunque, un fatto casuale che solo dopo la scomparsa della nonna, avvenuta nel 2005, la regista decise di dedicarsi con maggiore libertà ai documenti girati dai

nazisti e, nello specifico, alla storia di questo filmato incompiuto del 1942.

Rimontando sequenza dopo sequenza in *A Film Unfinished* (evidenziando il montaggio delle varie bobine anche con le immagini del proiettore che si ferma a sostituire la pellicola), Yael Hersonski sollecita lo sguardo dello spettatore, interrogandone la sua capacità a cogliere anche quello che la pellicola non mostra. Nella consapevolezza che non sia possibile aspirare a mostrare una verità assoluta e univoca di un fatto storico, la regista prova a rendere quel filmato almeno più verosimile e il più vicino possibile al progetto nazista e lo fa cercando di svelare le sue ambiguità e mistificazioni, moltiplicando i punti di vista sulle stesse scene, onde minare la nostra sicurezza di spettatori.

Intanto siamo costretti a guardare quelle immagini come se fossimo seduti a fianco del misterioso regista del film, poiché ci viene fatta assumere la responsabilità di assistere senza filtri alla costruzione di una verità fittizia: ciak dopo ciak, osserviamo, infatti, che alcune scene furono girate numerose volte, costringendo gli ebrei a recitare se stessi secondo lo sguardo del carnefice che ne voleva fare un pezzo di archivio in grado di confermare la propria visione. Scegliendo di rimettere in scena tutti i protagonisti, volontari o involontari del film, Yael Hersonski rovescia la prospettiva con cui farci vedere il documentario, non più visione univoca ma, al contrario, frammentaria, sempre parziale e sempre spiazzante.

Una scena dopo l'altra, ecco infatti che sullo schermo compaiono innanzitutto le vittime riprese nella nudità, anche oscena²⁶, della loro sofferenza: uomini, donne, bambini che fissano l'obiettivo e non sanno che di lì a pochi giorni saranno morti di fame nel ghetto, oppure nelle camere a gas di Treblinka. Poi, entrano in scena i figuranti sia delle scene collettive della folla che popola il ghetto, sia delle scene individuali con una o poche persone riprese principalmente in ambienti al chiuso. In entrambi i casi, le vittime si muovono secondo direttive precise che il regista e gli operatori impartiscono loro. E' solo dalla testimonianza di un sopravvissuto dell'epoca, ad esempio, che la regista apprende che nelle scene di folla nelle strade del ghetto che sembrano

spontanee, in realtà i nazisti avevano ordinato di chiudere le vie limitrofe in modo da enfatizzare l'assembramento in un punto preciso e da lì far muovere le persone – anche con la minaccia delle armi – fino a decidere chi inquadrare e chi escludere dall'occhio della telecamera. Una regia accurata accostò, quindi, deliberatamente nella stessa scena il passaggio di una donna o di un uomo benvestiti e la presenza di cadaveri per la strada, in modo da far risultare un atteggiamento di totale indifferenza e mancanza di pietà per i più deboli. In questo modo, il film non è mai la narrazione di ciò che accade realmente e che appare come autentico o, almeno, verosimile, ma è, invece, sempre un'opera di regia che sceglie intenzionalmente che cosa mostrare e quale effetto ottenere, come un grande burattinaio che muove i fili delle sue marionette.

La mistificazione della realtà è percepibile, con un po' di attenzione, in diverse altre scene, come per esempio quella che riprende delle donne ebreiche che fanno il bagno rituale. Quello che non si vede è la mano che gira la cinepresa, l'ordine con cui viene imposto loro come devono entrare e muoversi in acqua al fine di esporsi ad una migliore ripresa. Si tratta di una scena che in condizioni di libertà non avrebbe mai potuto svolgersi sotto lo sguardo maschile e tantomeno



sotto quello di operatori tedeschi.

Due dei cinque sopravvissuti del ghetto di Varsavia, ripresi da Yael Hersonski mentre guardano per la prima volta il film. © Itay Neeman and Belfilms

Infine, nel film compare per qualche istante anche un



cameraman tedesco (oggi sappiamo che furono almeno due gli operatori presenti durante le riprese) che girò quella pellicola, intrappolato suo

malgrado nelle bobine, a testimonianza della manipolazione di verità che contribuì ad operare.

Tanti sguardi, tanti punti di vista sullo stesso luogo, il ghetto di Varsavia, in quei trenta giorni del maggio 1942, che si uniscono allo sguardo di noi spettatori che guardiamo *A Film Unfinished* sullo schermo di un cinema, ma che, contemporaneamente, guardiamo, sullo stesso schermo, anche cinque sopravvissuti della Shoah, seduti come noi in una sala cinematografica, i quali, a loro volta, osservano le stesse scene per la prima volta. Quasi un gioco degli specchi tra uno sguardo e l'altro.

Solo che loro non sono semplici spettatori di un film, poiché si trovano nella situazione angosciante di dover rivivere, ripresi dalla telecamera della Hersonski, dei ricordi traumatici di infanzia o adolescenza nel ghetto. La loro angoscia è acuita dal timore di potersi riconoscere sullo schermo, nelle scene della popolazione filmata dai tedeschi, o, peggio ancora, di vedere ripresi i propri famigliari che morirono durante la guerra.

La scelta di metterli seduti in una sala da cinema a vedere il film proiettato sul grande schermo e di filmarli in presa diretta fu dovuta, secondo quanto dichiarato dalla regista nelle tante interviste rilasciate sul film, all'esigenza di esporli in un tempo breve (la durata della proiezione) allo choc della visione e dei loro ricordi più lontani, nonché di disporli a parlare in un ambiente diverso sia da quello protettivo della loro casa che dal contesto abituale delle testimonianze pubbliche alle quali molti di loro erano abituati, quindi spiazzandoli nel duplice ruolo di spettatori e testimoni insieme.²⁷

Nel mettere a confronto l'immaginario nazista del ghetto con i ricordi che quelle riprese suscitano nei sopravvissuti, la regista tenta di costruire un ponte tra passato e presente, ricomponendo la visione di quelle scene, cioè colmando sia le lacune che il film di archivio ci lascia nell'ingannarci sul suo vero obiettivo, che quelle delle memorie dei testimoni che nel 1942 erano solo bambini o ragazzini. L'impresa di restituzione fedele della realtà è, tuttavia, un'impasse in cui si dibatte anche la stessa Yael Hersonski, per la duplice amnesia, visuale (il film) e testimoniale (ciò che rievocano i sopravvissuti)

con cui deve confrontarsi. In particolare, i reduci del ghetto hanno rimosso parte dei loro traumi per poter continuare a vivere e dunque manifestano delle reticenze e meccanismi di difesa che impediscono loro di raccontare completamente quanto patirono nel ghetto. Qualcuno ha colto nella strategia con cui la regista inserisce il ruolo dei testimoni nel film la stessa coercizione con cui Claude Lanzmann è riuscito a far parlare i suoi sopravvissuti nel lungometraggio "Shoah", dal momento che né la Hersonski né Lanzmann lasciano loro libertà di esprimersi liberamente, ma entrambi confinano il loro racconto a un contesto o un momento ben preciso. La regista israeliana non chiede loro di raccontarci come vissero o come sopravvissero al ghetto, ma solamente cosa ricordano del film e cosa provano nel vederlo per la prima volta.²⁸

Nell'impossibilità allora di ricostruire la verità assoluta sul ghetto in quel lontano maggio 1942 e di *darci da vedere* tutto quello che la telecamera non ci mostra, la regista sceglie di mettere in luce, mediante strategie e tecniche filmiche, quello che nel film non c'è e che non si può vedere, insegnandoci che non solo quello che ci appare sotto gli occhi può considerarsi vero.

Yael Hersonski, pur alle prese con la sua prima opera cinematografica, dimostra grande sicurezza nel decodificare e riutilizzare le tecniche di ripresa dei nazisti e lo fa consapevolmente per ottenere l'effetto voluto. La manipolazione della regia è particolarmente visibile nella testimonianza di Willy Wist che viene affidata alla voce recitante di un attore professionista²⁹, inizialmente inquadrato solo parzialmente in modo da attirare l'attenzione sulla sua voce, su quanto dice e da creare la sensazione che lo spettatore ascolti veramente le parole dell'ex cameraman del ghetto. Il modo con cui la regista chiede all'attore di vestirsi, di parlare o di gesticolare è una precisa messinscena che serve per enfatizzare l'impressione di un uomo comune, tranquillo e privo di sensi di colpa, innocuo nella banalità di quanto dice.

L'opera di messinscena, la mano dietro il sipario di celluloide, viene enfatizzata dalla Hersonski anche per mezzo di accorgimenti tecnici come il rallentamento o il fermo immagini, quando ci mostra in sequenza uno dopo l'altro i diversi ciak

delle scene che furono filmate per trovare quella più giusta per il regista, oppure l'immagine del proiettore in azione che divide le varie bobine.

Così, in sostanza, *A Film Unfinished* finisce per diventare un'esplorazione dell'atto del guardare, o più precisamente della differenza tra guardare e vedere.

Se la voce narrante della musicista israeliana Rona Kenan riempie i vuoti del documento visivo, le testimonianze più eloquenti sono quelle di chi è muto: gli ebrei affamati che guardano incomprensibilmente alle macchine da presa dei nazisti, la giovane donna che esprime tutto il suo disagio quando è costretta a posare al fianco di un mendicante. Ad uno spettatore attento non può sfuggire qualcosa che i nazisti non seppero controllare o censurare: le espressioni di panico e di terrore negli occhi della gente costretta a quella tragica messinscena sotto il tiro di un'arma da fuoco.

Tante le immagini che ci impressionano e non sempre sono quelle più drammatiche dei moribondi o dei cadaveri sui marciapiedi. Colpisce come un pugno nello stomaco lo sguardo di una giovane donna, attrice suo malgrado, che nemmeno sotto minaccia riesce a mettersi in posa in maniera convincente accanto ad una mendicante malnutrita e malvestita.

Un esempio di come, almeno per un frammento di film, la verità trascenda la finzione e buchi lo schermo.

Nella rubrica LETTURE si può leggere la recensione cinematografica del film.

¹ Sontag 1978 e 2003, Barthes 2003 e 2010.

² «Oggi più che mai, le immagini costituiscono degli strumenti politici significativi. La loro efficacia sembra sempre più immediata. Occorre pertanto, sviluppare con urgenza uno sguardo critico sulle immagini: atteggiamento che non è né accettazione beata, né rifiuto ostinato.» Estratto da un'intervista a Georges Didi-Huberman, 2006. (La traduzione è di chi scrive).

³ Didi-Huberman, 2005 e Recchia Luciani, 2003

⁴ *A Film Unfinished first emerged out of my theoretical preoccupation with the notion of the "archive", and the unique nature of the witnessing it bears*, Yael Hersonski, in «About the Film», <http://www.afilmunfinished.com/film.html>

⁵ Le dichiarazioni della regista sul suo film sono tratte da numerose interviste online. Si veda, per esempio: *Conversation: Director Yael Hersonski Put New Lens on "A Film Unfinished"*, all'indirizzo online <http://www.pbs.org/newshour/art/conversation-director-yael-hersonski-on-a-film-unfinished/>

⁶ Si veda, Didi-Huberman, 2005

⁷ Tuttavia è oramai appurato che, per esempio, non fu affatto possibile tenere nascosti alla popolazione locale i massacri perpetrati dalle *Einsatzgruppen* nei territori dell'est europeo occupati dall'esercito tedesco a partire dall'estate 1941. Le esecuzioni di massa degli ebrei mediante fucilazione (in cui furono vittime anche migliaia di partigiani russi o sospettati di resistenza, nonché gruppi di zingari Sinti e Rom) avvennero, infatti, a poca distanza dai centri abitati e spesso sotto gli occhi dei civili che in molti casi furono spettatori più entusiasti che terrorizzati.

⁸ La sottolineatura è di chi scrive. Citato da F.M.Feltri, in *Viaggio visivo nel Novecento totalitario*, per l'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna, consultabile online all'indirizzo: <http://www.assemblea.emr.it/cittadinanza/attivita-e-servizi/formazione-pdc/viaggio-visivo/lo-sterminio-degli-ebrei-in-urss-e-in-polonia/i-centri-di-sterminio-in-polonia/201cbei-tempi201d>

⁹ Citiamo solo, Kipp, 2007

¹⁰ Kurt Franz, che prestò servizio come ultimo comandante del centro di sterminio di Treblinka, creò un album fotografico con un reportage della sua vita nel campo, intitolandolo "Schöne Zeiten" (Bei tempi). Al titolo dell'album si ispira il volume *"Schöne Zeiten" - Judenmord aus der Sicht der Täter und Gaffer*, Fischer, 1988 (trad. it. "Bei tempi". *Lo sterminio degli ebrei raccontato da chi l'ha eseguito e da chi stava a guardare*, a cura di E.Klee, W. Dressen, V. Riessen, Giuntina, Firenze, 2005).

¹¹ Come il celebre *Der ewige Jude*, nella versione italiana tradotto come "L'ebreo errante", di Fritz Hippler, girato nel 1940

¹² La storiografia della Shoah ha argomentato come fino all'autunno-inverno 1941 la Germania nazista non avesse elaborato un piano concertato di genocidio degli ebrei d'Europa. Pertanto i ghetti, spesso definiti a giusto titolo come "anticamera della morte" per l'alta mortalità dovuta soprattutto alla denutrizione programmata, non rappresentarono in realtà una tappa intermedia della "Soluzione finale", perché quando furono istituiti non era ancora maturata la decisione di avviare un piano sistematico di assassinio di massa degli ebrei.

¹³ Il cameraman Willy Wist, nella sua testimonianza, lamenta che nelle abitazioni del ghetto non c'era luce sufficiente per riprendere gli abitanti nella loro miseria.

¹⁴ Facciamo l'esempio dei ghetti perché su questi esiste un'abbondante produzione fotografica di diversa provenienza. Si veda ad esempio la mostra del Mémorial de la Shoah di Parigi, *Regards sur les*

ghettos, documentazione online all'indirizzo: <http://regards-ghettos.memorialdelashoah.org/>

¹⁵ Alla fine di aprile 1942, solamente pochi giorni prima dell'inizio delle riprese nel ghetto, il Ministro della Propaganda Joseph Goebbels annotò nel suo diario che, in considerazione dell'accelerazione della politica di "trasferimento verso est degli ebrei", diventava urgente per la propaganda del Reich documentare e girare film, affinché in un prossimo futuro fosse possibile educare le giovani generazioni tedesche.

¹⁶ E' noto che Hitler avesse un progetto, avviato peraltro dal 1942, di creare a Praga un *Museo della Razza Ebraica Estinta*, dove sarebbero confluite anche queste immagini visive girate dalla propaganda nell'est europeo sotto occupazione tedesca.

¹⁷ Prima della realizzazione del film, affidata ad un prigioniero del ghetto, il regista Kurt Geron, Eichmann aveva organizzato ben due visite a Terezin per la Croce Rossa Internazionale: la prima nell'estate 1943 e la seconda un anno dopo, entrambe allo scopo di contrastare le voci che all'epoca circolavano sullo sterminio degli ebrei. Per tali occasioni, Theresienstadt fu completamente trasformato in un ghetto modello del tutto finto, in cui gli ebrei parevano vivere una vita tutto sommato piacevole. Subito dopo le riprese del film, il regista e tutti gli ebrei, grandi e piccoli, che erano comparsi nel film furono inviati ad Auschwitz, mentre il ghetto continuerà a funzionare come anticamera della morte fino alla liberazione, nel maggio 1945.

¹⁸ Recchia Luciani, 2013, p. 81.

¹⁹ Molto spesso si afferma che il titolo del film avrebbe dovuto essere *Il Führer regala una città agli ebrei*; in realtà, è più probabile che il lavoro dovesse assumere una denominazione più neutra: *Theresienstadt. Ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet* (Terezín. Documentario da un insediamento ebraico). Alcuni frammenti del film, l'esecuzione del concerto nel ghetto, sono visibili sul sito del Museo dell'Olocausto di Washington: http://www.ushmm.org/wlc/en/media_fi.php?ModuleId=10007463&MediaId=234

²⁰ E' evidentemente ingenuo pensare che un documento di archivio possa trasmetterci fedelmente e oggettivamente una verità sul fatto narrato o rievocato. In realtà, esso può solo trasmetterci *qualcosa* di quella

verità, un frammento, un punto di vista, una rappresentazione del reale.

²¹ Una delle quattro donne presenti nel film (il quinto sopravvissuto che partecipa al film è un uomo) non solo conferma la sua esistenza, ma afferma di ricordarsi che si chiamava Rubinstein e quale canzoncina intonava.

²² E' quello che affermò Willy Wist nella sua testimonianza, sostenendo di non essere stato informato né dell'obiettivo del film, né del destino che era riservato a quegli ebrei che doveva filmare.

²³ Le deportazioni sistematiche dal ghetto di Varsavia verso Treblinka ebbero inizio dal 22 luglio 1942. Nel corso di quell'estate, circa 275.000-300.000 ebrei furono avviati verso la morte nelle camere a gas.

²⁴ La storia di Kristina Mendelsohn (poi divenuta Miriam Lipinski) è conservata negli archivi di Yad Vashem. Poco dopo la sua fuga dal ghetto, la giovane donna fu arrestata dalla Gestapo e deportata prima ad Auschwitz-Birkenau, dove il suo compito era quello di disperdere le ceneri degli ebrei assassinati nelle camere a gas, e successivamente nel campo di concentramento femminile di Ravensbrück, in Germania. Kristina riuscì a salvarsi grazie all'operazione della Croce Rossa Svedese, che pochi mesi prima della fine della guerra, riuscì a far rimpatriare alcune migliaia di prigionieri, principalmente di nazionalità svedese o danese, con qualche eccezione tra cui la nonna di Yael Hersonski.

²⁵ Tra le tante interviste a Yael Hersonski, si veda *Silence, interrupted*, in «Israel News», 28 gennaio 2011, consultabile online all'indirizzo:

<http://www.haaretz.com/weekend/magazine/silence-interrupted-1.339756>

²⁶ La telecamera indugia spesso senza pietà nel riprendere le scene di miseria assoluta della popolazione morente del ghetto, stesa in giacigli luridi, oppure mendicando un tozzo di pane in strada, o ancora morta e letteralmente nuda come cadavere esposto agli sguardi indifferenti dei passanti.

²⁷ *False witness: Yael Hersonski on "A Film Unfinished"*, in «San Francisco Bay Guardian», 28 settembre 2010, disponibile online all'indirizzo: http://www.sfbg.com/pixel_vision/2010/09/28/false-witness-yael-hersonski-film-unfinished

²⁸ Agostinho, 2014

²⁹ Rüdiger Vogler.

PICCOLE ORME GRANDI PALAZZI

Educazione al patrimonio nella Pinerolo medioevale

Loredana Prot

*Docente di scuola primaria (I.C. “F Marro” di Villar Perosa, To)
Associazione CLIO ‘92*

Keyword: *educazione al patrimonio, fonti architettoniche, narrazione, narrazione agita, quadro di civiltà*

Abstract

Un centro storico medioevale di rilievo da recuperare e valorizzare, una scuola che continua a credere nel valore formativo della storia locale, l’incontro con l’Associazione “Italia Nostra”. Ecco gli ingredienti che hanno dato vita a un progetto didattico rivolto alle ultime classi della primaria, in cui la narrazione storica ha rivestito un ruolo centrale. Una narrazione agita nella cornice suggestiva di vie e palazzi medioevali. Una visita impostata in modo accattivante e vario, utile per raccogliere informazioni e soprattutto per motivare un successivo lavoro di approfondimento e riorganizzazione in classe. La finalità: quella di formare generazioni capaci di tutelare e di promuovere il proprio territorio, perché ne conoscono il valore, l’hanno sperimentato, “sentito” sulla propria pelle anche a livello emotivo e affettivo.

1.Cogliere le opportunità: il partenariato

L’esperienza che qui viene presentata prende l’avvio dal fruttuoso incontro tra un gruppo di appassionati, capace di creare contatti, di coordinare e di sensibilizzare l’opinione pubblica in merito alla salvaguardia del patrimonio artistico e una scuola particolarmente sensibile alle vicende storiche che hanno coinvolto il territorio su cui opera. E’ nata così la collaborazione tra [l’Istituto “F. Marro”](#) di Villar Perosa (To) e l’Associazione [“Italia Nostra”](#)- sezione di Pinerolo (To).

La cittadina di Pinerolo sorge ai piedi delle Alpi Cozie e vede nel basso Medioevo il suo momento di massimo splendore, quando diventa capitale del Principato dei [Savoia – Acaia](#). Proprio questo periodo ha lasciato tracce architettoniche importanti, scarsamente valorizzate, quando non sono diventate preda dell’incuria e del vandalismo. Ma [Pinerolo](#) si colloca anche all’imbocco della val Chisone, a pochi chilometri

da Villar Perosa e dall’Istituto dove insegno. Con la Valle la città ha in comune la storia ed è rimasta punto di riferimento per i servizi e le attività economiche.

Tutto ha preso l’avvio quando alla nostra scuola è giunta la richiesta del Presidente di “Italia Nostra” di allestimento di una mostra fotografica su un **palazzo medioevale pinerolese**. (Figura 1)



Fig. 1 – Il palazzo Acaia - Pinerolo

abbandonato da lungo tempo. E' necessario premettere che nel nostro Istituto, dal 1998 al 2011, è stato attivo un [laboratorio](#) che ha fatto della raccolta e della conservazione della memoria storica locale il suo punto di forza. Grazie alla costante collaborazione con l'Associazione "Clio '92", è stato possibile sperimentare metodologie di utilizzo didattico di tali fonti.

Il patrimonio storico e didattico raccolto ha orientato la dirigenza e i docenti, successivamente contattati, verso una strada più impegnativa dell'accoglienza della sola mostra. Un approccio che ritenevamo più ricco di significato e motivante per gli studenti. Un approccio coinvolgente rispetto al proprio patrimonio culturale, curato dal punto di vista della coerenza e correttezza storica, fatto di parole, ma soprattutto di edifici da ammirare, di teatralità, di suoni, di gusti ... d'immaginazione. E, in ultimo, quanto prodotto è ritornato al territorio sotto forma di mostra e di momento d'incontro dei soggetti protagonisti con la popolazione.

Il gruppo di progetto, che nel frattempo si era costituito, ha deciso di riprendere con la scuola primaria un percorso di ricerca avente come soggetto Pinerolo nel basso Medioevo, percorso già sperimentato in passato; contemporaneamente ne ha elaborato uno nuovo, indirizzato alla scuola secondaria di primo grado, incentrato sul solo Palazzo Acaia, oggetto della mostra proposta.

In questa sede mi limiterò a illustrare il percorso attuato con le classi quinte della scuola primaria, che ha visto nella narrazione storica il momento centrale e fondante.

2. Progettare con e sul territorio

L'intento è stato quello di guidare i ragazzi a cercare nei monumenti di una città le tracce del passato, spingendoli a interrogarsi sulle stesse, a comprenderne la storia e il valore che rivestono per tutta una collettività. Queste operazioni si caratterizzano come veri e propri investimenti per il futuro. E' indispensabile formare nuove generazioni consapevoli della ricchezza del proprio territorio in termini culturali, capaci di tutelarla, di promuoverla di reinterpretarla, anche in modo creativo, e farla diventare, perché no, una vera e propria risorsa economica.

Ma il primo passo resta la conoscenza, perché non si può tutelare se non si conosce il valore del bene culturale che si possiede. L'approccio pensato è stato interdisciplinare, dove le informazioni, ma anche i "saper fare", si intrecciano, si organizzano e riorganizzano in passaggi successivi, in ambiti diversi, per comporsi alla fine in un quadro di civiltà: modello didattico particolarmente adatto ai bambini della scuola primaria. Se attentamente calibrato e pensato, ogni contributo concorre a determinare apprendimenti significativi e soprattutto formativi, perché viene sollecitata la persona nella sua intelligenza. In tal modo si contribuisce a formare cittadini consapevoli della peculiarità del proprio territorio. La realizzazione del percorso didattico si è fondata su metodologie di insegnamento-apprendimento attive, supportate dal [cooperative Learning](#). La narrazione proposta è stata pensata per allenare gli occhi alla profondità dell'osservazione, predisporre mente e cuore ad apprezzare il bello, per ricreare atmosfere e suggestioni, per ricercare informazioni in modo rigoroso, ma allo stesso tempo accattivante.

3. Passeggiare nella storia: come nasce una narrazione

L'ideazione dei percorsi e il coordinamento del progetto sono stati compiti miei, in quanto ex – referente del sopraccitato laboratorio di storia e ho potuto contare da subito sull'archivio didattico dello stesso. Si è trattato di svecchiare i contenuti, alla luce delle nuove ricerche portate avanti da studiosi competenti e appassionati e, contemporaneamente, ricalibrare la mediazione didattica. I referenti di "Italia nostra" hanno messo a disposizione dei docenti nuovi materiali. Hanno fatto da mediatori per gli incontri con gli studiosi a scuola, ma anche durante una passeggiata storica per il centro di Pinerolo, dove i principali protagonisti delle più recenti pubblicazioni sul Medioevo locale hanno messo a disposizione le loro conoscenze. Curioso e affascinante è stato l'intervento di un esperto di leggende. Si intendeva, infatti, introdurre nei percorsi questa particolare lente culturale, nella consapevolezza che la «leggenda popolare rappresenta la risposta di una comunità a questioni di difficile gestione».

E' questa la definizione che ne dà [Diego Priolo](#), studioso locale che vanta numerose pubblicazioni in merito alle leggende del nostro territorio. E' lui stesso a mettere in guardia circa la necessità di tenere distinti il piano della leggenda da quello della storia. Presentate con le dovute cautele e gli opportuni distinguo (si è prospettato come approccio interdisciplinare, affrontato in area linguistica), le leggende coinvolgono in modo potente la sfera emotiva e affettiva. La leggenda che verrà letta e illustrata da alcune classi si intitola "[Pilon d'la dona morta](#)" (Il pilone votivo della donna morta) e si inserisce nel periodo storico affrontato.

La partecipata e piacevole visita a Pinerolo di studiosi e docenti è stata un momento estremamente proficuo, non solo dal punto di vista cognitivo. Si è caratterizzata come un vero e proprio tassello di congiunzione tra scuola e territorio. Si sono incontrate prima di tutto le persone, ognuna con la sua specificità, le sue conoscenze, le sue competenze, ma anche con le proprie aspettative e i propri "analfabetismi". Incontrarsi, ascoltarsi, nella consapevolezza del valore e della complementarità che i diversi mondi rivestono, è stato un passo non scontato.

L'itinerario sperimentato in città dai docenti è stato lo stesso in seguito proposto ai ragazzi nel corso della narrazione, mentre i contenuti che la compongono sono frutto delle rivisitazioni operate dagli esperti. Molti aggiustamenti sono stati possibili grazie al fatto di essere direttamente sul posto, a contatto con i monumenti, guidati, noi, prima dei ragazzi, ad osservarli e a ri-scoprirli.

Dalla conoscenza e riflessione adulta è nata la proposta di mediazione didattica.

Il modello di progettazione proposto agli insegnanti è particolarmente ricco di indicazioni pratiche di lavoro; ognuno l'ha utilizzato *in toto* o parzialmente, a seconda della classe in cui lavorava, delle proprie competenze o semplicemente del tempo a disposizione.

4. Il modello di progettazione utilizzato: percorso scuola primaria

Competenze:

- Riconoscere ed esplorare le tracce storiche presenti sul territorio e

comprende l'importanza del patrimonio artistico culturale.

Obiettivi:

- Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico.
- Rappresentare, in un quadro storico sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio.

MODULO 1 (h. 4 in classe + h. 3 uscita sul territorio)

- Classificazione spontanea di una serie di immagini raffiguranti edifici di varie epoche storiche di Pinerolo.
- Attraverso il confronto con libri monografici, individuazione di quelle raffiguranti edifici o elementi medioevali.
- Raccolta di preconcoscenze sul Medioevo.
- Rappresentazione grafica del periodo del Medioevo europeo con alcune informazioni (grafico temporale e scheda).
- Divisione della classe in 5 gruppi, assegnazione a ognuno di un indicatore (v. Percorso 2) e di un edificio simbolo.

MODULO 2 (h. 4)

- Collocazione dei principali edifici sul grafico temporale del Medioevo europeo.
- Rielaborazione dell'uscita a gruppi con il testo della narrazione e l'inserimento di alcuni documenti di approfondimento, quando necessario.
- Nel testo della narrazione ogni gruppo sottolinea con colori diversi le parti inerenti al proprio indicatore e le integra o sviluppa con l'aiuto del documento o dell'attività proposta.
- I gruppi:

Gruppo 1 – ORG. POLITICA - Edificio simbolo - *Palazzo del Senato*

Gruppo 2 – LAVORO - Edificio simbolo - *Palazzo Acaja*

Gruppo 3 – RELIGIONE/CREDENZE - Edificio simbolo - *San Maurizio*

Gruppo 4 – ABITAZIONI/IGIENE/BAMBINI - Edificio simbolo - *Case in piazza S. Donato*

Gruppo 5 – CITTA’/ARCHITETTURA - Edificio simbolo - *Casa del Vicario*

- Ogni gruppo stende un testo riassuntivo. Sceglie un’immagine a corredo, e sulla mappa del centro di Pinerolo individua il percorso effettuato e il proprio edificio.

MODULO 3 (h. 6)

- Assemblaggio del quadro di civiltà storico - sociale denominato: “La vita a Pinerolo alla fine del Basso Medioevo” mediante cartelloni riassuntivi cartacei o digitali.
- Condivisione dei testi: studio ed esposizione alla classe.
- Riflessioni sul percorso effettuato e individuazione di problematiche relative a degrado e conservazione.
- Verifiche finali: Itinerario di visita da ritrovare su cartina attuale di Pinerolo, Grafico temporale da completare, [Cloze](#), Mappa di relazioni.

5. La narrazione agita

La divisione in gruppi dei ragazzi e le attività preparatorie hanno creato la motivazione; ad esempio, già in classe, a ognuno è stato assegnato un ruolo/occupazione, tratto dall’elenco dei mestieri del catasto di Pinerolo del 1428. Scritto su un cartellino da appendere al collo, ha accompagnato gli alunni nella visita alla città. La narrazione ha avuto come palcoscenico il centro storico di Pinerolo, gli angoli più suggestivi, le vie e i palazzi meglio conservati. Il fascino dell’ambientazione è, infatti, un eccellente alleato per un buon narratore.

Un narratore esperto, è un altro elemento indispensabile; nel nostro caso ne abbiamo previsti due che interagivano tra loro per mantenere sempre viva l’attenzione dei ragazzi. Competenze richieste: un minimo di predisposizione all’improvvisazione teatrale e una buona espressività. Peraltro l’improvvisazione teatrale è un espediente al quale gli insegnanti ricorrono spesso. Quando era attivo il laboratorio di storia, i due narratori entravano letteralmente nei panni di un giullare e di una dama, fatto molto apprezzato dai piccoli spettatori e anche dai

passanti che si fermavano ad ascoltare. Nell’edizione attuale sono stati impiegati solo alcuni elementi caratterizzanti, come il cappello del giullare e il velo della dama. Una classe ha però scelto di confezionare e indossare alcuni **capi di abbigliamento** dell’epoca.



Fig. 2 Gli alunni di una classe durante la narrazione

6. L’avvio della narrazione

Il testo della narrazione è stato impostato come un vero e proprio copione: contiene le istruzioni per il narratore “serio” (Narratore 1: principale fonte testuale per il successivo lavoro a gruppi), per quello più scherzoso e propositivo (Narratore 2: animatore della narrazione) e l’indicazione dei materiali, delle modalità e dei tempi di utilizzo (Indicazioni didattiche e materiali).

INIZIO (P.zza Facta, via Savoia)

Il narratore 2 richiama l’attenzione dei ragazzi suonando sul tamburo.

Narratore 2: *Udite, udite, la storia che sto per narrarvi è vera! Parla di Pinerolo nel Basso Medioevo e precisamente nella seconda metà del XIV secolo (1350 – 1400 c.a).*

Narratore 1: *Pinerolo era costituita sostanzialmente da due parti: il Borgo e il Piano.*

Narratore 2: *Noi dove siamo secondo voi? Osservate, siamo in salita o in piano ...*

Narratore 1: *Il Borgo venne presto racchiuso da mura. Il Piano fu a lungo difeso solo da siepi e da semplici fossati. Intorno al 1360 tutta la città*

venne dotata di mura coronate da merlature e da porte ben custodite e munite di macchine per scagliar pietre e di archibugi per le frecce. Le porte si chiudevano la sera e si aprivano la notte solo in caso di estrema necessità. Alcune porte (San Francesco e del Mondarello) furono munite di torri, ponte levatoio e passaggio carraio con saracinesca, nonché di una porticina secondaria che affiancava l'ingresso principale (rivellino).

Narratore 2: *Noi stiamo entrando per la porta Malanetto, attenti a farvi riconoscere come cittadini pinerolesi, fate vedere il vostro cartellino, o vi arriva una freccia o una pietra in testa!*

7. Le tappe della narrazione

La narrazione in questione è strutturata a tappe in corrispondenza dei principali edifici sui quali si vuole portare l'attenzione. Ogni tappa è anticipata da un suono di tamburo che richiama l'attenzione degli alunni e da un'immagine significativa, di grandi dimensioni, alla maniera dei cantastorie. Man mano che il racconto procede i bambini sono invitati a farne parte, ne diventano in qualche modo protagonisti: sono previsti giochi di ruolo, cortei principeschi o funebri, come quello che accompagna una donna condannata al rogo per [valdesia](#); momenti di ballo su musiche prodotte da strumenti del periodo in questione, alcuni ancora diffusi nelle nostre valli, come la [ghironda](#). La narrazione si conclude con una "merenda medioevale" composta da pane nero e miele, condita con giochi d'epoca, proprio nel cuore dell'antico Borgo, da dove si gode di una vista d'insieme del centro storico.

Di seguito, uno stralcio della narrazione dalla V tappa: Via Principi d'Acaia

Narratore 2 attraversa la strada in un punto preciso a destra, si guarda intorno e finge di camminare su una passerella.

Narratore 1 con i bambini attraversa a caso.

Narratore 2 si gira di scatto: *Spostatevi di lì, state camminando nel "Merdarello", ma sì non lo vedete è un canale di scolo puzzolente, pieno di ogni immondizia!*

Tutti si avviano lungo la via Principi d'Acaia

Narratore 2: *Potevate almeno passare sulle assicelle di legno... lì le vedete? E attenti, quella donna sta per versare il contenuto del suo pitale in strada. Sfido io che poi la gente si ammala!*

Accidenti questo maiale non mi molla, e ce ne sono parecchi altri, hanno un foro nell'orecchio, ah già sono quelli dei frati di Sant'Antonio di Ranverso, sì... in val di Susa.

Narratore 1: *Il Merdarello era una fogna a cielo aperto; attraversava tutta la via e usciva accanto ad una porta della città*

[...]

8. La narrazione in classe

I contenuti presentati dal "narratore serio" descrivono la vita quotidiana di un borgo medioevale alla fine del XV secolo, a partire dalla storia e dalla funzione di alcuni edifici particolarmente importanti e/o ben conservati. In classe, ogni gruppo ha riletto questa parte del copione, per comprenderne a pieno il significato generale e quello dei singoli termini. L'ha sottolineato alla ricerca delle informazioni afferenti al proprio indicatore, con l'aiuto di una scheda-guida. Ha operato concettualizzazioni, ha riorganizzato, integrato e verificato le proprie preconcoscenze. Ognuno dei temi trattati ha visto ancora l'inserimento di una nuova fonte (immagini tratte da incisioni medioevali, mappe tematiche, cartine geografiche), per aiutare i ragazzi a visualizzare e collocare nello spazio le informazioni. Azioni di smontaggio e montaggio del testo hanno portato alla definizione di un quadro di civiltà storico - sociale denominato: "La vita a Pinerolo alla fine del Basso Medioevo".

8.1 Scheda-guida per la ricerca di informazioni e la stesura del testo finale del gruppo RELIGIONE/CREDENZE

"La vita a Pinerolo alla fine del Basso Medioevo"

- Collocate sul grafico temporale di classe gli edifici religiosi incontrati con l'anno di costruzione (compreso l'edificio simbolo).

- Qual era la religione più diffusa?
- Spiegate la funzione dei diversi edifici e le loro specificità.
- Perché un palazzo apparteneva al vicario abbaziale?
- **Cos'è un'abbazia?** (*approfondimento*)
- Dove era collocato il cimitero? Che cosa facevano al suo interno i ragazzi?
- Gli uomini di Chiesa si occupavano solo della religione?
- Quale altra religione si stava diffondendo nelle Valli?
- Come si comportava nei confronti della nuova religione la Chiesa di Roma?
- Quali erano le credenze delle persone in questo periodo?

9. Non una ma due mostre

A conclusione del percorso sono stati attivati dei momenti di confronto tra gli insegnanti coinvolti, per riflettere su valenze e criticità, che per esigenze di spazio non posso qui riportare in modo completo. Mi limito a rilevare come tutti abbiano sottolineato il coinvolgimento emotivo e cognitivo prodotto dall'uscita didattica corredata da una narrazione di questo tipo. Coinvolgimento non solo degli alunni, ma anche degli insegnanti impegnati in prima persona e degli eventuali accompagnatori. È stata rimarcata l'utilità dell'approccio narrativo, accanto a metodologie di insegnamento della storia più strutturate e rigorose. La contaminazione tra ambiti, ma anche l'alternanza e la combinazione di strategie di insegnamento/apprendimento è risultata vincente.

E così, nei locali della biblioteca comunale, invece di una mostra, ne sono state allestite due parallele, che si "guardavano": quella sul palazzo oggetto del recupero di "Italia Nostra" e quella didattica, con alcuni lavori dei ragazzi che davano conto dei passaggi metodologici più rilevanti. La scelta della *location* non è stata casuale. Un luogo

culturalmente rilevante che rappresenta un ideale punto di incontro tra i protagonisti dell'esperienza e il suo territorio. L'**inaugurazione** della mostra



Fig. 3 – La locandina della mostra

è stata aperta alla popolazione e ha visto il coinvolgimento dell'Amministrazione Comunale, della scuola e dell'associazione ambientale, tutti impegnati in un unico sforzo di sensibilizzazione e divulgazione di conoscenza.

BIBLIOGRAFIA

- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale*, Milano, Franco Angeli.
- Calliero M. (2002), *Dentro le mura. Il borgo e il piano di Pinerolo nel consegnamento del 1428*, Pinerolo (To), Alzani.
- Calliero M. (1989), *Pinerolo il borgo. Nell'anno 1428*, Pinerolo (To), Alzani.
- Carutti D. (1983), *Storia della città di Pinerolo*, Pinerolo (To), Chiantore – Mascarelli.

- Calliero M., Moretti S., *Il palazzo “Acaia” di Pinerolo. Gli affreschi*, URL: http://pignerol.altervista.org/palazzo_Acaia.pdf, (verificato il 5 gennaio 2015).
- Centro Culturale Valdese, URL: <http://www.fondazionevaldese.org>, (verificato il 5 gennaio 2015).
- Cocilovo C. a cura di (2014), *Dalla comprensione dei testi alla scrittura in storia*, Castel Guelfo (Bo), Cenacchi.
- Mattozzi I. (2007), *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà*, Faenza, Polaris.
- Oliva G. (1998), *I Savoia*, Bologna, Mondadori.
- Papini C. (1981), *Notizie storiche su Pinerolo in Come vivevano*, Torino, Claudiana.
- Piazza A. (1993), *I frati e il convento di San Francesco di Pinerolo (1248-1400)*, Pinerolo (To), Parlar di Storia.
- Pittavano A. (1963), *Storia di Pinerolo e del pinerolese*, Milano, Bramante.
- Priolo D. (2014), *Pinerolo nella leggenda, appunti. Un itinerario tra i luoghi contemplati in questa cornice* (pp. 201-211), in *Bollettino della Società Storica Pinerolese*, XXXI, 1-2, 2014. URL: <http://pignerol.altervista.org>, (verificato il 5 gennaio 2015)
- Prot L. a cura di (2012), *La porta del tempo. Storia e memoria in laboratorio*, I Quaderni di Clio '92 (11), Bologna, Aspasia.
- Rabitti M.T. (A cura di) (2009), *Per il curriculum di storia idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli.

IL RACCONTO STORICO E DI FINZIONE DELLA PRIMA GUERRA MONDIALE: IL MANUALE E LE ESPERIENZE

Silvia Ramelli

Docente di Lettere – Scuola secondaria di 1° grado – I.C “Martini” Peseggia (VE)

Carla Salvadori

Docente di Lettere – Scuola secondaria di 1° grado – I.C “Don Milani” Maserada sul Piave (TV)

Keyword: *narrazioni storiche, narrazioni di finzione, manuali scolastici, esperienze didattiche, prima guerra mondiale*

Abstract:

La prima parte dell'articolo analizza il modo in cui la Prima Guerra Mondiale viene presentata nei manuali della scuola secondaria di 1° grado, esplicitando le scelte che vengono effettuate rispetto a temi, soggetti e modalità narrative. In particolare emerge l'assenza di riferimenti alla narrativa di finzione. La seconda parte presenta una carrellata di esperienze didattiche sulla Grande Guerra nelle quali i docenti prevedono un uso creativo e formativo del racconto di finzione con tipologie che variano dalle lettere di soldati, alle memorie di guerra, al role-playing, alla produzione di video e di film. Le riflessioni dei docenti mettono in evidenza il valore didattico dei percorsi che accompagnano gli studenti dalla “verità” storica dei documenti alla costruzione di verità narrativa.

1. La prima guerra mondiale nei manuali di storia

Le celebrazioni per il centenario della IGM e la moltiplicazione delle iniziative per la conoscenza dell'argomento hanno creato occasioni per riflettere meglio sui modi in cui questo viene presentato dai manuali scolastici. Strumento spesso criticato, che necessita di mediazioni e integrazioni, il manuale resta però lo strumento principale, se non per la costruzione della conoscenza dei nostri alunni, sicuramente per la riflessione su di essa.

Un gruppo di docenti delle scuole secondarie di primo grado della Rete di Geostorie a scala locale di Noale (Ve) ne ha presi in esame alcuni in uso nelle proprie scuole, relativamente alla parte che tratta la I guerra mondiale, tentando un confronto sistematico sulla base di alcuni parametri preventivamente concordati assieme. Pertanto è stata discussa e realizzata una [scheda di](#)

[analisi](#) che è stata poi utilizzata per verificare le caratteristiche dei diversi manuali in uso.

L'esito è stato una schedatura su un campione di sette manuali, che pur non potendosi considerare numericamente significativo, ha tuttavia consentito di fare alcune osservazioni¹.

In un numero di pagine che varia da 27 a 42, con diverse articolazioni e suddivisioni nei capitoli e nei paragrafi, gli autori di questi testi espongono l'argomento trattando soprattutto, ma spesso esclusivamente, l'aspetto politico – militare, considerando come soggetti principali gli Stati. Certamente, trattandosi di una guerra, questo punto di vista è rilevante, ma questa ottica risulta limitata per aiutare gli alunni a comprendere la complessità e la reale consistenza del cambiamento che questa guerra ha determinato².

Inoltre gli insegnanti concordano nel segnalare che, in questi testi, che pure si dimostrano spesso molto ricchi di informazioni, quasi mai vengono

chiaramente esplicitati i rapporti con il passato e raramente i rapporti con il presente. Non è, cioè, facilmente ricavabile dal testo in che misura questo evento stia in relazione con la storia precedente; le caratteristiche fondamentali della storia degli inizi del Novecento vengono per lo più date per conosciute e i collegamenti considerati evidenti, e solo in qualche caso si fornisce un motivo perché lo studio di questo evento possa risultare oggi utile o interessante (più consueto trovare riferimenti tra il dopoguerra e la nascita del fascismo).

E' necessariamente affidato all'insegnante anche il compito di anticipare il tema che verrà trattato (esplicitando le variabili da considerare nel delineare il quadro di partenza e quello al termine del conflitto), così come quello di chiarire le concettualizzazioni sottese (il concetto di guerra totale, guerra di massa, ecc...) quando presenti, o di introdurle completamente in alcuni casi. E' quasi sempre l'insegnante, ancora, che deve attivarsi per promuovere la problematizzazione degli argomenti trattati, eccetto pochi casi³.

Questi manuali, però, presentano, accanto al testo, un apparato di corredo che in molti casi soddisfa gli insegnanti: le immagini con didascalie appropriate ed esercizi di lettura sono presenti e numerose in molti casi, così come le mappe geostoriche, box informativi e, in misura minore, le linee temporali. Anche le fonti dirette e i contributi degli studiosi cominciano ad essere presenti nei manuali così come le relative attività per la comprensione. Discorso a parte si deve fare per le mappe concettuali, spesso discutibili sia per i legami logici che presentano, sia per le scelte nei concetti affrontati. Resta comunque opinione diffusa tra gli insegnanti che queste rappresentazioni, come quelle delle linee temporali, sono realmente utili all'apprendimento solo quando sono frutto di un'elaborazione degli alunni stessi (magari imprecisa o incompleta) piuttosto che una semplice fruizione di un prodotto altrui.

Venendo alla tipologia testuale utilizzata nei manuali per raccontare la I guerra mondiale, appare costante, in tutti i manuali, la scelta di ricorrere alla narrazione, seguendo, nella maggior parte dei casi, la successione cronologica, anche se non mancano le parti descrittive, soprattutto nei

paragrafi che riguardano i modi di combattere e la vita in trincea o (quando presente) la situazione dei civili. I testi argomentativi sono poco presenti e limitati ad alcune parti⁴.

Tale narrazione si riferisce sempre al periodo temporale tra l'assassinio di Sarajevo e i trattati di pace, con eventuali digressioni a periodi precedenti non sempre ben precisati. Così allo stesso modo il termine "dopoguerra" non viene definito e appare evidente (ad un adulto) che i suoi termini temporali restano piuttosto vaghi.

La scala spaziale presa in esame, anche se sempre centrata sull'Europa e sull'Italia, offre però, sempre più spesso, anche un panorama più vasto (U.S.A. e Giappone, ma non solo).

La scelta degli aspetti raccontati è, naturalmente, piuttosto varia, sia per quantità, sia per l'ordine che viene dato all'intreccio, sia per la rilevanza che viene data a ciascuno di essi. Un esempio significativo in tal senso è il modo in cui viene trattata la rivoluzione russa. La contemporaneità di due avvenimenti così importanti e l'interdipendenza tra essi, causa spesso incomprensioni nella lettura e talvolta, come segnalato in più di un caso, la rivoluzione russa "rischia di apparire come un mero episodio della Grande Guerra", al contrario, in altri casi, si rimanda ad una trattazione separata e successiva rischiando di non rendere chiaro ai ragazzi la connessione tra i fatti.

Entrando nel merito delle modalità di spiegazione di eventi così complessi non si può non essere consapevoli che le scelte dell'autore sono inevitabilmente collegate alle proprie convinzioni ideologiche sull'argomento, e tuttavia, proprio per questo è compito del docente vigilare perché si forniscano agli alunni gli strumenti per valutare criticamente i differenti punti di vista. Un uso acritico del manuale corrisponde ad una totale adesione ad un'unica lettura degli avvenimenti: quella dell'autore⁵.

Bisogna notare, però, che nonostante le criticità che rilevano, gli insegnanti esprimono spesso un giudizio abbastanza positivo sul manuale in uso nelle loro classi, nella convinzione che gli aspetti di debolezza debbano essere mediati dall'intervento del docente. Il manuale viene sempre più interpretato come uno degli strumenti disponibili, che va selezionato,

integrato, affiancato ad altri mezzi e altre esperienze.

Resta da fare un'ultima osservazione: se l'apprendimento deve essere finalizzato ad una crescita formativa del ragazzo è importante che il quadro generale della conoscenza contribuisca a fornire strumenti utili per la comprensione della realtà attuale e per compiere in essa scelte consapevoli. A questo proposito riporto l'osservazione finale di un insegnante su un manuale:

«Il manuale non suggerisce un'idea problematica e complessa di guerra, non dà alcun appiglio per comprenderne la portata dirompente sul piano della vita individuale e collettiva. Sposta i problemi [all'inizio e] alla fine della guerra. L'idea che rischia di rimanere incollata alla mente, al termine della lettura del manuale, è che la guerra sia sì un argomento imponente, forte, con aspetti terribili e magari anche raccapriccianti, ma in fondo facile da capire e da raccontare. Si è ricostruita un'idea di guerra che ha poco a che fare con la guerra stessa.»

2. Le antologie di lingua italiana.

Se i manuali di storia non prevedono l'uso del racconto di finzione, esso viene spesso utilizzato dai docenti per le loro attività, in particolare per l'argomento della I guerra mondiale.

Una prassi ormai consolidata affida ad altri manuali per la scuola, quelli relativi all'insegnamento della lingua italiana, il compito di colmare la lacuna della conoscenza della letteratura sull'argomento. La maggior parte delle antologie in uso riporta una sezione dedicata al rapporto tra letteratura e storia selezionando brani dalle opere più importanti che trattano i vari periodi storici solitamente previsti dai programmi per quell'anno.

Generalmente non sono capitoli molto consistenti e i brani relativi alla I guerra mondiale si riducono a uno o due con integrazioni di testi poetici.

Gli autori sono abbastanza prevedibili: E.Lussu, *Un anno sull'altipiano*; E.M.Remarque, *Niente di nuovo sul fronte occidentale*. Più raramente si può incontrare E.Hemingway, *Addio alle armi*.

Non mancano le poesie più conosciute di Ungaretti (*Veglia, Fratelli, S. Martino del Carso, Soldati, ...*).

Raramente si fa riferimento ad una filmografia limitandosi, in questo caso, quasi esclusivamente a *Uomini contro* di Francesco Rosi.

Il mancato aggiornamento del catalogo e la scarsità di attività collegate alle letture comunica una scarsa attenzione nella stesura dell'argomento, soprattutto nel confronto con quanto viene proposto per il periodo del fascismo e della seconda guerra mondiale. Solo la comunicazione tra i docenti consente di allargare il panorama dei testi narrativi ambientati nel periodo della grande guerra e di offrire agli alunni punti di vista differenti.

3. Le esperienze degli insegnanti

A prescindere dai contenuti dei manuali, molti docenti sono ben consapevoli dell'indiscutibile valore didattico del racconto di finzione, pertanto molte attività prevedono un loro uso creativo e formativo. Invitare i ragazzi a produrre una narrazione di finzione coerente con le conoscenze storiche acquisite si rivela spesso una modalità efficace su molti livelli. Efficace innanzitutto per il coinvolgimento degli studenti che si percepiscono più liberi e competenti in un testo narrativo in cui possono mettere in campo la propria immaginazione e creatività, rispetto ad un testo espositivo che dipenda prevalentemente dal grado di acquisizione delle conoscenze. Questo



atteggiamento di disponibilità al compito si traduce, in genere, in un incentivo ad approfondire anche le conoscenze e si crea così un circolo virtuoso favorevole alla motivazione scolastica.

Una classe motivata al lavoro è indubbiamente un grande vantaggio per gli insegnanti che tendono ad estenderne i benefici inserendo, già nella fase di programmazione di un percorso didattico di questo genere, altre discipline oltre alla Storia. Il collegamento più frequente è con la Lingua Italiana, attraverso attività miranti, ad esempio, all'ampliamento lessicale, alla progettazione della scrittura, alla focalizzazione sugli aspetti di coerenza e coesione del testo. Spesso si instaura una fertile collaborazione anche con discipline quali Geografia, Tecnica, Arte.

Inoltre gli insegnanti sottolineano come l'integrazione tra aspetti cognitivi e affettivi costituisca il presupposto di esperienze significative in ambiti tipicamente interdisciplinari e formativi quali la cittadinanza, l'orientamento, l'educazione al patrimonio e l'educazione ai media.

Il testo narrativo prodotto dall'alunno si rivela per l'insegnante uno strumento efficace per comprendere e valutare il processo di apprendimento nella sua complessità. Nel racconto scritto dall'alunno sono rilevabili la quantità di informazioni da lui acquisite, le sue abilità linguistiche, la sua capacità complessiva di "immedesimarsi nella situazione". Seguendo le fasi di produzione del testo è possibile percepire ed indirizzare le strategie messe in atto dagli studenti nel cercare, selezionare, collegare e organizzare le informazioni.

4. Lettere, diari, memorie

Le modalità per accompagnare gli studenti all'avvio di una narrazione storica di finzione sono diversificate. Spesso gli insegnanti invitano gli allievi a produrre un testo narrativo analogo a quelli letti ed analizzati in classe. Poter usufruire di una struttura linguistico-narrativa conosciuta e in qualche modo assimilata, permette infatti agli allievi di liberare una parte delle energie dal fronte dei problemi tecnici di scrittura per concentrarle sul contenuto nel quale spesso gli alunni esprimono il loro coinvolgimento affettivo-emotivo oltre che intellettuale.

L'esperienza più utilizzata nelle classi è la lettura delle lettere e dei diari di guerra (molti

pubblicati, moltissimi reperibili in rete, quando non addirittura inediti trovati negli archivi familiari degli alunni stessi) e le attività che vi possono essere collegate, ad esempio la successiva la scrittura di una "finta" lettera di un soldato alla famiglia o di una pagina di diario. In questi casi l'urgenza emotiva spinge molto spesso i ragazzi a trascurare la "verità" storica per esprimere prima di tutto le loro considerazioni, come d'altra parte, nella stessa lettura delle lettere e dei diari originali, gli alunni sono spinti a rilevare sentimenti ed emozioni prima che informazioni storiche. E' necessario il richiamo dell'insegnante per eliminare dai testi prodotti incongruenze o false supposizioni, tuttavia ripetendo con altri argomenti operazioni di questo tipo si possono vedere risultati molto apprezzabili. Del resto in queste attività si può verificare come proprio attraverso questa empatia l'insegnamento della storia diventi veramente formativo per un cittadino sensibile ai valori della nostra società.

L'insegnante di una classe terza della Scuola Secondaria di 1° racconta che *"parallelamente*

[Vita in trincea](#) - raccolta di testi scritti dai ragazzi della Sc. Secondaria 1° di Breda di Piave

[Presentazione](#) di Bruna Scodeller

allo studio dal manuale, sono stati presentati brani, poesie, documenti, esperienze diversi che hanno dato 'colore', spessore a quelle vicende. Alla fine è venuto naturale chiedere loro: "E voi? Come avreste vissuto quell'evento?" E ho proposto come attività di scrittura creativa, finzione ma anche immedesimazione, la stesura di pagine di diario o lettere "come foste soldati al fronte..."

Un'esperienza, condotta in un laboratorio con alunni di classe prima e seconda della sc. sec. di 1°, molto utile alla comprensione delle motivazioni che spinsero alla guerra, è la lettura guidata dei diari di un soldato e di un ufficiale e il relativo confronto⁶. Dal testo sono stati scelti alcuni brani su vari argomenti: la vita nelle trincee, la descrizione di un attacco, la narrazione

di alcuni episodi di insubordinazione. Gli alunni sono stati invitati dapprima ad analizzare gli aspetti formali: la presenza di errori ortografici o di una sintassi stentata in un caso e la correttezza e una certa retorica nell'altro esempio. Successivamente si è passati ad esaminare i fatti narrati mettendo in rilievo i diversi punti di vista e, alla fine, si è cercato di individuare le emozioni che avevano originato i due racconti. Al termine dell'analisi i ragazzi hanno costruito un "identikit" dei due personaggi inventandone l'aspetto e le informazioni che non possedevano. Ne sono usciti due ritratti forse eccessivamente contrastati, ma sicuramente esemplari di due diversi atteggiamenti nei confronti della guerra così come viene restituito anche dalla ricostruzione storica del dibattito precedente il conflitto.

La 'scoperta' di un memoriale, conservato in un archivio parrocchiale e proposto alla scuola dal Direttore del Museo civico in vista della celebrazione cittadina del 4 novembre, ha dato il via ad attività di analisi e rielaborazione diversificate. Le classi hanno allestito una lettura animata di brani selezionati dal memoriale del bersagliere. In una classe gli studenti hanno confrontato le memorie del soldato italiano con brani estratti dal libro *Tappe della disfatta* di Fritz Weber, sottufficiale austriaco "nemico" e hanno concluso le loro riflessioni sulla guerra proponendo alcune poesie di B. Brecht recitate nelle due lingue, italiano e tedesco. L'insegnante di un'altra classe ha preso spunto dal memoriale per organizzare alcune attività durante le ore di italiano. La scaletta del suo percorso prende avvio dal brainstorming "Che

Memorabilia - le parole sono cose
appunti per una lezione di italiano
sul 4 novembre

di Roberta Reginato

cos'è la memoria?", prosegue con la riflessione sui generi letterari autobiografici e su altri strumenti e luoghi della memoria, passa per la lettura e l'esperienza del role-playing e si conclude con la proposta di scritture epistolari di autofiction dal titolo "Caro bersagliere ti scrivo".

5. Il racconto degli oggetti

Quando la classe può accedere abbastanza facilmente alle tecnologie digitali, è interessante per i ragazzi produrre una breve narrazione multimediale che integri il linguaggio verbale con quello visivo e sonoro. Un esempio è quello di due classi terze di Scuola Secondaria di 1° grado che, all'interno di un percorso didattico sulla Grande Guerra realizzato in stretta collaborazione con il Museo civico locale, hanno prodotto alcuni brevi video, pubblicati poi nel giornalino online della scuola. In questi video il protagonista della narrazione è un oggetto che i ragazzi fanno parlare in prima persona affinché racconti la sua vita: dalla 'nascita', all'arrivo al fronte, alle esperienze di guerra, all'abbandono e infine al ritrovamento e all'arrivo al Museo. La fase più impegnativa del percorso è stata l'allestimento di un adeguato quadro mentale del passato in cui ambientare la

Snack News

giornalino online della Sc. Sec. 1° di Maserada sul Piave (TV)

Narrazioni video prodotte dai ragazzi:

- o [La Bobina di filo telegrafico](#)
- o [La cuffia dell'aviatore](#)
- o [La pagina tedesca](#)

storia ed ha richiesto la costruzione di un 'baga

glio' di informazioni provenienti da fonti diversificate. L'impegno a produrre una narrazione "complessa", sia sul piano del contenuto, sia per la scelta del linguaggio multimediale, ha stimolato negli studenti una rielaborazione, più o meno profonda, delle informazioni apprese e una loro riorganizzazione da diversi punti prospettici.

6. Altre narrazioni: role-playing, illustrazione, film

Anche se non strettamente collegata alla produzione del racconto di finzione, è risultata motivante la celebrazione in classe di un processo per diserzione, basato sui resoconti reperibili in vari testi⁷. In questa attività gli alunni dovevano assumere la difesa o l'accusa dell'imputato o fungere da giudici e ciò li ha costretti ad una analisi precisa dei fatti come emergevano dai verbali; di conseguenza sono stati portati alla constatazione della scarsa consistenza della colpa o della aleatorietà dell'accusa. E' interessante notare che in questo caso i ragazzi hanno dimostrato notevole obiettività nei giudizi, valutando a fondo quali potevano essere state le colpe dell'accusato nonostante l'innegabile istintiva simpatia nei suoi confronti.

I libri di narrativa ambientati nel periodo della grande guerra offrono la possibilità di aumentare il potenziale evocativo lasciando ancor più libertà all'immaginazione. Interessante l'esperienza che è stata condotta sul libro di P.Malaguti, *Sul Grappa dopo la vittoria*, da un'insegnante che, dopo la lettura in classe del testo, ha invitato gli alunni a raccogliere ed illustrare con disegni i passi ritenuti più significativi del libro⁸. Ne è uscita una raccolta di immagini e frasi molto suggestiva, documentata digitalmente, che rievoca gli aspetti ritenuti importanti.

[WAR NO MORE](#) - cortometraggio scritto e interpretato dagli studenti della 3C della Sc. Sec. 1° "Don Milani" di Maserada sul Piave (TV)

[Perché parlare della guerra: cosa ne pensano i ragazzi](#) - intervista ai protagonisti del cortometraggio

[Presentazione](#) di Elena Strada

«Intrecciando narrazione storica e di finzione si possono tessere trame inattese, come, per esempio, la trama di un film. È il caso della sceneggiatura di War no more, cortometraggio sulla Grande guerra scritto e interpretato dagli alunni con la guida dell'insegnante. War no more 'intreccia' storie reali e verosimili, del presente e del passato: gli alunni di una terza media in visita

al Museo della Grande guerra della città incontrano, e non solo metaforicamente, Spartaco Lantini, sottotenente dell'esercito italiano di stanza proprio a Maserada sul Piave, e Caterina Nave, vedova di guerra residente a Varago.».

L'insegnante illustrare il percorso che ha condotto gli alunni dalla ricerca delle tracce e dei documenti lasciati dalla guerra nella propria realtà alla costruzione di una sceneggiatura di argomento storico nella quale i ragazzi «hanno portato in scena anche la propria storia di adolescenti». Il docente focalizza così il passaggio dalla «verità storica del documento alla costruzione di verità narrative: ogni alunno è stato chiamato a 'adottare' una storia, facendola propria per poi narrarla in prima persona entrando in empatia con il protagonista della vicenda. Nell'interpretare quei personaggi, dando loro corpo e voce, i ragazzi hanno dovuto far leva, oltre che sulle conoscenze acquisite, anche sul proprio bagaglio emozionale; nella fictio di un racconto storico divenuto autobiografico, si sono inoltre trovati a dover assumere un punto di vista: ne è uscita una narrazione storica soggettiva che, proprio in quanto proposta secondo una visuale, ha smesso di essere documentata e documentabile, per diventare intuibile e, dunque, interpretabile; in questa operazione di ri-costruzione interpretativa si è compiuto l'intreccio fra narrazione storica e di finzione.».

¹ I manuali che sono stati presi in esame sono: AA.VV. *A memoria d'uomo. Storie di uomini, donne e società. Dalla Restaurazione alla Prima guerra mondiale*; Bologna, Cappelli editore 2005; G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Vedere la storia. La civiltà globale: il Novecento*, LaScuola, Brescia 2010, R. Chitarrini, A. Tancredi, *L'archivio del tempo*, Lattes, Torino 2010, S. Paolucci, G. Signorini, *L'ora di storia* (edizione rossa), Zanichelli, Bologna 2008, S. Paolucci, G. Signorini, Marisaldi, *Il racconto dello storico. L'età contemporanea*, Zanichelli, Bologna 2012, V. Castronovo, *Eventi e scenari. Il Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 2012.

² In alcuni casi non si parla per nulla di civili, prigionieri, profughi, donne ... In altri casi vi sono informazioni che restano "a margine" dell'argomento, come semplici approfondimenti.

³ Segnaliamo un esempio virtuoso di problematizzazione data da un manuale: Perché

l'assassinio di Sarajevo, che avrebbe potuto essere risolto con la diplomazia scatenò invece il conflitto? In che modo una minoranza di interventisti tentò di convincere l'opinione pubblica della necessità della guerra? (R. Chitarrini, A. Tancredi, *L'archivio del tempo*, Lattes, Torino 2010).

⁴ Una scelta fatta da un autore è quella di introdurre ogni sotto paragrafo da una frase – tesi che nel testo viene prevalentemente argomentata. (S. Paolucci, G. Signorini, *L'ora di storia* (edizione rossa), Zanichelli, Bologna 2008).

⁵ Viene segnalato da più di un docente, ad esempio, come molti autori “suggeriscano”, attraverso il loro racconto, l'idea di “inevitabilità della guerra”.

Alla vigilia della guerra, i rapporti tra gli Stati europei erano tesi. Quale esperienza può avere un ragazzo del termine “vigilia”? Nel linguaggio comune essa indica il periodo precedente ad un evento ben definito e già stabilito, in questo modo la frase può essere compresa

come l'affermazione che gli Stati erano tesi perché la guerra era già stata decisa, rovesciando così il corretto rapporto tra causa ed effetto. Episodi di questo tipo contribuiscono a creare negli alunni false conoscenze, difficilmente modificabili.

⁶ Il testo utilizzato per questa esperienza è edito dall'ISTRESCO: G. Giannetti, G. Lovison; *La trincea del soldato. La guerra del capitano. Due diari della Grande Guerra a confronto*. cur. L. Fantina e S. Cavallaro, Treviso 2010

⁷ In questo caso è stato utilizzato il brano (tratto da E. Forcella, A. Monticane, *Plotone di esecuzione*, Laterza, Bari 1972) riportato nel dossier didattico edito dall'ISTRESCO *La Grande Guerra nel Trevigiano*, cur. A. Manesso (pag.91) che si è dimostrato molto utile anche per i testi di lettere, di diari, di contributi di studiosi.

⁸ Ins. L. Lazzari, I.C. “C. Goldoni” di Martellago (Ve).

GRAPHIC NOVEL E STORIA: IL RACCONTO DELLA SHOAH IN MAUS

Paola Lotti

Docente di materie letterarie – Scuola secondaria di 2° grado ITE Einaudi-Gramsci (PD)

Associazione Clio '92

Keyword: Shoah, graphic-novel, narrazione di finzione storica, competenze linguistiche, competenze storiche

Abstract:

Il lavoro rende conto di un'esperienza didattica realizzata durante la prima parte dell'anno scolastico 2014-15, dapprima con tre studenti di una classe 4° e poi estesa a una classe quinta, centrata sull'utilizzo della graphic novel Maus per affrontare il tema della Shoah. Oltre all'osservazione e alla verifica delle competenze di comprensione, linguistiche e di scrittura, l'attività ha favorito discussioni sul ruolo e sulla funzione didattica e storica di un fumetto nella problematizzazione storica.

1. Introduzione

Le attività didattiche basate sul rapporto tra narrativa di finzione e storia e dunque i processi di apprendimento e insegnamento sperimentali presuppongono un'importante revisione curricolare perché il tempo che richiedono rappresenta una quota significativa del monte ore totale. Tuttavia, è anche vero che esse consentono di trattare in modo diverso argomenti di storia, di affrontare temi e problemi, di agganciarsi facilmente al presente (il problema dei totalitarismi, i genocidi del Novecento, i fondamentalismi contemporanei), di utilizzare fonti narrative alternative al manuale, ma in alcuni casi più coinvolgenti e interessanti per i ragazzi della secondaria di secondo grado. Non è secondario poi il lavoro sulla meta cognizione che richiedono. Rispetto al consueto approccio didattico della storia nelle scuole superiori mancano le narrazioni degli avvenimenti, ricostruiti però con linee del tempo e grafici di contesto per offrire una grande panoramica; è assente il racconto cronologico; il manuale è sostituito da altri strumenti e risorse. Insomma, scompare il programma vero e proprio a

vantaggio dello sviluppo di competenze alte di tipo storico, linguistico, artistico. Credo pertanto che nella pratica didattica, il lavoro esperienziale, di lettura, di discussione, rimanga fondamentale e alla lunga paghi con risultati apprezzabili in termini di autonomia e sviluppo delle capacità e di critica storica degli studenti.

2. Il testo di riferimento

Nella graphic-novel [Maus](#) di Art Spiegelman¹ vengono raccontate le vicende della vita di Vladek Spiegelman, il padre di Art, sopravvissuto ad Auschwitz. Padre e figlio hanno una visione della vita molto diversa per valori e relazioni umane, un rapporto compromesso da differenze nel carattere e nelle aspettative oltre che dai drammi della loro esistenza (non ultimo il suicidio della madre di Art). Proprio la richiesta di Art al padre di raccontare e di trasmettere i suoi ricordi, di far sapere in cosa consistesse l'orrore dei lager nazisti permette ai due di entrare finalmente in comunicazione. Il testo è pubblicato in originale in lingua inglese con sfumature yiddish ed espressioni linguistiche dell'Europa orientale; in

italiano, la traduzione ha cercato di mantenere le diversità linguistiche e culturali dei protagonisti.

3. La proposta didattica

Gli studenti che hanno sperimentato per primi l'esperienza (tre) sono molto diversi fra loro per predisposizioni, capacità, interessi, atteggiamenti, partecipazione in classe, abilità ma sono accomunati da consolidati e forti interessi in materia di videogiochi e fumetti (in particolare manga), da una particolare sensibilità per il fumetto oltre che da capacità di scrittura. La lettura del testo, svolta inizialmente solo da tre studenti, ha portato a risultati positivi che mi hanno permesso successivamente di allargare il lavoro a una intera classe quinta. I prodotti finali (due recensioni e un mini saggio), infatti, sono stati interessanti non solo per quanto riguarda l'aspetto contenutistico, informativo e storico ma anche per lo sviluppo delle potenzialità degli studenti che hanno svolto l'attività di analisi e, soprattutto, di meta cognizione su un testo complesso (nel linguaggio, nella rappresentazione grafica e nella visionarietà) ma, secondo i ragazzi, molto più forte, drammatico anche se per niente retorico, rispetto alla manualistica in uso.

Le consegne didattiche hanno puntato prima di tutto sulla lettura della graphic-novel da confrontare con altri "fumetti" per quel che riguarda la grafica e la struttura. In seguito hanno preso in considerazione la scrittura argomentativa, l'analisi del testo relativa al rapporto tra scrittura di finzione storica e scrittura storica, l'analisi del linguaggio usato nella traduzione italiana e in inglese. Dal punto di vista professionale ero in particolare interessata a misurarmi col possibile valore aggiunto e con le problematiche didattiche legate all'uso dei testi di finzione (dai film ai documentari alle immagini ...) nel processo di insegnamento-apprendimento della storia, oltre alla misurazione di nuove conoscenze dei miei studenti.

Per quanto riguarda le problematiche, credo che spesso, nell'uso pratico didattico delle narrazioni di finzione, non vengano distinti i livelli narrativi, non siano individuate le scelte dell'autore, le motivazioni, il valore e il significato della finzione nella rappresentazione di quello che è stato. Soprattutto, molto di frequente, l'uso degli

strumenti di fiction da parte degli studenti è passivo, reso obbligatorio, insomma un riempitivo per liquidare velocemente alcuni argomenti o per rendere una lezione apparentemente più allettante. Limiti questi che ho cercato di evitare, anche utilizzando la graphic-novel come un manuale.

Questo tipo di lavoro può creare delle perplessità rispetto al tradizionale insegnamento per una serie di motivi: prima di tutto diventa necessario selezionare gli argomenti trattati e ridefinire la programmazione annuale di storia. In secondo luogo, la classe si trova a lavorare su temi/problemi importanti partendo da un testo guida, la graphic-novel appunto, da cui poi l'insegnante e gli allievi stessi devono produrre diversi materiali di raccordo rispetto alla storia mondiale. Inoltre, l'insegnante è costretto a ripensare alle conoscenze indispensabili dell'ultimo anno e a selezionarle, trascurando di conseguenza l'accumulo quasi inevitabile che ci spinge a raccontare di tutto un po', soprattutto nelle classi finali. Tuttavia è anche vero che i profili in uscita dei tecnici fanno riferimento allo sviluppo di abilità riguardo ai processi di trasformazione, alle problematiche presenti e passate, ai confronti tra presente e passato e alle capacità di analisi. Perciò, ritengo fattibile la proposta presentata che intreccia competenze letterarie, storiche, artistiche e le risorse della rete. Il testo *Maus* è facilmente reperibile nelle librerie e on line, anche se il costo risulta piuttosto elevato per gli studenti; anche per questo motivo non è consigliabile far acquistare il manuale tradizionale, sostituito con materiali autoprodotti o della rete.

4. La proposta didattica: la lettura e la produzione

La classe coinvolta, dopo la prima fase di sperimentazione su un campione di studenti, ha seguito passo passo gli step presentati qui di seguito, dalla lettura della graphic-novel sia dal punto di vista del contenuto che della grafica, alla produzione di testi intermedi di varia tipologia fino al lavoro finale storico e letterario. Gli studenti, in laboratorio, sono stati accompagnati dall'insegnante durante il loro lavoro di scoperta ed aiutati anche da un esperto di grafica e dal

docente di storia dell'arte. Alcune fasi, soprattutto quelle relative alla produzione di brevi testi di ordine storico e narrativo o le discussioni nel forum, sono state assegnate a casa o a distanza con piattaforma Moodle. Un obiettivo non secondario ha riguardato anche lo sviluppo di capacità per arrivare a capire che un testo di fiction può essere letto in molti modi e per scopi diversi, anche quelli collegabili all'acquisizione di informazioni storiche. La tabella che segue schematizza nella prima colonna le attività

didattiche e nelle altre i lavori, le risposte, i prodotti che mi sono aspettata dalla classe durante tutta la prima parte del lavoro didattico.

¹ Art Spiegelman, *Maus I, Maus II* (1980), è il titolo originale, pubblicato negli Stati Uniti e in Italia dal 2000; <http://it.wikipedia.org/wiki/Maus>; <http://en.wikipedia.org/wiki/Maus>; <http://www.npr.org/2011/10/05/141085597/spiegelman-s-metamaus-the-secrets-behind-maus?singlePage=true>.

| ASPETTI GRAFICI E NARRATIVI DELLA GRAPHIC-NOVEL MAUS | | | |
|---|--|---|---|
| Problema: motivazioni della rappresentazione antropomorfa | Discussione : quali animali e quali particolari attributi metaforici hanno gli animali ; la funzione delle maschere animalesche. | Discussione : funzione narrativa degli animali ; ruoli protagonisti, antagonisti, di sfondo; la funzione narrativa del “gioco” del gatto e del topo | Produzione scritta e analisi del testo: la struttura narrativa del testo, l'intreccio, i flashback, le anticipazioni, ecc. |
| Le caratteristiche del fumetto | Discussione: la scelta cromatica, l'utilizzo degli spazi cioè delle cornici, le sovrapposizioni e la fuoriuscita delle figure dalle vignette, dai margini: funzione nella narrazione | Discussione: la scelta del carattere delle parole (corsivo, grassetto, dimensioni) e la loro funzione narrativa | Rielaborazione scritta: la rappresentazione degli ambienti (interni ed esterni) e la loro funzione narrativa |
| La narrazione storica | I contesti (quando avviene la narrazione?, dove? Quanto dura?): produrre testi descrittivi di contesto. Quali sono gli elementi storici della narrazione della Shoah; come viene narrata dal punto di vista del linguaggio e/o della rappresentazione visiva? Quali elementi storici di fondo nella narrazione? Produzione di schemi, linee del tempo di raccordo. | Come si intreccia la narrazione storica, cioè l'andirivieni del passato e del presente? Qual è la resa narrativa storica? Qual è il valore aggiunto dell'intreccio passato presente-passato dal punto di vista storico? Le funzioni narrative e storiche del linguaggio usato (in traduzione ma anche in originale): strutture sintattiche, termini, espressioni. | Quali sono i temi narrativi storici presenti nel testo oltre alla Shoah: scrivere brevi testi con le opportune motivazioni. Una volta individuate le tematiche storiche saranno affrontati gli opportuni approfondimenti (oltre alla Shoah, il nazismo, l'emigrazione e la diaspora, il razzismo, il pregiudizio e lo stereotipo, lo sviluppo industriale, la manomissione della memoria) |
| La narrazione di finzione | A quale genere appartiene il testo: motivare con un breve testo argomentativo. Il ruolo dei punti di vista della narrazione. La deformazione di alcuni fatti, la | Viene effettivamente narrato l'orrore della Shoah? Motivare la propria tesi e confrontarla con il testo. Se questo è un uomo di P. Levi. Il ruolo e la funzione | Strumenti utili per distinguere le informazioni storiche e non storiche nelle fiction. Produzione di una scheda di analisi di testi di fiction di argomento storico. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | deformazione della storia, il punto di vista relativo dei personaggi. I limiti della fiction: come si misura l'artista rispetto alla storia. | dell'opera d'arte nella rappresentazione della storia e nello specifico della Shoah. | |
|--|--|--|--|

Dopo l'analisi, la seconda parte del lavoro ha riguardato la scrittura di una recensione della graphic-novel e una prima analisi del rapporto tra racconto di finzione e storia. Gli studenti, oltre alla costruzione di un testo argomentato, semplice ma dignitoso nelle considerazioni, hanno raggiunto anche l'obiettivo di ragionare sulla relazione fiction-non fiction. Nella seconda fase del lavoro, il problema comunque è stato posto soprattutto sulle impressioni, sulle modalità di acquisizione delle conoscenze e sull'utilità della graphic-novel nell'apprendimento della storia, su quanto rimane di un argomento noto, affrontato alle medie, ma non ancora sviluppato come problema in quinta.

Di seguito un paio di stralci dalle recensioni di due studenti¹

Recensione 1: «[...] Alcune peculiarità del fumetto sono la zoomorfia dei personaggi, usata per differenziarli in base alla razza (ebrei = topi; tedeschi = gatti; americani = cani) e il realismo che l'autore ha cercato di creare sia nei comportamenti del padre ed nel loro rapporto sia nella rappresentazione dei luoghi nella graphic-novel. La metafora animalesca tende ad autodistruggersi durante la storia, quasi a voler evidenziare la stoltezza dell' identificazione di un'intera etnia con alcuni tratti comuni. Esempio di questo sono l'episodio in cui risulta impossibile capire se uno dei prigionieri sia effettivamente ebreo o tedesco come invece sosteneva e la facilità con cui Vladek riesce a passare per polacco, semplicemente indossando una maschera da maiale.

Anche il realismo nei comportamenti del padre risulta evidente, dato che l'autore non ha cercato di nascondere cose come il suo atteggiamento a tratti irritante ed il suo razzismo immotivato. Il realismo dei luoghi è stato raggiunto tramite studi e visite in Europa antecedenti alla stesura dell'opera.

La storia, nonostante tratti di argomenti che possono apparire agli studenti pesanti come l'Olocausto e i campi di concentramento, risulta al contrario scorrevole e appassionante. L'uso del fumetto come mezzo di comunicazione e quindi l'impatto visivo di alcune scene (come l'impiccagione) tengono attaccati alla pagina gli occhi del lettore. L'aggiunta di scene di vita quotidiana nella storia contemporanea aumenta inoltre il livello di empatia con i personaggi. Opera bellissima, consigliata a tutti quelli che vogliono conoscere la vita degli internati. [...]».

Recensione 2: «Quando ho cominciato a leggere Maus, ero piuttosto diffidente sulla qualità del contenuto del libro, dato il modo in cui viene trattato un argomento così duro e realistico, difficile da rappresentare all'interno di un fumetto, riguardante l'Olocausto e la Germania nazista degli anni '40. Infatti raramente nelle grandi librerie oppure su internet, si possono trovare graphic-novel in grado di fare vivere in prima persona il terrore e l'angoscia di quegli anni. A mio avviso, gli unici comics che erano riusciti nell'intento di esprimere tali emozioni attraverso caricature animate, erano le storie di Capitan America, nato come propaganda contro la Germania Nazista (anche se in modo molto superficiale) e Die Strasse di Raidt Gerda e Christa Holtei che spiega ai bambini di 5 anni, che cos'è il nazismo e che cosa ha provocato negli anni della Seconda Guerra Mondiale. Fino a questo momento. Sì, perché questo libro ricco di riferimenti satirici (gli uomini rappresentati come animali) e con disegni molto grezzi, è riuscito a ricostruire per intero i momenti più brutti vissuti dal protagonista in questo periodo, con una tale semplicità e obiettività che mi hanno lasciato a bocca aperta [...]».

5. Riflessioni

Che dire dunque del rapporto fiction-narrazione storica? Dal punto di vista didattico, qual è

l'utilità? Senza dubbio agli allievi è rimasta impressa la scelta zoomorfa che rende la tragedia della storia, il pregiudizio razziale, gli stereotipi dei diversi popoli. E' storia questa? Si tratta di finzione senza dubbio, ma è storia se vogliamo ragionare sul problema con i nostri studenti. I ragazzi sono consapevoli che il fumetto è un'opera d'arte che racconta secondo più punti di vista la biografia di un sopravvissuto che a sua volta manifesta con evidenza particolari atteggiamenti non proprio tolleranti, un certo egoismo e un forte individualismo. Sono anche consapevoli che rispetto alle autentiche testimonianze, narrate dai sopravvissuti, la fiction rimane tale ma aiuta nella comprensione storica dei fatti e soprattutto dei comportamenti umani.

Gli allievi, dopo la lettura di *Maus*, hanno anche avuto l'opportunità di seguire una lezione esperta, quasi completamente frontale, tenuta da uno storico valutandola in seguito come non efficace né utile a trasmettere nuove conoscenze. Le giustificazioni di tale valutazione vanno dall'insofferenza degli studenti rispetto a una certa presunzione "adulta ed esperta", alla difficoltà di seguire per un paio d'ore informazioni di tipo manualistico, al linguaggio alto, con digressioni, non detti, mescolamento di argomentazione, narrazione e descrizione, protagonismi individuali, narrazione indiretta di situazioni che in ogni caso non possono essere rese coinvolgenti. Gli studenti invece hanno ritenuto più interessante, più vicino ai loro gusti, "diverso", coinvolgente, lavorare in autonomia sulla finzione per poi discuterne. Un ragazzo ha posto la domanda se, in fondo in fondo, tutto sia una narrazione di finzione, anche il racconto dello storico che non ha vissuto l'esperienza, che aggiunge proprie considerazioni, che spinge l'ascoltatore più da una parte che dall'altra, che racconta ma non spiega ad esempio come è arrivato a quelle conclusioni (anche con i manuali ci troviamo nella stessa situazione). Per noi insegnanti che spesso usiamo gli strumenti di finzione per comodità, per snellire il lavoro o solo per distrarre e rendere più interessanti le cose si pongono problemi metodologici interessanti collegati anche alla manualistica. Come fornire informazioni valide e affidabili e come sviluppare le abilità storiche senza incorrere nella finzione?

Possiamo evitare la "presunzione" di affidare ai manuali la verità storica? Possiamo invece pensare di sviluppare negli studenti capacità critiche per la comprensione e l'utilizzo, anche in autonomia, delle informazioni, dei testi, delle risorse immense del web, distinguendone la qualità?

L'esperienza con *Maus* ha permesso, per il momento, di lavorare con giovani studenti sul problema della tragedia della Shoah con le immagini e con il racconto biografico, almeno per suscitare una forte impressione e, come sostiene [Ovadia](#), per suscitare la pietas, che è lo scopo dell'opera d'arte. L'esperienza però ha reso consapevoli gli allievi che la Storia è un'altra cosa e che sempre nella sua rappresentazione, anche manualistica, presenta dei limiti. Su questi limiti si aprono opportunità metodologiche ampie e affascinanti che vanno dall'uso di strumenti diversi dal manuale ma anche dal digitale, alla costruzione di laboratori di ricerca storica nelle scuole, grazie al progresso degli studenti stessi e all'uso di testi funzionali, all'elaborazione di procedure didattiche ricorrenti in un sensato curriculum verticale e soprattutto alla scelta dei problemi e conoscenze fondamentali.

¹ Non è stata apportata alcuna correzione ai testi elaborati dai due giovani allievi. I brani, nell'ordine, sono osservazioni di due studenti, Giacomo Simionato e Kristian Ragazzo della classe 4CT_E dell'ITE Einaudi Gramsci di Padova.

IL REGGIANO

Foglio cittadino di informazione. 7 gennaio 1797

Un'esperienza scolastica di giornale storico

Gabriella Bonini

*Docente di Lettere (I. P. Servizi Commerciali e Turistici "Filippo Re") - Reggio Emilia
Responsabile scientifico della Biblioteca Archivio "Emilio Sereni" dell'Istituto Alcide Cervi
Associazione Clio '92*

Keyword: *giornale storico di finzione, didattica laboratoriale, immaginazione, fonti storiche.*

Abstract:

Insegnare storia al Professionale significa farlo spesso in un ambiente difficile con alunni poco motivati. Il giornale storico Il Reggiano. Foglio cittadino di informazione, 7 gennaio 1797 a Reggio Emilia è nato da un'esperienza laboratoriale di storia e di scrittura creativa che simula, in tutte le sue fasi, la realizzazione di un giornale d'informazione, collocandolo in un preciso momento storico. E' un esempio concreto di utilizzo della finzione sul passato e di impiego della metodologia laboratoriale nella didattica della storia, capaci di realizzare un'esperienza formativa storicamente significativa e di trasformare la classe in una équipe di ricerca e di redazione.

1. Premessa

Insegnare storia ai ragazzi del professionale è di per sé una scommessa perché spesso si tratta di studenti che già faticano con ragionamenti astratti ben più semplici di quelli di cui la storia necessita e spesso con difficoltà di concentrazione e di elaborazione, presupposti indispensabili all'apprendimento profondo di questa disciplina.

Tuttavia, è proprio la storia che può aiutare i ragazzi non solo ad assumere maggiore consapevolezza della loro identità personale, ma ad orientarsi nelle problematiche dell'attuale società, complessa e globalizzata, "liquida". Non spetta certo ai giovani avvicinarsi alla storia, ma è il suo insegnamento che deve avvicinarsi a loro, con strategie nuove, diverse o in parallelo a quelle tradizionali. Per loro (ma anche per noi adulti) la storia del passato viene dopo quella che ci ingloba nel presente. Come fare allora per imparare a "costruire" l'asse temporale su cui si susseguono gli eventi personali e collettivi dal passato al futuro? Sappiamo che più gli stimoli sono ricchi e positivi, più un individuo si afferma come persona

autonoma e responsabile, in grado di costruire sull'asse dello spazio rapporti tra il corpo e gli oggetti e su quello del tempo le catene dei dati, delle informazioni e dei concetti. Se il percorso educativo, istruttivo e formativo, che si fa nel corso della sua vita è efficace, ossia se le dimensioni spazio-temporali sono ugualmente presenti, ognuno di noi ha eguali possibilità di formarsi una cultura storica, poiché non esistono due culture, una professionale e tecnica e una liceale e classica: mente e mano appartengono alla stessa persona. Tuttavia, sappiamo bene come nel mondo globalizzato dell'oggi la dimensione dello spazio prevalga ampiamente su quella del tempo: i giovani vivono in uno spazio enormemente dilatato, ma senza futuro né passato. Occorre, quindi, aiutarli a ritirare fuori la dimensione mancante del tempo.

Lo studio non mnemonico, attivo e progettuale della storia è in grado di ricollegare la dimensione del tempo con quella dello spazio e in questo modo la dimensione geostorica dei fatti e degli accadimenti potrà diventare la chiave per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

2. I presupposti del progetto

Da queste riflessioni e da anni di insegnamento nasce l'idea di una sperimentazione con una classe IV non molto numerosa e a prevalenza femminile dell'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali e Turistici "Filippo Re" di Reggio Emilia.

L'idea centrale è quella di realizzare un numero di un quotidiano locale, la Gazzetta di Reggio, in uno specifico giorno del passato. L'obiettivo è coniugare la ricerca storica con la pratica della scrittura giornalistica.

La scelta del periodo storico cade su un tema forte e significativo, sia per la storia locale che per quella nazionale, che per la rilevanza degli eventi e per la facilità d'accesso alle fonti. La scelta di una data troppo vicina al presente avrebbe costituito più un handicap che una risorsa, per l'abbondanza dei documenti a disposizione.

Si sceglie il [7 gennaio 1797](#), una data non periodizzante, ma dall'alto valore simbolico per la storia d'Italia¹ strettamente connessa anche alle complesse problematiche dell'unificazione del nostro Paese, nonché all'identità culturale dell'oggi.

L'ipotesi di lavoro viene discussa con i ragazzi, prospettando loro la possibilità di redigere un quotidiano con una data compresa nell'arco temporale del programma di storia dell'anno in corso, utilizzando il linguaggio giornalistico del presente per parlare del passato.

La forza della proposta, dal punto di vista motivazionale, sta nella possibilità di costruire un prodotto che esca dalla scuola e che possa essere diffuso a livello locale, così da rendere visibile all'esterno il lavoro di ricerca e di elaborazione dei ragazzi e valorizzare l'Istituto nel suo complesso.

Il professionale è solitamente scelto dai ragazzi per il sue discipline operative e quindi la scelta di fare storia (in senso letterale) diventa un modo per rilanciare l'apprendimento di questa disciplina altrimenti lontana e ostica. L'accesso diretto alle fonti, inoltre, viene a ribaltare il metodo che vede tradizionalmente lo studente ripercorrere a ritroso il processo di costruzione della conoscenza storica

fatta dallo storico: questi si muove dalle fonti mentre lo studente dal testo (il manuale di storia).

Nel corso della sperimentazione, il manuale non viene eliminato ma cambia la sua funzione: non più unico punto di riferimento ma supporto ai "veri" strumenti, i documenti, gli unici che, relativi ad uno spazio e a un tempo determinato, possono permettere di ricostruire un fatto storico con la relativa concatenazione di altri fatti.

Il ruolo dell'insegnante o quello del giornalista o dello storico presenti nei vari momenti, diventa quello di facilitatore della conoscenza storica, della rielaborazione giornalista o della metodologia da seguire nei confronti dello studente per la costruzione di un sapere competente.

I tempi diventano necessariamente lunghi per dare la possibilità alle abilità "risvegliate" di rafforzarsi e diventare un abito mentale.

Alla fine del percorso, due sono essenzialmente i risultati per lo studente: da una parte essere e sentirsi protagonista del processo di costruzione della conoscenza storica e dall'altra poter scoprire la dimensione operativa della storia. L'insegnante, dal canto suo, ha ora in mano un trampolino di lancio per l'apprendimento di una disciplina difficile da rendere concreta, da far "vedere", a scuola.

3. Le finalità del progetto

Queste le finalità che hanno orientato il progetto:

1) Riaffermare che la storia generale scolastica deve servire a fondare la cultura storica; ha una sua funzione autonoma e quindi occorre che abbia una struttura adatta a costruire effettivamente il pensiero storico.

2) Accedere alle informazioni storiche senza o con un utilizzo assai limitato di internet e dunque fondamentalmente attraverso l'archivio per avvicinarsi alle procedure dello storico.

3) Mostrare che il manuale è importante ma non sufficiente per un significativo apprendimento storico e che le opere storiografiche come le fonti d'archivio sono indispensabili per formare un "percorso autonomo": il libro di testo infatti indica una via ma l'organizzazione del sapere deve avvenire in modo autonomo.

4) Passare dalla storia alle storie intersecando soggetti, temi e tempi diversi.

5) Utilizzare la storia locale, i testi storiografici (da destrutturare e ristrutturare in mappe di conoscenza), le carte geostoriche, le attività laboratoriali per formare cultura e pensiero storici e per motivare.

4. Il progetto

Il progetto ha costituito parte integrante della programmazione di Storia della classe IV C dell'I.P.S.S.C.T. *Filippo Re* di Reggio Emilia nell'anno scolastico 2006-07 ed è stato realizzato, tra l'ottobre 2006 e il gennaio 2007². Esso ha coniugato la didattica laboratoriale sulle fonti con un approccio attento agli aspetti pluridisciplinari, alla comunicazione e alla scrittura in ambito storico; una didattica attiva che aveva alle spalle pluriennali esperienze di collaborazione con l'[Istituto storico di Reggio Emilia](#), l'[Archivio di Stato](#), i [Musei Civici](#), la [Biblioteca Municipale Panizzi](#), il [Museo Cervi di Gattatico](#) e una testata giornalistica locale.

Il "giornale storico" (*Il Reggiano. Foglio cittadino di informazione del 7 gennaio 1797*) ha simulato, in tutte le sue fasi, la realizzazione di un giornale d'informazione collocato in un preciso momento storico. I ragazzi si sono calati nella mentalità di quel tempo per assumere un punto di vista contemporaneo agli eventi indagati; ognuno di loro ha assunto lo sguardo di colui che non può conoscere la fine dei processi di cui intravede l'inizio perché è ad essi contemporaneo.

Il progetto ha permesso di introdurre nell'apprendimento della storia, dominato dalla dimensione diacronica, la sincronia, ossia la compresenza di eventi, obbligando gli studenti a indagare e a cercare l'interazione tra i fatti storici sincronici. Ha messo in campo molteplici competenze (la ricerca storica, la rielaborazione creativa, la decodifica, l'uso delle strutture del linguaggio giornalistico ...) e soprattutto ha fatto leva sulle competenze trasversali poiché nel prodotto finale, *Il Reggiano* appunto (un foglio informativo di scrittura "creativa" basata sul criterio della verosimiglianza e della plausibilità storica), sono confluiti diversi saperi, da quello letterario e artistico a quello storico, economico e scientifico, a quello più propriamente comunicativo.

Il progetto ha risposto al bisogno di una didattica operativa; ha utilizzato le nuove tecnologie (computer e Lim³) facendo acquisire agli studenti la capacità di utilizzare forme di comunicazione diverse, dalla scrittura giornalistica a quella digitale; ha favorito la loro autonomia nella ricerca, nella rielaborazione e nella produzione creativa; ha realizzato un prodotto di finzione, "finto" ma al contempo "vero", perché con "fondamenta" storiche

Gli obiettivi specifici di apprendimento

Di seguito gli obiettivi specifici di apprendimento, per altro raggiunti da tutti gli studenti alla fine del percorso:

- lavorare in équipe, in "cooperative learning", traendo forza dal progetto comune e dal "prodotto" unico da realizzare, per valorizzare la partecipazione di ognuno, secondo le proprie e specifiche capacità e competenze (in questo caso l'elaborazione di un personale percorso di scrittura con almeno un articolo-intervista);

- essere autonomi nella ricerca ovvero nella scelta dei documenti, nella loro decodificazione e nella successiva rielaborazione personale offrendo a tutti la possibilità (chi in biblioteca, chi in archivio, chi in luoghi della città) di trovare le "fonti" di riferimento per il proprio percorso;

- costruire un personale dossier del percorso di ricerca per valutare la propria capacità di analisi, di selezione, di sintesi, di interpretazione critica nell'approccio a documenti di diversa natura (testo letterario, verbale, dipinto, edificio della città, scultura, un oggetto...);

- ricostruire alcuni aspetti della mentalità del tempo, decentrando il proprio sguardo e assumendo quello di un contemporaneo (agli eventi) che non può conoscere la fine di processi che pur deve saper raccontare;

- esprimersi utilizzando registri linguistici e stili di scrittura diversi in base al tipo di articolo e all'ambito di riferimento (articolo economico, intervista, resoconto di un fatto, pubblicità di un prodotto, ecc);

- essere, infine, il più creativamente "verosimili" e "plausibili" scrivendo di notizie non strettamente storiche documentate ma che si potevano riferire a quel dato contesto.

Le fasi della realizzazione

1. Svolgimento del modulo di riferimento “*Gli anni 1789 – 1815*” attraverso lezioni di storia, schemi, sunti, appunti, ecc.

2. Individuazione del fatto centrale e scelta della data di stampa: *nascita del Tricolore, 7 gennaio 1797*.

3. Scelta del punto di vista e del luogo di stampa: *italiano, Reggio Emilia*.

4. Scelta del modello grafico-editoriale sulla base dell'analisi/confronto di una delle testate giornalistiche di Reggio (esempio modello “Gazzetta di Reggio”).

5. Suddivisione della classe in quattro Redazioni; individuazione dei responsabili e scelta dei servizi (interni; esteri; economia; arte, spettacolo, cultura, pubblicità).

6. Supporto di un giornalista (il direttore della Gazzetta di Reggio) e di uno storico (Fabrizio Solieri) nelle fasi più strettamente redazionali e di conoscenza storica.

7. Lavoro di ricerca delle diverse Redazioni (ricerche bibliografiche e documentarie); costruzione di un dossier personale di riferimento (fonti coeve testuali e iconiche, approfondimenti) e degli apparati di corredo (cartine, immagini, grafici, cronologie, statistiche etc).

8. Suddivisione dei diversi articoli e degli spazi editoriali; costruzione della scaletta dei diversi tipi di articolo (editoriale, opinione, cronaca, intervista, inchiesta, recensione, cultura) elaborati secondo il criterio della verosimiglianza e della plausibilità storica e su argomenti attinenti le discipline di studio.

9. Laboratorio di scrittura: elaborazione della bozza d'articolo, correzione e revisione, riscrittura, impaginazione.

5. Considerazioni conclusive

A conclusione è utile sottolineare che, pur credendo fermamente nella valenza dei percorsi laboratoriali, va sottolineato che la lezione frontale o dialogata è ancora indispensabile per costruire o potenziare la capacità di ascolto, di attenzione e di partecipazione degli studenti, soprattutto in quei contesti dove è carente la scolarizzazione o sono presenti studenti, stranieri e non, con difficoltà linguistiche. Il manuale resta in questi casi ancora un valido punto di

riferimento.

Ma poiché «si può insegnare in forma onesta qualsiasi argomento a chiunque, in qualsivoglia età»⁴ l'approccio laboratoriale è in grado di produrre una forma di conoscenza che genera a sua volta altra conoscenza. Inoltre, l'attività ha evidenziato come per imparare, ma soprattutto per «imparare ad imparare», gli studenti abbiano bisogno di un modello, di vedere come fa un adulto esperto e poi fare da soli, pur sotto la guida dell'adulto esperto e non invadente nelle scelte lungo tutto il percorso.

L'esperienza ha testimoniato come l'imparare facendo e creando, finalizzando un processo di ricerca ad uno scopo concreto e “visibile”, in contesti simili a quelli della vita reale, sia una strada percorribile nella scuola; una strada attraverso la quale si può sviluppare la naturale predisposizione ad apprendere degli studenti perché parlando, pensando, agendo e interagendo noi costruiamo i nostri mondi⁵.

Il Reggiano, così realizzato, è stato distribuito il 7 gennaio 2007, il giorno in cui nella Sala del Tricolore del Palazzo del Comune di Reggio Emilia si è celebrato il 210° anniversario della nascita della bandiera nazionale. La [stampa locale](#) ne ha dato conto.

¹ Il 7 gennaio 2007 si sarebbero ricordati nella Sala Tricolore del Comune di Reggio Emilia i 210 anni della nostra bandiera, nata appunto a Reggio Emilia.

² Gli studenti protagonisti. *Redazione interna*: Halitjana Gentiana, Sestito Simona, Andreoli Rossana, Zefi Erjona, Verona Stefano, Fava Giovanna. *Redazione esteri*: Bozzolini Giulia, Marchio, Arianna, Cirillo Maddalena, Sorrentino Anna, Vilella Annachiara, Ormeni Ariola. *Redazione economica*: Donnina Maicol, Letizia Gazzini, Bonini Giulia. *Redazione arte, spettacolo, cultura, pubblicità*: Pellegrino Margherita, Porcaro Gabriella, Yahya El Baqouri, Campanini Dimitri, Monia Di Martino

³ Nel 2007 tablet e cellulari non sono ancora alla portata di tutti. Sono presenti solo le prime Lim, ma non in tutte le classi, mentre sono ben attrezzati i laboratori di informatica.

⁴ Jerome S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando editore, 2005, pag. 156.

⁵ Nelson Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari, 1988.

UN VIAGGIO NEL PASSATO CON GULLIVER: INSEGNARE E APPRENDERE STORIA CON LA LETTERATURA

Nayara Silva Carie

*Dottore di Ricerca in Educazione, Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Federale di Minas Gerais, Brasile*

Keyword: *letteratura come fonte, narrazione di finzione, narrazione storica, I viaggi di Gulliver*

Abstract:

L'esperienza, realizzata nel 2014 con studenti di 15-16 anni della Scuola "Professoressa Maria Cecília de Melo" (Belo Horizonte, Brasile), senza negare le caratteristiche di un'opera di finzione, ha cercato di utilizzare il romanzo di Jonathan Swift come un documento storico, che può "parlare" della società inglese alla quale l'autore apparteneva. La sfida per gli studenti è stata quella di individuare, analizzare e utilizzare, attraverso il dialogo con la Storia, gli elementi della narrazione da associare alle caratteristiche della società inglese dei primi decenni del secolo XVIII.

1. La letteratura come fonte storica

Le discussioni sulla narrazione storica e quella letteraria hanno mostrato le somiglianze e le differenze tra storia e romanzo. Autori come M. de Certeau (2008) e P. Ricoeur (1994) si sono confrontati con questo problema. Per Ricoeur (1994), la narrazione storica firma un vero e proprio patto di verità con i lettori, che si aspettano il racconto di eventi realmente verificatisi. Il contrario di ciò che avviene nel patto che si stringe fra narrazione di finzione e lettori. Per de Certeau (2008), lo storico deve rispettare i vincoli imposti dalla storiografia e dalla comunità degli storici: il suo lavoro di ricerca si basa sull'investigazione e l'interpretazione delle fonti e culmina nella produzione di una narrazione storica.

E' possibile osservare che i due autori sottolineano le differenze tra le narrazioni di storia e di finzione partendo da elementi esterni al testo. Identificare le differenze tra i due tipi di narrazione, a partire dalla lingua, sarebbe d'altronde molto difficile, in quanto entrambi utilizzano gli stessi elementi.

In relazione alle fonti, si può dire che il romanzo non deve essere costruito solamente basandosi su fonti documentarie, ovvero che alla narrazione letteraria è permesso mescolare avvenimenti reali e immaginari. D'altra parte, va ricordato che spesso, nella costruzione di una narrazione storica, lo storico utilizza la creatività e la fantasia di fronte alla scarsità di fonti ed ai vuoti della storia.

Nonostante la narrativa di finzione non sia obbligata al rispetto della realtà storica, l'analisi di un'opera letteraria permette, tra le altre cose, una ricerca sul tempo storico in cui è stata scritta, perché il romanziere appartiene a quel contesto sociale, storico e culturale e perché, come scrive Doblin (2006, p. 16), anche il più semplice ed immaginativo romanzo ha bisogno di un fondo di realtà per essere accettato dai lettori.

In Brasile, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, molto si è discusso circa le precauzioni necessarie per lavorare con la letteratura (che mescola finzione e realtà), come fonte. Il punto centrale è che la letteratura come fonte deve essere interrogata e criticata, come ogni altra fonte. Secondo Marson (1994, p 52.), la critica delle fonti non può fare a meno di alcune

domande fondamentali: che cosa diventa il documento? Che cosa può dire? Chi l'ha prodotto, in quali circostanze e per quale scopo? Come è stato prodotto? Per chi e per che cosa è stato prodotto? A chi parla il documento? A quale storia particolare partecipa? Che cosa trasmette come deposito di memoria?

2. La letteratura nell'insegnamento della storia in Brasile

Negli anni 1980 e 1990, in Brasile, una riforma in ambito scolastico ha elaborato nuovi curricula per l'insegnamento delle diverse discipline. Per quel che riguarda la storia, i cambiamenti più importanti hanno riguardato le modalità di insegnamento-apprendimento (attive e problematizzanti) e le finalità generali (fornire agli studenti una visione critica della realtà in cui vivono). Molti di questi cambiamenti sono ispirati dalle proposte storiografiche sviluppate dalla scuola delle Annales.

In generale questi cambiamenti sono confluiti in un approccio alla storia come costruzione umana che considera i diversi contesti socio-culturali, che considera i temi del quotidiano e temporalità che non sono solo quelle della cronologia. Il tempo storico cessa di essere unidimensionale, evolutivo e progressivo, per diventare multiforme e culturalmente costruito. I soggetti della storia non sono più solo i grandi politici e militari, dotati di straordinarie qualità e che "scrivono" la storia della società.

La Storia è così intesa come il prodotto dell'azione di uomini comuni alle prese con la lotta quotidiana e la responsabilità, nei confronti della Storia personale e della Storia delle società, diventa di tutti e non solo di pochi eletti.

Un altro elemento importante previsto dalla riforma sull'insegnamento della storia, nel 1990, riguarda la sollecitazione all'utilizzo di diverse fonti, il che potrebbe fra l'altro motivare gli studenti. Inoltre, la storiografia ha ampliato il concetto di fonte, che riguarda ora «le più diverse opere umane prodotte in molti contesti sociali diversi e con obiettivi diversi.» (Ministério da Educação, 1998, p. 83)

Su questa linea, l'insegnamento della storia ha incorporato i procedimenti che appartengono al mestiere dello storico, come ad esempio l'analisi

delle fonti, e ha assunto fra i suoi fini lo sviluppo di competenze proprie alla disciplina. Così recita, ad esempio, il Curriculum Nazionale brasiliano: «[...] sono favoriti lavori con fonti documentarie e con opere che includono contenuti storici. [...] Il confronto delle informazioni contenute in diverse fonti bibliografiche e documentarie può essere decisivo nel processo di conquista di autonomia intellettuale degli studenti». (Ministério da Educação, 1998, p. 65)

Lavorare con fonti diverse nell'insegnamento della storia, secondo il Curriculum nazionale, è insomma un mezzo per stimolare, negli studenti, capacità di osservazione, riflessione, analisi e confronto. Da qui la richiesta rivolta agli insegnanti di storia di utilizzare i principali generi testuali, così come le strategie necessarie per leggerli e capirli.

Le opere di finzione sul passato possono essere utilizzate come fonte storica a scuola per motivare gli studenti, per osservare le diverse narrazioni presenti in una società nel periodo in cui le opere sono state scritte, per cogliere il passato in modo più dinamico, come spazio e tempo di conflitti e di tensioni tra gruppi sociali, interessi e intenzioni.

Considerando queste possibilità offerte dalla letteratura, ho organizzato un'esperienza di insegnamento-apprendimento della storia, volta a sviluppare negli studenti competenze relative alla lettura e all'analisi delle fonti, quali indagare l'autorità della fonte, identificarne l'intenzionalità, identificare nella fonte aspetti/elementi pertinenti il contesto storico in cui è stata prodotta, riconoscere e mettere in relazione gli elementi/aspetti del contesto dell'opera con quello che già in precedenza è stato studiato sul periodo, individuare le possibili ragioni per le quali l'opera è sopravvissuta nei secoli per arrivare fino a noi.

3. Giustificazione della scelta del romanzo

Il romanzo utilizzato è [I viaggi di Gulliver](#), resoconto delle peregrinazioni e delle avventure del medico di bordo Lemuel Gulliver nel paese dei nani (Lilliput), in quello dei giganti (Brobdingnag), nell'isola volante di Laputa e nel paese dei cavalli saggi.

Pubblicato nel 1726, il romanzo di Jonathan Swift trasfigura la realtà per criticare vari aspetti

presenti nella società inglese agli inizi del secolo XVIII, o meglio caricaturizza diversi aspetti di quella realtà per renderli più evidenti. Utilizzando la satira, Swift ci parla della società inglese, dell'assolutismo, degli scienziati e dei politici del suo tempo e fa del suo romanzo una fonte utile per approfondire lo studio della società inglese del tempo.

4. Lo sviluppo dell'esperienza

L'esperienza di insegnamento-apprendimento della storia che viene illustrata è in corso di realizzazione con studenti di età compresa tra i 15 e 16 dell'Ensinio Medio. Gli studenti avevano già incontrato il periodo storico in questione in una fase scolastica precedente (scuola elementare); ora, al liceo, stanno nuovamente affrontando lo studio di questo periodo con un livello maggiore di profondità.

Per prima cosa, agli studenti è stato chiesto di leggere integralmente il romanzo seguendo alcuni criteri relativi all'analisi delle fonti storiche. La prima fase ha previsto una raccolta di dati sulla critica esterna del romanzo. Una seconda fase si è occupata della struttura dell'opera. La terza parte ha identificato gli aspetti/elementi del romanzo che potrebbero essere associati allo stato della società al momento in cui il libro è stato scritto e ha analizzato i mutamenti e le permanenze che intercorrono tra la società dei primi decenni del XVIII secolo e quella del nostro tempo. La quarta fase ha visto gli studenti presentare e discutere i risultati della ricerca della terza fase. Alla fine del dibattito un relatore, individuato fra gli studenti, ha presentato una relazione sulle principali questioni emerse. La quinta fase, in corso, prevede la realizzazione di blog da parte degli studenti divisi in gruppi con precise consegne. I blog devono pubblicizzare il romanzo e diffonderne la lettura, utilizzare le informazioni e i dati raccolti durante l'esperienza, evidenziare in particolare le permanenze fra la società inglese del primo XVIII secolo e il mondo attuale. I blog realizzati dagli studenti nel 2014 non sono ancora online. Ma, nel 2011, ho realizzato un'esperienza-test con ragazzi della stessa età e dello stesso anno scolastico, grazie alla quale ho messo a punto la presente metodologia. Sono disponibili alcuni dei blog del 2011 ai seguenti indirizzi:

- <http://gulliverblog.blogspot.com.br/>;
- <http://gulliverslands.blogspot.com.br/2010/11/normal-0-21-as-viagens-de-gulliver.html>;
- <http://vdgulliver.blogspot.com.br/2010/11/viagens-de-gulliver-da-satira.html>.

Di seguito è riportata in dettaglio la sequenza che ha guidato lo sviluppo dell'esperienza.

Fase 1: Critica esterna

1. Titolo del romanzo;
2. Anno della prima pubblicazione ;
3. Anno dell'edizione utilizzata;
4. Informazioni biografiche sull'autore;
5. Altre opere dell'autore;
6. Pubblico di riferimento;
7. Informazioni sulla ricezione del romanzo, al momento della sua pubblicazione;
8. Contesto storico degli anni in cui il romanzo è stato scritto.

Fase 2: Struttura del romanzo

1. Organizzazione dei capitoli;
2. Breve sintesi di ogni capitolo;
3. Definizione del tema generale del romanzo.

Fase 3: Critica interna

1. Situazioni ed elementi presentati nel romanzo che possono “parlare” della società inglese al momento in cui il romanzo è stato scritto;
2. Mutamenti e permanenze tra il periodo preso in esame nel romanzo e il mondo di oggi.

Fase 4: Dibattito

Discussione sui problemi emersi e loro messa in relazione con quanto studiato.

Fase 5: Scrivere un blog

Produzione di blog, da parte degli studenti divisi in gruppi: definizione del target di riferimento (profilo, età, interessi, ecc), grafica adeguata al target selezionato, pubblicizzazione del romanzo centrata sulle permanenze).

5. Alcune osservazioni

Durante l'attuale esperienza ho potuto registrare un maggiore interesse da parte degli studenti per temi quali l'assolutismo o il

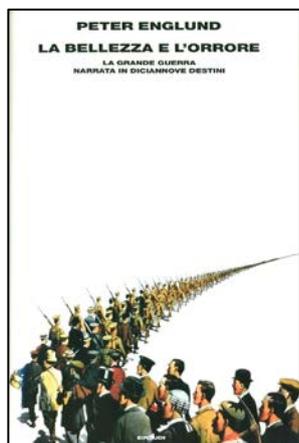
dispotismo illuminato o le dispute fra partiti politici o lo stato della scienza nel XVIII secolo in Inghilterra. Ho anche registrato tra gli studenti una curiosità crescente su vari aspetti del periodo e una maggiore capacità di sollevare dubbi o formulare ipotesi. Ho inoltre osservato che è cresciuta la comprensione del lavoro dello storico e la consapevolezza della costruzione della conoscenza storica.

Interrogati sull'esperienza, la maggior parte degli studenti ha dichiarato di aver gradito il lavoro perché ha permesso loro "di usare la conoscenza storica", di metterla in pratica, di non più memorizzare solo informazioni. Molti hanno detto di aver trovato interessante scoprire che un romanzo, che ritenevano scritto per i bambini, potesse contenere molti importanti elementi capaci di permettere loro di meglio comprendere il passato.

P. Englund, *La bellezza e l'orrore*, Einaudi, Torino, 2012, pp. 600.

A cura di Maria Elena Molinari

Keyword: *prima guerra mondiale, didattica della storia, narrazione storica e di finzione*



Trincee grigie, fango, freddo, paura, dolore: è l'immagine stereotipata che i nostri studenti hanno della Prima guerra mondiale. Si sono senz'altro imbattuti in qualche film o romanzo durante la loro carriera scolastica e queste

sono le rappresentazioni che di solito rimangono loro impresse. Ma la Prima guerra mondiale è stata una catastrofe ben più ampia, complessa, mondiale appunto, ed il libro di Peter Englund ce ne dà un resoconto dettagliato.

Non è una narrazione di finzioni: si situa nel nuovo filone di ricerca che, servendosi di fonti molto diverse da quelle tradizionali, indagano l'esperienza vissuta della guerra, al fronte e presso le popolazioni. Racconta la storia di diciannove persone realmente esistite che hanno partecipato a questa catastrofe; le loro vicende sono state ricostruite sulla base di lettere, diari, articoli di giornale.

«Di questi diciannove due cadranno in combattimento, due saranno fatti prigionieri, due diventeranno eroi acclamati, uno si ridurrà ad un relitto umano. Diversi di loro accolgono con favore la guerra al suo scoppio, ma imparano ad odiarla; altri la odiano dal primo giorno; uno l'ama dall'inizio alla fine.» (p. 3)

Ma non è neppure un racconto della Storia della Prima guerra mondiale. Non sono indagate le cause, il tema della responsabilità non viene accennato. L'autore, nella prefazione, ci spiega che definirebbe il libro "*un pezzo di antistoria*", poiché ha cercato di ricondurre un evento epocale

alle sue componenti minime, atomiche: il singolo essere umano ed il suo vissuto.

E' infatti la Storia raccontata attraverso le storie di chi l'ha fatta. E' una narrazione "*calda*", ben diversa dalla lettura di un qualsiasi manuale scolastico, nonostante segua la narrazione temporale classica. L'indice, molto sintetico, scandisce infatti il 1914, il 1915, il 1916, il 1917 e il 1918. Dal testo si comprendono molte cose che attraverso la storia "*scolastica*" sfuggono ed il contenuto emoziona, avvincente, tiene il lettore col fiato sospeso, lo rende partecipe dei destini dei personaggi, proprio come un romanzo. E come in un romanzo, la situazione iniziale ritrae le emozioni di persone fiduciose, esaltate, in febbricitante attesa del primo combattimento nel quale poter mettere alla prova tutto il loro valore, ma anche di coloro che sono impauriti, irrequieti e preoccupati. Avverrà un grande cambiamento in tutti costoro alla fine della guerra: nessuno sarà più colui che era nel 1914.

L'infermiera Florence Farmborough, ad esempio, che è nata e cresciuta in Inghilterra, ma vive in Russia, come governante di un noto cardiologo moscovita, commenta: «Eravamo (mia sorella ed io) talmente entusiaste da non avere parole. Anche noi, a nostro modo, avremmo contribuito alla causa della patria. Sono stati giorni meravigliosi. Dopo qualche tempo hanno cominciato ad arrivare i feriti, due o tre alla volta».

All'inizio Florence trovava sgradevoli molte cose, e capitava perfino che si tirasse indietro di fronte a qualche ferita particolarmente estesa o impressionante. Ma a poco a poco si è abituata. «Inoltre l'atmosfera è così piacevole, c'è un nuovo senso di appartenenza, di unità, anche tra i soldati».(p. 31)

Kresten Andersen, invece «appartiene ad una di quelle minoranze nazionali che improvvisamente

e senza colpa si ritrovano coinvolte, mute e perplesse, in un grande conflitto nel quale non hanno alcun interesse, restando ai margini della retorica nazionalista e delle disparate speranze generate dalla guerra». (p. 35)

Kresten morì nell'agosto del 1916 nei pressi della Somme. Florence lascerà con profondo dolore la Russia, "che ha amato così profondamente e servito con tanta dedizione" e si allontanerà a bordo di una nave che la riporterà in Inghilterra

Mentre procede, una pagina dopo l'altra, il lettore cerca di imprimersi nella mente i caratteri di ciascuno di questi personaggi, ma le tante storie da seguire, i tanti i fili da tenere tesi ben presto si avvicinano in un turbinio di eventi che finiscono col farlo familiarizzare con la quotidianità dell'orrore: proprio quello che è successo ai protagonisti durante il conflitto.

Dal 1915 la guerra si fa un avvenimento mondiale, collettivo, ma profondamente diverso da quello che abbiamo spesso fatto schematizzare ai nostri studenti: è una sintesi drammatica con la fisionomia di tanti uomini e donne, costellata di episodi di per sé forse insignificanti, che potrebbero essere liquidati con una frase "da manuale", impersonale e fredda, ma che man mano prendono vita, colore e drammaticità e colpiscono infine dritto alla pancia del lettore, seppure nella loro semplicità.

«Scarseggiavano i viveri per i soldati al fronte, al punto che vennero macellati gli animali da tiro» viene raccontato da Edward Mousley (p. 274) che è andato in guerra col suo adorato cavallo, che deve essere abbattuto: «quando sta per toccare a lui, Mousley non riesce più a guardare: dice invece al sottufficiale di mirare bene e di avvertirlo quando sarà tutto finito. Poi dà un bacio sul muso del cavallo e se ne va. Fa in tempo a vedere che il cavallo si volta e lo segue con lo sguardo. Poi risuona uno sparo.» e conclude dicendo «Sono sicuro che avrebbe preferito che lo facessi io e non un altro».

Allo stesso tempo, però, questo libro informa, fornisce dati, immagini di luoghi, dà spiegazioni ben più ricche e complesse di quelle che di solito vengono riportate a scuola. Al di là delle carte che

vengono di solito mostrate agli studenti, si acquisisce una consapevolezza diversa dell'aggettivo "mondiale": attraverso le vicende di un volontario sudamericano, Rafael de Nogales, ci si immedesima nelle vicende dell'esercito ottomano in Mesopotamia, o si esplora il fronte africano e si teme la superiorità dell'esercito tedesco insieme ad Angus Buchanan, o ancora si assiste alla disorganizzazione dell'esercito russo con Florence Farmnorough, o si viaggia su una nave da guerra tedesca con Richard Stumpf...

Il punto di vista è sempre di chi subisce la guerra, di chi non conosce i motivi che spingono all'azione i comandanti. Inoltre non si racconta, se non in modo estremamente sintetico, l'esito delle battaglie. Emblematico è il racconto del richiamo (venerdì 7 luglio 1916) del battaglione di René Arnaud ad un secondo intervento a Verdun. Viene dettagliatamente raccontata la paura degli uomini di tornare al fronte, certi, dicono, che «puoi cavartela una volta, ma non due» e del loro stesso comandante, che si fa visitare, con profonda vergogna, dal medico, nella speranza che gli venga diagnosticato un problema cardiaco e riesca a essere allontanato dal fronte. E' solo alla fine che vengono liquidati gli esiti della battaglia, in poche righe: «Due giorni dopo, all'alba, si svolge l'attacco, che fallisce. Le perdite sono molto ingenti. Uno dei caduti è il comandante del reggimento. L'unità di Arnaud non partecipa all'azione vera e propria, e lui sopravvive».

Emblematico è anche il racconto dell'ufficiale russo Lobanov-Rostovskij, che il 6 aprile 1917, dopo la Rivoluzione di Febbraio, si trova a combattere in Francia come comandante di compagnia di un battaglione costituito da russi disponibili a proseguire la guerra, in divisa russa, ma formalmente al servizio dei francesi. (p.509) L'irrequietezza delle truppe raggiunge il momento di massima tensione quando la mattina del 6 aprile il battaglione è chiamato al fronte per la prima volta e risponde all'ordine con un secco "No". Solo dopo un forte braccio di ferro in cui l'ufficiale rischia il linciaggio, la compagnia si dichiara disposta a prestare servizio al fronte l'indomani.

Come utilizzare questo libro dal punto di vista didattico? Dar vita, colorare e rivestire di emozioni il racconto della grande guerra attraverso letture scelte da parte dell'insegnante potrebbe essere una proposta. Sarebbe, però, altrettanto interessante che i ragazzi seguissero in prima persona le vicende dei protagonisti, attraverso la lettura ciascuno delle vicende di un personaggio, confrontando le diverse esperienze tra loro, riflettendo in modo approfondito, magari scrivendo interviste impossibili ai personaggi... Oppure seguendo un'ottica più tradizionale, i ragazzi potrebbero lavorare a gruppi, approfondendo ciascuno un anno del conflitto per ricostruirne le vicende salienti in ordine cronologico... O, ancora, ciascun gruppo potrebbe focalizzare l'attenzione su un diverso fronte di guerra, o qualche altro argomento (ad esempio l'evoluzione nella costruzione delle trincee, le diverse armi impiegate ...) interessante per il corso di studi che stanno frequentando, selezionando le informazioni utili e condividendole con la classe...

Non c'è limite alla creatività del docente.

Il libro di Englund ci fornisce, infatti, materiale molto versatile, interessante, documentato, emozionante, attraverso il quale guidare i nostri studenti ad una comprensione più autentica della Prima guerra mondiale.

Emilio Franzina, *La storia (quasi vera) del milite ignoto raccontata come una autobiografia*, Donzelli, Roma, 2014, pp.312

A cura di Ernesto Perillo

Keyword: *emigrati italiani, milite ignoto, prima guerra mondiale, public history, identità miste.*

«Avevo compiuto da poco ventisei anni quando la scheggia di una granata mi uccise. Sono tanti e tanto intricati i fili di cui la trama della mia esistenza è stata intessuta, che spesso m'è venuta la voglia di metterli in ordine, ma solo oggi, dopo quasi cent'anni, ho trovato la forza di farlo. Questa storia dunque la voglio da me raccontare, come un cantastorie che abbia raccolto varie memorie altrui facendole proprie, senza che mai – s'intende – debba venir fuori il mio nome. Il motivo di questa reticenza è facile da intendersi: per tutti sono il Milite ignoto, ed è opportuno che, anagraficamente parlando, io rimanga tale». (p. 3)

A parlare è Cravigno¹ il protagonista del racconto. Lo storico/narratore Emilio Franzina immagina sia il soldato scelto secondo le procedure volute dalla apposita commissione ministeriale presieduta da Luigi Gasparotto i cui resti, estratti a sorte tra quelli di altri 11 caduti nei vari fronti, riposano, dal 4 novembre 1921, nell'Altare della Patria a simboleggiare, uno per tutti, gli oltre 600 mila soldati italiani morti nel primo conflitto mondiale. Il milite ignoto, appunto. ([Scheda video tratta dal sito Rai Storia](#))

Cravigno è figlio di italiani emigrati da un paese di campagna del Veneto in Brasile: nasce a san Paolo il 12 ottobre 1892 nella zona di Cravinhos in una delle tante piantagioni di caffè.

Frequenta le prime classi delle elementari e a sedici anni si iscrive alla Escola Dante Alighieri dove impara l'italiano e anche il portoghese. Diventa apprendista tipografo. Nell'aprile del 1915 risponde alla chiamata alle armi del consolato italiano e si arruola come volontario nell'esercito italiano². Il 16 luglio si imbarca sul Tomaso di Savoia diretto a Napoli dove arriva

dopo una navigazione di circa due settimane. Si trasferisce a Piacenza per un primo rudimentale addestramento militare alla fine del quale viene destinato a una compagnia del Genio zappatori e spedito sul fronte dell'Isonzo. Cravigno ha 23 anni, compiuti il 23 ottobre del '15.



Aggregato a un battaglione del 63° reggimento si trova dentro un furioso combattimento per la conquista di una postazione difesa dagli austriaci: paralizzato «più dallo stupore per tanto macello che non dall'angoscia in sé» (p. 57) riesce a salvarsi

rientrando al calar della notte nella trincea da cui era partito. E' il suo primo reale impatto con la guerra combattuta davvero: centinaia e centinaia di morti ammazzati per battaglione, senza contare i feriti e i prigionieri. Alcune settimane dopo partecipa ad un nuovo assalto alla baionetta, per conquistare e poi perdere un'altra trincea nemica. Durante la breve occupazione di un vallo temporaneamente abbandonato dagli austriaci vive in prima persona l'esperienza della morte di un soldato: «era un bel giovane di circa vent'anni che aveva la pancia squarciata: con una mano si teneva le interiora e nell'altra aveva la fotografia di una graziosa ragazza.» (p. 62).

Un'esperienza che gli appare subito, come quella dei combattimenti, talmente terrificante da essere indicibile. Nelle lettere che scrive in Brasile³ non riesce a parlare della vita realmente vissuta al fronte: racconta solo quanto era

possibile narrare. Per dire la guerra vera bisognava ancora inventare le parole. E la nostalgia della sua San Paolo lo accompagnerà per tutta la durata del conflitto.

Cravigno comincia a dubitare del significato della guerra che soltanto ai primi mesi del 1916 già (gli) appariva «sanguinosa, lugubramente ripetitiva e sempre più priva di senso» (p. 82) e a interrogarsi sul destino di grandezza e di potenza per il quale la gente moriva. Promosso caporale e ricevuta una medaglia di bronzo, dopo alcuni mesi (siamo alla fine del gennaio del 1916) gli viene concessa una licenza breve che trascorre prima a Portogruaro e poi a Udine, sede del Comando supremo dell'esercito italiano e allora la vera capitale dell'Italia in armi. Nei pochi giorni a sua disposizione riesce a vedere un paio di film, [Maciste l'Alpino](#) e *Latin sangue gentile o Chi per la patria muor*, che presentavano immagini e storie della guerra preconfezionate e inventate come quelle che si leggevano sulle [copertine della Domenica del Corriere](#) (e a fare visita a uno dei tanti [postriboboli militari](#) della città. Rientra a Verona e, dopo un temporaneo distacco come dattilografo presso il comando superiore a Vicenza, viene trasferito come furiere in Valdastico e poi sull'altopiano di Asiago. Era la [guerra ad alta quota](#) inasprita, se ce ne fosse bisogno, dal gelo, dalle basse temperature, dalle slavine che distruggevano i ricoveri dei soldati. Cravigno ricorda in particolare la sciagura che la notte tra l'11 e il 12 marzo del 1916 seppellì sotto la neve nel crollo dei baraccamenti del Kobele, in località Pusterle sul versante nord del monte Verena, una sessantina di soldati di cui parecchi meridionali. A Camporovere, un tiro di schioppo da Asiago, dove furono celebrati i funerali, fedeli e soldati intonarono un canto solenne sull'aria di «Noi vogliam Dio» il cui ritornello diceva: «Deh benedici o madre / l'italica virtù. / Fa' che trionfin le nostre squadre / nel nome santo del tuo Gesù».

Altri erano però i [canti intonati dai soldati](#): per lo più motivi delle diverse tradizioni paesane riadattati e ripresi per l'occasione, anche se non mancavano le canzoni patriottiche, quelle risorgimentali o quelle che esprimevano un forte

spirito di corpo (come i canti degli alpini, dei bersaglieri o degli arditi dei battaglioni d'assalto).

I motivi più ricorrenti erano per lo più veneti o friulani (come del resto lo erano la maggior parte dei combattenti) e questo spiega anche il primato dei canti veneti sia in prima linea che nelle immediate retrovie.

All'inizio di maggio erano già evidenti i segnali che qualcosa di grosso stava accadendo.

L'offensiva austriaca (che si sarebbe poi chiamata "[Strafexpedition](#)") cominciò il 15 maggio con lo scopo di arrivare da Trento fino a Venezia isolando la Seconda e la Terza Armata italiane, impegnate sull'Isonzo, nonché la Quarta, posta a difesa dell'alto bellunese e del Trentino orientale.

L'altopiano di Asiago divenne teatro di combattimenti furiosi: gli austroungarici entrarono a Roana, Canove, Camporovere e infine occuparono anche Asiago. Decine di migliaia di abitanti di questi comuni assieme a quelli di altri paesi del Medio Astico, della Val Posina e di Tonezza furono costretti ad abbandonare le loro case e a trasferirsi come [profughi](#) nelle retrovie anche fuori regione. Fu a questo punto che ebbe inizio la battaglia d'arresto da parte delle truppe italiane che si protrasse fino alla seconda metà di giugno e ancora oltre. Alla fine il bilancio fu di circa centocinquantamila soldati fuori combattimento di cui un terzo furono i prigionieri. Il pericolo dello sfondamento del fronte italiano era comunque stato scongiurato.

La vicenda di Cesare Battisti tradito da un trentino che lo aveva denunciato e la notizia della sua impiccagione assieme a Fabio Filzi il 12 luglio nel castello del Buonconsiglio a Trento si diffuse rapidamente tra i soldati attraverso gli articoli della Domenica del Corriere e una [tavola di A. Beltrame](#).

Il caso di Battisti e del conterraneo Bruno Franceschini, originario della Val di Non che lo aveva tradito sollevò anche tra i compagni di Cravigno il problema della adesione alla causa italiana da parte delle genti trentine (le cifre del resto parlavano chiaro: tra i soldati delle terre irredente, meno di un migliaio avevano optato per l'arruolamento nell'esercito italiano, mentre la

maggior parte, oltre cinquantamila, erano andati a combattere sotto l'imperatore).

Sentimenti non precisamente patriottici erano anche quelli diffusi tra gli abitanti di altre zone (come Cortina d'Ampezzo), per non parlare di tanti paesi del Friuli. In quel periodo «Quale fosse la patria e chi fossero i compatrioti diventava insomma assai complicato da comprendere» (p.166).

La situazione sugli Altipiani si era in qualche modo stabilizzata. L'esercito italiano assume sul fronte orientale del Friuli l'iniziativa di un nuovo attacco, conquistando ai primi di agosto la città di Gorizia (quasi centomila uomini, fra morti, feriti, dispersi e prigionieri). La notizia della presa di Gorizia arriva anche a Cravigno, assieme a quella dell'uso per la prima volta nei combattimenti dei [gas asfissianti](#) e delle tremende [mazze ferrate](#).

Dopo un mese di riposo trascorso insieme alla sua compagnia a Vicenza, Cravigno riprende la sua vita in trincea nel reparto di genieri impiegato e spostato di frequente nei diversi teatri di guerra. C'era da attrezzare e rendere vivibili interi territori montagnosi, nei quali si trovavano non meno di centocinquantamila soldati.

Arriva il 1917, l'anno terribile. Con il passare dei mesi aumentano il disagio e la contrarietà alla guerra anche tra i civili: sempre più frequenti sono gli scioperi, le marce, i cortei, l'occupazione delle terre contro la guerra.

E anche tra i soldati non pochi furono i casi di disfattismo, indisciplina, autolesionismo o di diserzione. L'episodio di rivolta più grave si verificò a Redipuglia a luglio tra i soldati della [brigata Catanzaro](#), una trentina dei quali furono passati per le armi.

Cravigno, finalmente in licenza, attraverso varie tappe arriva a Santa Marinella vicino a Civitavecchia dove è ospite presso gli zii di Giuseppe Bellucci, un suo commilitone. In questa occasione ha modo, tra l'altro, di conoscere più da vicino il fenomeno della diserzione, favorita anche dalla collaborazione e dall'omertà della gente⁴.

Al termine della licenza, rientrato in prima linea si trova a combattere la battaglia per la conquista

dell'Ortigara: verrà ferito e decorato per questo con una medaglia d'argento.

Gli austroungarici sfondano le linee italiane a [Caporetto](#) e dilagano nella pianura friulana e veneta, fermandosi sul Piave. Alla tragedia dei soldati si aggiunge quella degli oltre seicentomila profughi civili costretti ad abbandonare le proprie case e le proprie terre occupate dal nemico. Cravigno viene a sapere della sconfitta mentre si trova ancora in convalescenza alla fine della quale raggiunge la sua compagnia trasferita nel frattempo a Givera del Montello.

Il generale Diaz, succeduto a Cadorna nel comando dell'esercito, cerca di dare una svolta all'azione militare italiana, favorendo, tra l'altro, anche la realizzazione di un vero e proprio servizio di propaganda patriottica attraverso una [serie di pubblicazioni](#) (manifesti, libriccini, fogli di trincea) destinate ai soldati.

La guerra continua. Tra il 15 e il 16 giugno del 1918 Cravigno prende parte alla [battaglia del Solstizio](#) che si conclude con una pesante sconfitta austro-ungarica.

A favore del successo italiano, accanto all'aiuto degli alleati francesi e inglesi, bisogna forse anche contare l'attenuarsi delle proteste popolari contro la guerra e alcune promesse (la terra ai combattenti) di un concreto risarcimento per i fanti contadini in caso di vittoria.

Cravigno capisce, riflettendo sulla sua condizione e su quella dei suoi compagni di trincea, che ci sono infiniti modi di reagire e di rassegnarsi al destino che lo aveva travolto «Ognuno che vi andò fece la propria guerra secondo le sue condizioni, l'età, le cose che aveva dovuto lasciare, la maturità o le conoscenze che aveva, ma il filo conduttore fu comune. Se mi si chiedesse che cosa ciò abbia significato potrei dare un'unica risposta ossia che al pari degli altri vissi quel tempo non propriamente come un tempo di guerra anche perché, lo si è visto, ero tutto il contrario di un eroe. Lo vissi invece come l'oscura e indecifrabile vicenda che mi era capitato di avere in comune - necessariamente alla pari - con un'immensa quantità di uomini come me,

compresi, s'intende, i cosiddetti nemici.» (p.244).

Siamo ormai all'epilogo della storia. Alla fine di agosto Cravigno incontra nel casale Zanini, uno dei tanti casolari sparpagliati nella campagna tra Vidor e Moriago, a poca distanza dal suo accantonamento, trasformato per l'occasione in casa di piacere per i militari, Martina, una ragazza con cui trascorre un autunno bellissimo, dimenticando, se possibile, che si era vicinissimi alla linea del fuoco.

Il 24 ottobre un mercoledì ancora nuvoloso gli austriaci aprono improvvisamente il fuoco, prendendo di mira il casale Zanini dove Cravigno si trova con Martina. «All'improvviso per me scese il buio, ma subito appresso venne una gran luce dove in un lampo rividi tutta la vita che sin qui ho voluto da me raccontare. E più tardi mi ritrovai per sempre in questo posto fatto di niente con solo nome di Milite ignoto». (p. 265)

«Avevo compiuto da poco ventisei anni quando la scheggia di una granata mi uccise.» (p. 3)

Questa dunque la storia (quasi vera) del milite ignoto.

Alla fine non veniamo a conoscere l'identità del protagonista (ma ci importa davvero?), nascosta sotto quel soprannome che lo accompagnerà per tutto il racconto: comprenderemo piuttosto quella (vera/verosimile?) di uno dei tanti soldati che persero la vita nel conflitto mondiale: uno, nessuno seicentomila, come recita il titolo della postfazione al... romanzo ad opera dello stesso autore.

Una storia qualunque cioè comune e, in fondo, la storia di tutti i combattenti, proprio perché così simile fu la guerra e la morte di massa che solo per l'Italia inghiottì più di 600.000 soldati, oltre il 3% della sua popolazione maschile, tra il 1915 e il '18.

Originale non è dunque tanto la vicenda narrata quanto piuttosto che essa sia capitata ad un italiano nato in Brasile e che proprio un emigrante sia stato scelto dallo storico "fattosi narratore con beneficio d'invenzione" come tipo umano più rappresentativo del carattere nazionale dell'Italia

tra Otto e Novecento, se è vero, come sostiene E. Franzina, che «il tasso di patriottismo popolare sia stato sempre più elevato fuori d'Italia fra coloro che per ragioni di lavoro l'avevano dovuta lasciare che non nella terra d'origine» (pp. 226-227).

Nella postfazione l'autore esplicita l'apparato concettuale e documentario alla base della sua opera che nasce in prima battuta come copione di una lezione di storia cantata che diventa conferenza spettacolo, uno dei modi in cui si pratica anche in Italia la public history.

Si tratta di "un singolare esperimento letterario", come confessa Franzina stesso, nel quale si cerca un equilibrio tra libertà espositiva e rispetto delle fonti, che in questo caso sono una miriade di documenti storici (da quelli privati della corrispondenza da e per il fronte a quelli pubblici e ufficiali), e dentro il quale si aggiungono molteplici risonanze letterarie, frasi o più semplicemente echi indiretti di osservazioni e pensieri "rubati" agli autori più diversi (da Paolo Monelli, a Emilio Lussu a Curzio Malaparte per finire a Luigi Meneghello e Mario Rigoni Stern).

Il corpus documentale più consistente è costituito da quell'immenso patrimonio di scritture popolari che rappresentò un altro effetto collaterale della grande guerra, in parte conservato e studiato negli archivi di [Rovereto](#), [Trento](#), [Genova](#) e [Pieve Santo Stefano](#).

In particolare, è stato "cannibalizzato" il carteggio italo-brasiliano costituito dalle lettere dal fronte di Americo Orlando, un soldato Abruzzese nato al Brás di San Paolo in una famiglia di Guardiagrele (CH) e conservato assieme ad altri documenti analoghi presso l'Archivio ligure di scritture popolari.

La storia (quasi vera) del milite ignoto: un esempio di buona comunicazione storica, dunque, ad opera di un narratore che è prima di tutto uno storico, «senza il cui lavoro nulla di fondato e di serio è possibile raccontare.». (p.286)

¹ Così ribattezzato da Celeste Bottazzi, un commilitone di Vicenza, che saputa l'origine *brasileira* del

protagonista «Alora - sentenziò con solennità - te chiameremo Cravigno, seco e longo come na pele de ghigno». (p. 51). Un nome che in realtà è un soprannome: insomma, ancora una volta, un milite ignoto.

² Furono circa quindicimila su centinaia di migliaia di italiani e di italo discendenti in età di leva che si arruolarono dal Brasile.

³ Solo nella casa del soldato di Vicenza tra lettere e cartoline ne furono scritte dall'agosto del 1915 alla metà del 1918 un milione e mezzo. Per alcuni esempi utili il sito [1418](#) ma anche i lavori di [Carmelo Nuvoli](#), di [Tania Rusca](#) e i documenti pubblicati sul sito [Cento Anni Grande Guerra](#).

⁴ Nel settembre 1917 a Stienta presso Rovigo accadde uno dei fatti più gravi: secondo il resoconto della polizia, 150 donne e 50 uomini si opposero all'arresto di due disertori aggredendo due carabinieri e gettandoli nel canale Bentivoglio dove uno di essi annegò.

Milena Agus, Luciana Castellina, *Guardati dalla mia fame*, Nottetempo, Roma, 2014, pp.207.

A cura di Maria Teresa Rabitti

Keyword: *narrazione storica, narrazione di finzione, romanzo, storia.*



Guardati dalla mia fame è un libro a quattro mani, composto da due parti distinte, ma imperniate sulla medesima storia. Milena Agus, con la sensibile qualità di narratrice fantastica

che la contraddistingue, e Luciana Castellina, la cui scrittura rigorosa trova nel reale la matrice più congeniale, mettono in scena lo stesso truce fatto di cronaca, collocandolo nel contesto della guerra dei braccianti per la terra. Problema di antica origine, quello della rinuncia al latifondo da parte dei ricchi proprietari, che in Puglia, come in altre aree del Meridione, ancora nel secondo dopoguerra restava insoluto: in quel marzo del 1946, apparivano lontane le istituzioni del nuovo stato sorto alla fine della Seconda Guerra mondiale, così come appariva ancora lontana l'organizzazione sindacale che in futuro avrebbe portato alla Riforma agraria. Un fuggevole rimando al sindacalismo è offerto dalla figura di Giuseppe di Vittorio, impegnato a parlare alla folla dei diseredati nella piazza di Andria. Una presenza che tuttavia nel racconto rimane sullo sfondo, avendo il comizio la funzione di fatto occasionale, durante il quale avviene l'episodio sanguinoso ricostruito nel libro.

In chiave differente le due autrici colgono le contrapposizioni sociali e civili persistenti in

una regione ancora sottoposta ad una insopportabile povertà, ad una fame millenaria, ad una incapacità di reagire che, qualora si sfoghi, lo fa con tanto più ferocia e brutalità, insensibile ai principi della ragione. In modo tale che le vittime diventano a loro volta persecutori. Il palazzo signorile, emblema della ricchezza di famiglia di possidenti, con le sue abitanti e proprietarie, le sorelle Porro, tanto assuefatte al loro stato da non rendersi nemmeno conto della loro posizione di privilegio, si contrappone alle cantine scavate nella terra dimora dei poveri, alla piazza rumoreggiante, alla folla dei braccianti affamati e scontenti. Si vive in "un'atmosfera da guerra civile", come dice Di Vittorio, in un clima di tensione e di sospetto, che sfocia nell'uccisione di due e nel ferimento di altre due delle quattro ignare sorelle, colpevoli agli occhi dei contadini, di appartenere a *quella* casta, a *quella* classe sociale, con la quale non esiste altra possibilità di comunicazione, se non la violenza.

L'originalità e l'interesse del libro stanno nell'impostazione del tutto differente scelta dalle due autrici. Come accennato in apertura, narrano due volte lo stesso fatto: Milena Agus da un punto di vista soggettivo, dove trovano spazio immaginazione e sentimento, dove lei stessa, sotto la veste, frutto di fantasia, dell'amica che frequenta le sorelle, conosce le loro paure e manie e introduce una voce critica al mondo chiuso e irreale dei possidenti. La ricostruzione della Agus si è

avvalsa di documenti storici e d'archivio ma il suo lavoro di immaginazione ha consentito di creare 'dall'interno' dei personaggi, dando corpo e umanità a quanto i documenti non dicono.

Luciana Castellina si pone in un'ottica oggettiva, in cui l'individuazione dell'antico problema del latifondo, il ricorso a varie fonti ufficiali d'informazione, la ricostruzione storica dei fatti, la contestualizzazione in campo nazionale in cui quei fatti si inseriscono e grazie alla quale essi trovano spiegazione, riesce, con una narrazione 'dall'esterno', a garantire un impianto più prettamente storico e sociologico.

Ognuna delle due scrittrici intende rivelare "l'altro lato", la faccia nascosta dell'avvenimento, i moti, le pulsioni oscure e intime dell'animo umano, da un lato e, dall'altro, l'aspetto appariscente e verificabile. La struttura stessa del libro consente di cogliere con chiarezza le differenti modalità di agire dello storico e del romanziere: quale operazione comporti la ricostruzione romanzata o di finzione di un fatto storico, operazione nella quale lo scrittore mette in evidenza anche ciò che non è documentabile, e d'altra parte consente di comprendere come agisce lo storico, come ricerchi una possibile verità. Entrambe le narrazioni risultano funzionali alla comprensione più profonda dei fatti: anche lo storico abbisogna di fantasia e intuizione per 'interpretare' i documenti e riempire i vuoti di informazione anche ricorrendo al 'verosimile' dell'opera letteraria e a tanta immaginazione.

A dimostrazione, ancora una volta, della necessità dell'incrocio tra le tante forme di una storia, cui dovremmo essere più attenti, se vogliamo compiutamente comprendere e rendere più attraente la storia per gli studenti.

***A Film Unfinished. Shtikat Haarchion (Il silenzio dell'archivio)* di Yael Hersonski,**
(Israele, 89', 2010)

Documentario unico girato dai nazisti nel ghetto di Varsavia

A cura di Laura Fontana

Mémorial de la Shoah di Parigi



Keywords: ghetto, propaganda nazista, immagini Shoah, *A Film Unfinished*, Yael Hersonski

Questa è la storia di un film incompiuto, come dice il suo titolo, girato nel maggio 1942 nel ghetto di Varsavia da cineoperatori tedeschi, quasi sicuramente membri della PK, *Propagandekompanie* (Compagnia di Propaganda). Mai utilizzato dal Ministero della Propaganda nazista durante la guerra (per quanto ne sappiamo), il film venne poi dimenticato o abbandonato in un archivio in Germania dove verrà casualmente ritrovato da alcuni archivisti tedeschi nel 1954.

Fu nel quartiere Babelsberg a Postdam, nell'allora Germania dell'est, nei sotterranei di quella che era la sede degli archivi sulla guerra Repubblica Democratica Tedesca che furono scoperte le bobine del documentario in due scatole abbandonate sul pavimento. Un'etichetta con scritto *Das Ghetto* (Il ghetto) era l'unica indicazione fornita sulla pellicola. Grande fu la sorpresa degli archivisti nel rimontare le bobine e scoprire sullo schermo la vita degli ebrei nel ghetto di Varsavia in sessanta minuti di girato, senza suono¹, sottotitoli o altri elementi a commento delle immagini. Il documentario apparve subito come una scoperta di rara importanza, in quanto uno dei rari filmati di propaganda nazista ritrovato dopo la guerra²

anche se del progetto che aveva portato alla realizzazione di quel filmato non si sapeva assolutamente nulla. Nemmeno le ricerche compiute negli anni successivi riusciranno a svelare i vari misteri che attorniavano la realizzazione della pellicola: qual era l'obiettivo di chi l'aveva commissionato? Qual era l'identità del regista e del cameraman?³ Perché il film rimase incompiuto, non fu mai proiettato in pubblico durante la guerra e fu poi abbandonato senza essere distrutto? E come mai quel film sul ghetto era sopravvissuto alla guerra ed era rimasto in Germania, dopo che i sovietici avevano lasciato Berlino est per fare ritorno a Mosca portando in patria praticamente tutta la documentazione di fonte tedesca entrata in loro possesso? Quanto all'ultima domanda, in mancanza di risposte certe, possiamo solo ipotizzare che quella pellicola non sia stata forse ritenuta di importanza così strategica da essere portata in Urss come prova schiacciante dei crimini nazisti⁴, o magari che ne esistesse una seconda copia.

Cosa mostrava esattamente il film «Das Ghetto»? Si trattava di un documentario girato su iniziativa del Ministero tedesco della Propaganda

nel ghetto di Varsavia, per un mese esatto, precisamente dal 2 maggio al 2 giugno.

Sequenza dopo sequenza, la pellicola mostrava la vita degli ebrei rinchiusi in quella prigione a cielo aperto, attraverso vari momenti quotidiani in cui eventi piacevoli e normali come un pranzo, uno spettacolo, una passeggiata, si alternavano e si contrapponevano a scene di fame e di miseria terribile. Il misterioso regista indugiava con particolare cura nell'enfatizzare il contrasto tra la minoranza di ebrei benestanti e ben nutriti e la massa della popolazione del ghetto, imbruttita dalla fame⁵ e dalla sporcizia, composta da esseri cenciosi e tanto sofferenti da morire letteralmente per la strada. L'obiettivo della telecamera si soffermava più volte sull'atteggiamento di totale indifferenza degli ebrei più fortunati rispetto alla sorte della maggioranza degli internati del ghetto, tra cui c'erano moltissimi bambini che mendicavano un tozzo di pane o cadaveri abbandonati sui marciapiedi delle strade.

In mancanza di una sceneggiatura o di altri documenti di supporto⁶ che potessero attestare l'esatta provenienza e la finalità del film, la visione di *Das Ghetto* suscitava reazioni contrastanti. Innanzitutto, il filmato era considerato e studiato come documento originale ed autentico sulla vita degli ebrei nel ghetto di Varsavia, realizzato a scopi di propaganda per la popolazione tedesca e occidentale. Lo spettatore – sebbene per decenni gli spettatori fossero solo ricercatori, archivisti e storici professionisti – era indotto a credere, da un lato, che uno degli obiettivi del documentario fosse quello di mostrare che, tutto sommato, una parte degli ebrei era riuscita a sopravvivere dignitosamente anche in condizioni di prigionia, quasi senza privarsi di nulla in tempo di guerra (le sequenze mostravano che gli ebrei cenavano con stoviglie raffinate, avevano appartamenti ben arredati, si distraevano assistendo a concerti o spettacoli, leggevano la Torah e rispettavano i rituali della propria religione, si facevano trasportare su carretti privati). In questo modo, tale percezione serviva probabilmente a smentire, o comunque a ridimensionare, la propaganda alleata in merito al

disumano trattamento degli ebrei che sarebbe stato inflitto loro dai tedeschi. D'altro canto, invece, quella giustapposizione stridente tra il benessere e gli agi degli ebrei ricchi (comunque minoritari rispetto alla massa enorme che popolava il ghetto) e la profonda sofferenza degli ebrei poveri suscitava imbarazzo, stupore e anche vergogna, sebbene fosse chiaro che l'intenzione del regista era quella di riattivare nella memoria dello spettatore (il pubblico della popolazione tedesca) stereotipi antisemiti ben radicati nell'Europa dell'epoca. Gli ebrei erano percepiti come esseri moralmente corrotti, avidi di denaro e di privilegi, insensibili al dolore degli altri, per i quali si poteva avere solo disprezzo dal momento che non si curavano nemmeno di prestare soccorso ai propri compagni.

Insomma, il film pareva suggerire che per un motivo (l'avidità immorale) o per l'altro (l'abbruttimento animalesco), gli ebrei erano causa del proprio male, cioè destinati ad una "naturale" distruzione fisica, proprio in virtù della loro natura e del loro comportamento e pertanto era inutile provare compassione per loro.

Ritenuto dagli storici degli anni Cinquanta e inizio Sessanta come una fonte primaria di grande importanza e come una preziosa testimonianza della vita degli ebrei nei ghetti, seppur dai risvolti scioccanti per il già citato contrasto tra ricchi e poveri, il filmato originale fu donato al nascente Museo di Yad Vashem di Gerusalemme⁷, affinché potesse essere studiato dai ricercatori della Shoah. Tuttavia per molto tempo il documentario non verrà mai mostrato in pubblico, salvo in sporadiche occasioni (la prima volta nel 1961) e mai integralmente, ma selezionando quei passaggi che mostravano la grande sofferenza degli ebrei del ghetto, tralasciando la rappresentazione degli ebrei più benestanti che sollevava questioni morali imbarazzanti⁸.

Qualche anno dopo il ritrovamento delle bobine, avvenne un altro fatto significativo per la ricostruzione del progetto filmico. Nel 1961, un uomo polacco, di cui non è stata resa nota l'identità, consegnò agli archivi cinematografici della Germania occidentale 35 mm di pellicola

contenenti 7,5 minuti di riprese filmate dai nazisti tra il 1941 e il 1944, tra cui alcuni minuti di sequenze proprio nel ghetto di Varsavia nel maggio 1942. Il misterioso donatore sosteneva di essere venuto in possesso di quella pellicola da due nazisti nel 1943, proprio all'interno del ghetto, circostanza a dir poco controversa e non verificata per mancanza di prove sufficienti. Eppure, le sequenze girate nel 1942 nel ghetto di Varsavia erano identiche a quelle contenute nelle bobine ritrovate nel 1954, ma mostravano sorprendentemente quelle scene riprese esattamente al contrario (per esempio da destra a sinistra anziché da sinistra a destra).

Ma per comprendere pienamente la vera natura del documentario bisognerà spostarsi oltre i confini europei e attendere la fine degli anni Novanta con un terzo ritrovamento di pellicola. Nel 1998, il ricercatore cinematografico britannico Adam Wood stava cercando in una base militare americana un filmato sulle Olimpiadi di Berlino del 1936 quando si imbatté casualmente in alcune bobine, anch'esse racchiuse in scatole recanti la scritta "Il ghetto". Una volta proiettati, quei fotogrammi mostrarono trenta minuti di sequenze girate dai nazisti nel 1942 nel ghetto di Varsavia, le stesse già conosciute dagli storici, ma stavolta girate più volte ciascuna, ogni volta con un "ciak diverso" e con angolature differenti, in cui gli ebrei figuravano come attori costretti a recitare se stessi nel ghetto, talvolta con una parte precisa, più spesso come figuranti di una massa a cui venivano impartite direttive da un misterioso regista. Le sequenze filmate apparvero quindi ben lontane da essere riprese girate spontaneamente nel ghetto e documento oggettivo della vita degli ebrei in quel mese di maggio 1942, ma si mostrarono in tutta la loro drammaticità come vere e proprie messe in scena teatrali, artificialmente allestite e girate sotto la minaccia delle armi. Ad esempio, sparando per aria i nazisti provocavano il panico tra la folla di persone costrette a radunarsi in un punto del ghetto e la paura le costringeva a muoversi velocemente in un'unica direzione. Oppure venivano scelte intenzionalmente le persone più sofferenti, abbruttite dalla fame e dalle malattie per essere

riprese in primo piano, o ancora la telecamera enfatizzava con zoom e primi piani le condizioni di mancanza di igiene, promiscuità e sovraffollamento, al fine di suscitare disgusto e orrore nello spettatore.

Grazie ai vari ritrovamenti e alla ricomposizione di tutta la pellicola girata fu possibile alla soglia degli anni Duemila rileggere criticamente il filmato, smontandone l'idea di oggettività assoluta e svelando l'opera di manipolazione della verità attuata dai nazisti che avevano costretto le proprie vittime a rappresentare scene di vita e di morte secondo un copione prestabilito.

Dopo tanti anni, appariva evidente che *Das Ghetto* non era affatto una fonte documentaria da considerarsi autenticamente come pezzo di archivio, cioè girato spontaneamente tra la popolazione internata allo scopo di fissare sulla pellicola le immagini di vita e di morte degli ebrei, ma era, invece, un film diretto con scopi di propaganda precisi, mescolando riprese verosimili (la fame, la sofferenza, i morti del ghetto erano autentici) con riprese fittizie e inventate ad arte (il benessere nel ghetto e l'atteggiamento di crudele indifferenza), il tutto montato in una combinazione di primi piani e di sequenze a tutto campo che alteravano profondamente quella supposta autenticità del documentario.

Per portare a conoscenza del grande pubblico il documentario in tutta la sua complessità, occorrerà però aspettare che nel 2006 una giovane israeliana, Yael Hersonski, studentessa universitaria di cinematografia, si imbatta anch'essa in quelle bobine e, dopo anni di accurate ricerche storiche, decida di rimontarle fedelmente mediante una ricostruzione filologicamente accurata che intitolerà *A Film Unfinished* (Un film incompiuto).⁹ Per rendere, tuttavia, maggiormente comprensibile l'opera di manipolazione dei nazisti, la regista decise di inserire nel montaggio integrale della pellicola alcuni interventi: un testo letto fuori campo da un'attrice¹⁰, alcuni estratti dal diario di Adam Czerniakow¹¹ e riflessioni dello storico Emmanuel Ringlbaum, in modo da consentire allo spettatore di inserire la visione in un contesto

storico preciso: quello del ghetto di Varsavia filmato solo poche settimane prima dell'inizio delle grandi deportazioni verso il centro di sterminio di Treblinka. Gli ebrei che guardano l'occhio della telecamera, sorridenti perché costretti a farlo, oppure sfiniti dalla fame, sono già condannati a morire nelle camere a gas dei centri di sterminio. Chi li riprese forse non ne era, allora, pienamente al corrente, ma chi commissionò e diresse il film certamente non poteva ignorarlo.

Yael Hersonski rimase particolarmente sconvolta dalla manipolazione di verità operata dai nazisti attraverso il film e si interrogò a lungo sull'inevitabile perdita della verità storica una volta scomparsi tutti i testimoni dell'epoca. Per questo scelse di coinvolgere cinque sopravvissuti del ghetto¹² di cui *A Film Unfinished* non rivela il nome - che vennero filmati mentre guardavano quel filmato per la prima volta, commentandolo alla luce dei propri ricordi e rivelando, scena dopo scena, la finzione operata dai cameramen tedeschi ("Dei fiori nel ghetto? Se ci fossero stati dei fiori ce li saremmo mangiati tanto avevamo fame!", dice una donna che fu internata da bambina con la sua famiglia).

Ritenendo indispensabile, secondo la migliore deontologia professionale del mestiere del ricercatore storico, incrociare il punto di vista delle vittime con quello dei carnefici, o comunque degli attori del filmato di quei trenta giorni nel ghetto di Varsavia, Yael Hersonski inserì anche la lettura di alcuni brani tratti dai rapporti della SS Heinz Auerswald, commissario del ghetto di Varsavia dalla primavera 1941 al novembre 1942 e la testimonianza di Willy Wist, l'unico cineoperatore di cui fu possibile scoprire l'identità¹³. Wist, morto alla fine degli anni Novanta, aveva rilasciato un memoriale nell'ambito delle indagini condotte nel 1960 dalle autorità della Germania federale su Heinz Auerswald¹⁴. Il suo punto di vista fu quindi inserito nel filmato della Hersonski attraverso un espediente cinematografico, ovvero la recitazione di un attore professionista¹⁵, ripreso solo parzialmente in volto. Le parole della sua testimonianza più che il volto dell'attore, rendono

Wist quasi una fotocopia di Eichmann al suo processo: un uomo qualunque, mite, educato ma molto evasivo, incerto in maniera imbarazzante su alcuni elementi dell'epoca, che si dichiarava ignaro sia del vero obiettivo di quelle riprese che del tragico destino che si preparava di lì a poco per gli ebrei del ghetto.



La scena in cui Rüdiger Vogler interpreta Willy Wist in A Film Unfinished © Itay Neeman and Belfilms

Uno zelante collaboratore del Reich che dichiarava di avere eseguito le direttive impartite a lui e ai suoi colleghi cineoperatori da un alto ufficiale delle SS, di cui sosteneva di non ricordarsi nemmeno il nome ("era soprannominato il fagiano").

Presentato per la prima volta nel 2010 al Sundance Film Festival negli Stati Uniti, dove si aggiudicò un premio della critica, *A Film Unfinished* di Yael Hersonski fu quindi proiettato nel corso dell'anno in Canada, Israele, Francia, Germania e Polonia, per arrivare poi in Italia, grazie al sostegno del Pitigliani Kolno'a Festival.

Ignorato, salvo poche eccezioni, dai media nazionali e dalla comunità scientifica degli specialisti della Shoah, privo di un adeguato sostegno alla diffusione e alla comunicazione, purtroppo questo film incompiuto sul ghetto di Varsavia resta ancora sconosciuto alla maggioranza degli italiani e pochissime sono le città italiane che hanno organizzato una proiezione del documentario (Roma, Rimini, Ferrara e Venezia).

Eppure, la straordinaria importanza del lavoro di Yael Hersonski, sia per averci restituito un pezzo di archivio nazista sul ghetto, sia per le domande metodologiche e filosofiche che la sua opera solleva interrogando a fondo il nostro modo di rapportarci alle immagini della Shoah, imporrebbe da parte di noi tutti maggiore attenzione, sensibilità e rispetto. Il film andrebbe diffuso nei cinema, sulle reti televisive e nelle scuole, discusso e commentato in modo da aprire un dibattito sui tanti temi connessi al film stesso.

A meno che, in fondo, ci vada bene così: continuare a guardare ogni anno per il 27 gennaio le stesse immagini di Auschwitz e dei lager, talmente ridondanti e svuotate del loro contesto da risultare del tutto opache e prive di una qualunque capacità di interrogarci profondamente.

Continuare a guardare senza vedere niente, non è forse la peggiore condanna per una società che ha fatto dell'immagine e del visibile un *modus vivendi*?

¹ Yael Hersonski afferma nelle sue interviste che da numerose ricerche effettuate si è ragionevolmente convinti che una banda sonora del film esistesse ma sia andata perduta.

² Si stima che almeno il 90% dei documenti nazisti sulla persecuzione e lo sterminio degli ebrei sia stato intenzionalmente distrutto prima della fine della guerra per cancellare le prove dei crimini perpetrati, oppure sia andato disperso.

³ Oggi sappiamo che i cineoperatori del film furono due.

⁴ Rispetto ai filmati girati dai sovietici alla liberazione dei campi nazisti dell'est europeo (Majdanek, Auschwitz, ecc) quelle immagini del ghetto potevano sembrare delle prove meno gravi dei crimini perpetrati dai nazisti.

⁵ Solamente nell'arco di un anno, il 1941, circa 43.000 persone (il 10% della popolazione del ghetto di Varsavia) muoiono di fame e di stenti.

⁶ Salvo il fatto che delle riprese del film ne parlava Adam Czerniakow nel suo diario, confermandone dunque l'autenticità. Czerniakow fu nominato Presidente del consiglio ebraico (Judenrat) del ghetto di Varsavia. Tenne un diario durante la sua prigionia, raccontando le tragiche condizioni in cui gli ebrei erano costretti a vivere. In alcuni passaggi, evoca le riprese cinematografiche nel ghetto. Per evitare di essere costretto a collaborare coi tedeschi nello stilare

le liste degli ebrei del ghetto da deportare, Czerniakow si suicidò nel luglio 1942 con una capsula di cianuro.

⁷ Il Memoriale e Museo di Yad Vashem, intitolato "al ricordo dei martiri e degli eroi dell'Olocausto" fu istituito nel 1953 con legge del Parlamento israeliano. Ha sede a Gerusalemme ed è attualmente il più grande e il più importante museo della Shoah al mondo.

⁸ In tutti i ghetti istituiti dai nazisti, e in maggiore misura in quelli più grandi come quello di Varsavia e di Lodz dove furono imprigionati anche migliaia di ebrei provenienti dalla Germania e dal Protettorato (cioè non solo polacchi), le differenze sociali ed economiche tra gli internati furono consistenti, sebbene fossero destinate ad azzerarsi nel giro di poche settimane di prigionia. Anche la minoranza di ebrei benestanti fu infatti costretta a vendere tutti i suoi vestiti e oggetti al mercato nero del ghetto per sfamarsi. In questo senso, quindi, il film non mostrava nulla di falso. Ma ciò che appare come osceno e moralmente perverso è il modo con cui i nazisti scelsero di mostrare una presunta indifferenza dei più benestanti nei confronti dei più poveri, spostando la responsabilità dai carnefici, che avevano creato le condizioni disumane del ghetto, alle vittime, che vi erano finite imprigionate. E' forse banale ricordare che la mortalità nel ghetto di Varsavia fu talmente alta che per la popolazione imprigionata senza possibilità di scampo fu inevitabile abituarsi alla vista della sofferenza e della morte, senza poter materialmente fare nulla di concreto per cambiare le cose.

⁹ Il sito del film con tutti i materiali informativi (in inglese) al seguente indirizzo online:

<http://www.afilmunfinished.com/>

¹⁰ In realtà si tratta della musicista israeliana Rona Kenan.

¹¹ In queste sequenze filmate, Czerniakow è ripreso da una troupe della propaganda tedesca per i cinegiornali dell'epoca. Viene mostrato l'incontro tra il presidente del Judenrat e un gruppo di abitanti del ghetto incaricati di presentare alcune richieste della popolazione al Consiglio.

http://www.ushmm.org/wlc/it/media_fi.php?MediaId=592

¹² Tramite un annuncio diffuso in Israele, fu possibile contattare nove sopravvissuti del ghetto di Varsavia, che all'epoca erano ragazzini o adolescenti, con un'età sufficiente per potersi ricordare qualcosa delle riprese. Dopo un'attenta spiegazione degli effetti psicologici devastanti che tale visione avrebbe potuto produrre su di loro (che nel ghetto avevano tutti perso la loro famiglia e nelle riprese avrebbero potuto vedersi filmati o vedere i propri cari), solo cinque confermarono la disponibilità ad essere filmati durante la visione di "Das Ghetto": 4 donne e un uomo.

¹³ La sua identità fu scoperta nel 1962 da un ricercatore tedesco che ritrovò negli archivi polacchi di Varsavia

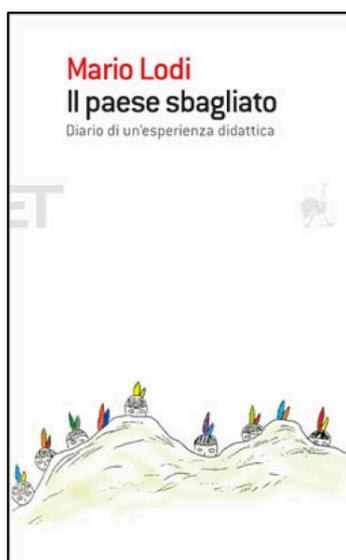
un documento datato maggio 1942 che autorizzava Wist a entrare nel ghetto per effettuare delle riprese cinematografiche.

¹⁴ Nel dopoguerra, Heinz Auerswald fu indagato per la sua responsabilità diretta nei crimini nazisti perpetrati nel ghetto di Varsavia. Sottoposto a inchiesta nel 1960, non venne mai processato per mancanza di prove, dunque non scontò alcuna condanna e visse tranquillamente fino alla sua morte nel 1970.

¹⁵ Si tratta dell'attore Rüdiger Vogler.

Spigolature

A cura Saura Rabuiti



Il sogno western di un alunno che “eccita la fantasia di molti ragazzi, alimentata dai fumetti e dai film”; una discussione in classe che contrappone chi “tiene” per gli indiani e chi per i “bianchi”; la decisione di avviare una ricerca di storia su “libri, articoli di giornali, inserti di riviste” per capire, per “trovare la verità” ed “essere tutti d'accordo”; un giornalino scolastico sul quale riportare ed offrire ad altri “la vera storia degli indiani”; una drammatizzazione fatta di “nitriti, urla d’indiani, fucilate, scalpiti, ordini, rantoli di morenti”; alcune considerazioni finali “sul fine della vita e sulle contraddizioni della nostra civiltà” che aprono nuove domande.

Il percorso didattico che Mario Lodi ci racconta parte dall'immaginario, costruito dalle narrazioni di finzione dei fumetti e dei film, passa per la ricerca storica, torna al presente e utilizza la storia per continuare a porre e a porsi domande e per produrre una finzione. E' un esempio di come a scuola finzione e storia possano essere complici e dar luogo ad un apprendimento storico più

stimolante e significativo.

Le pagine che presentiamo sono tratte da *Il paese sbagliato. Diario di una esperienza didattica* (Einaudi, Torino, 1970, pp. 284-297).

La vera storia degli indiani

Questa ricerca sui libri, realizzata a scuola lavorando a gruppi, è nata da un sogno di Angelo.

«Una sera sognai di essere nella cavalleria statunitense, nel West. Io ero capitano, Fabio e Tiberio tenenti.

Un giorno uscimmo dal forte e dopo tre giorni di cammino sotto il sole infuocato, gli indiani attaccarono. Dopo ventiquattro ore di duro combattimento, il risultato è stato: che eravamo in quattrocento e siamo rimasti in trecento, cento uomini morti, più dieci cavalli. Per i cavalli non è stato un dispiacere, anzi ci hanno reso un servizio perché li abbiamo mangiati.

Un'altra volta gli indiani hanno attaccato ma per fortuna una squadriglia ci aveva portato una nuova arma: la mitragliatrice, un vero gioiello, trecentocinquanta colpi al minuto. Nessun indiano riuscì a uscire vivo dalla battaglia.

I due tenenti prendevano le cartucce ed io sparavo alla mitragliatrice. Ma proprio in quel punto la mamma mi svegliò e il sogno svanì». (Angelo).

L'episodio eccita la fantasia di molti ragazzi, alimentata dai fumetti e dai film e ne nasce una conversazione.

Mario B.: - Io dico che nei cinema qualche volta gli indiani sono primi loro ad attaccare e perciò hanno torto.

Fabio: - Questo si vede nei cinema e alla TV. Ma io vorrei sapere chi ha ragione e chi ha torto in quelle battaglie.

Donatella: - Mario dice che gli indiani attaccano per primi ma non sa il principio della storia, cioè perché attaccano. Io so che i bianchi volevano l'oro che c'era in quelle terre e gli indiani difendevano la loro terra.

Angelo: - Io parteggio per i bianchi.

Lorena: - Io penso che quando fanno un film, i bianchi danno torto agli indiani perché sono loro che fanno il film.

Tiberio: - Io so che gli indiani non volevano fare la guerra e l'hanno fatta per difendere la loro terra.

Carolina: - Io quando vedo i film tengo per gli indiani.

Antonio: - Certe volte la ragione è dei bianchi, perché gli indiani assaltano la diligenza.

Fabio: - È vero che tanti bambini parteggiano per i bianchi, mio fratello invece tiene per gli indiani, e anch'io.

Lorena: - Gli indiani combattono i bianchi perché sono loro nemici.

Fabio: - Ma bisogna sapere perché assalivano le diligenze. C'era qualcosa che volevano? I cavalli? Le armi?

Donatella: - Anche nei giochi i bambini fanno i bianchi perché vedono che sono i più forti, nei film. Come mai i bianchi, invece di fare la guerra per l'oro, non l'hanno chiesto agli indiani, che a loro non interessava?

Fabio: - Io credo che i bianchi sapessero che là c'era l'oro.

Tiberio: - I registi danno ragione ai bianchi perché sono della stessa razza, ma forse essi non sanno la vera storia: chi sono gli indiani. Io qualcosa so e credo che i bianchi dicano cose false con i film.

Lorena: - Allora i film non sono veri, se non dicono la vera storia!

Donatella: - Certo che non sono veri.

Fiorella: - Io direi di cercare la vera storia degli indiani.

Umberta: - Così sappiamo la verità.

Lorena: - Così saremo tutti d'accordo. Però se troviamo che hanno torto i bianchi non sarei contenta perché anch'io sono bianca.

Maestro: - L'idea è interessante: cercheremo i documenti che ci spiegano come e perché quel popolo fu distrutto. E, trovata la verità, saremo tutti d'accordo.

La ricerca la facciamo su libri, articoli di giornali, inserti di riviste tutti scritti dai bianchi. Tuttavia troviamo pagine oneste, che riportano perfino discorsi di capi indiani.

Sui libri di scuola consultati, l'argomento, quando c'è, è liquidato in poche righe oppure con una lettura non inquadrata storicamente. La civiltà degli indiani non è presentata se non negli aspetti esteriori.

I ragazzi si dividono in gruppi che ricercano, appuntano le notizie che sembrano più importanti, riferiscono in assemblea. Insieme ascoltiamo le notizie, lette o riassunte, che i gruppi trascriveranno o semplificheranno, realizzando schede. Il lavoro è laborioso (si tratta di leggere interi capitoli di libri e lunghi articoli zeppi di difficoltà linguistiche da spiegare con l'uso del vocabolario) ma è sostenuto da un notevole interesse alimentato continuamente dalle scoperte che via via i gruppi fanno. Tant'è vero che un gruppo propone di pubblicare a puntate sul giornalino le schede più importanti, e trova il consenso generale. Un primo gruppo di notizie è ospitato nel giornalino di marzo, subito dopo il testo di Angelo.

La terra degli indiani

(testo di Cosetta, Fiorella, Lorena e Umberta).

(Figura: carta del territorio statunitense divisa in zone abitate da tribù indiane).

«Nel territorio dove oggi sono gli Stati Uniti d'America, vivevano le tribù indiane. Le tribù delle zone orientali coltivavano il granturco e si nutrivano di esso.

Nella zona centrale le tribù cacciavano i bufali e si nutrivano della loro carne.

Nella zona nordoccidentale le tribù vivevano pescando i salmoni dei numerosi fiumi.

Al centro invece cacciavano piccola selvaggina. Al sud la terra era fertile e praticavano l'agricoltura: erano molto bravi a piantare e coltivare piante di ogni genere»

Il bufalo

(testo di Donatella, Angelo, Mario R., Mario B.).

«Il bufalo per alcune tribù di indiani era tutto: con la pelle facevano le calzature, i vestiti, le tende, quadri, disegni, casse, scudi, piroghe, strisce di cuoio, scatole, letti, coperte, mantelli, corde, lacci, ecc.

Con le ossa facevano collane, orecchini, bottoni, ciondoli, badili, aghi, ami, recipienti.

Con la carne si cibavano. Col grasso e gli escrementi concimavano la terra. Lo sport preferito era il gioco della palla: la palla era fatta di pelle di bufalo. Il bufalo si trovava nelle praterie».

La scuola degli indiani

(testo di Carolina, Katia, Giovanni, Giovanna).

«Gli indiani vivevano nelle foreste, dove c'erano gli animali. Essi vivevano di caccia e di pesca e insegnavano ai loro figli ad essere più furbi dell'animale più furbo, più resistenti al dolore dell'animale più resistente.

Un indiano, di notte, tastava il terreno con la mano e pian piano andava avanti.

Gli indiani praticavano gli sport. Quando non erano a caccia o in guerra dedicavano molto tempo alla lotta, al gioco del pallone, al tiro al bersaglio con frecce e coltelli, alle corse a piedi, al nuoto e al salto.

Il bambino veniva lavato all'aperto, estate e inverno, con l'acqua fredda. Quando era grandicello gli insegnavano le leggende degli antenati».

Il linguaggio dei segni

(testo di Lorena).

«Gli indiani, per comunicare, facevano dei segni. Per dire che c'era la primavera mettevano la mano in terra col dorso in giù e la palma in su: il pollice e le altre dita le sollevavano verso il cielo significando l'erba che cresceva.

Per dire che arrivava l'autunno facevano questo segno: alzavano la mano e pian piano la facevano scendere dondolandola come una foglia che cade.

Per dire [descrivere] la bugia facevano due segni: col primo esprimevano la notizia e subito, col secondo, facevano segno di no.

In guerra usavano gli specchi per fare segnali. Oppure trasmettevano messaggi con nuvolette di fumo e si capivano subito anche se erano molto distanti».

La scrittura figurata

(testo di Carolina, Cosetta, Fiorella).

«Le tribù indiane non avevano l'alfabeto come abbiamo noi. I loro pensieri li comunicavano con figure incise su rame, cortecce di betulla o pelle di animali.

Una storia della tribù dei Delaware è stata scolpita su un tavolo di legno. Il documento si intitola *Xalam Olum*. Con quella storia gli studiosi hanno capito come gli indiani esprimevano i loro pensieri con figure [ideografia]».

| | | | |
|---------------|---|----------------|---|
| vita |  | tramonto |  |
| morte |  | mezzodì |  |
| spirito |  | cielo |  |
| sole |  | notte |  |
| fiume |  | monti |  |
| isole |  | cattivo |  |
| giorno chiaro |  | vecchio albero |  |
| albero |  | fuoco |  |
| grande |  | terra |  |
| alba |  | pioggia |  |

La sepoltura

(testo di Donatella, Angelo, Mario R. e Mario B.).

«Gli indiani della tribù Ojibways seppellivano i morti seduti, con il viso rivolto verso occidente. Credevano che lo spirito del morto se ne andasse in viaggio dai suoi antenati. Se era uomo gli mettevano nella tomba il fucile, una coperta, una pentola, lo spiedo, la pietra focaia, i mocassini.

Se era una donna mettevano i mocassini, l'accetta, una collana, una coperta, una pentola.

Credevano che nel luogo dove andavano gli spiriti dei morti si cantasse e si ballasse, che ci fossero grandi laghi, foreste, praterie, con molti frutti e selvaggina, tutto quello che l'indiano aveva desiderato in vita».

La religione

(testo di Tiberio, Giovanni e Katia).

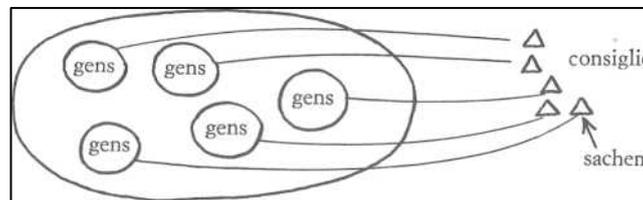
«Gli indiani credevano che gli spiriti vivessero nella natura: nelle erbe, nei fiori, nelle pietre, nel cielo, nel sole, nelle nuvole, nella luna, negli animali, nell'acqua, negli alberi, ecc. Questi e tanti altri erano i loro spiriti. Essi li chiamavano e offrivano animali in sacrificio.

Quando il figlio aveva diciassette anni i genitori gli dicevano di andare a trovare il suo spirito protettore. Egli andava sulla collina a digiunare e lo chiamava e stava là fin che nel sogno o nel delirio l'aveva trovato. Se era un animale lo cacciava e la sua pelle la teneva come oggetto sacro. Gli indiani offrivano cibo agli oggetti sacri: sapevano che gli oggetti non mangiavano il cibo ma credevano che mangiassero lo spirito del cibo offerto».

La società indiana

(testo di Cosetta, Fiorella, Lorena e Umberta).

« 1. La tribù indiana era formata dalle **gens**.



2. Ogni *gens* eleggeva un capo (*sachem*). Il *sachem* doveva essere confermato da tutte le *gens* della tribù.

3. Il *sachem* era come un padre e non poteva obbligare a fare quello che voleva lui: suggeriva, consigliava.

4. Il consiglio di ogni tribù era formato dai *sachem* di tutte le *gens*.

5. Il consiglio di tribù poteva deporre il *sachem* anche se la sua *gens* non voleva.

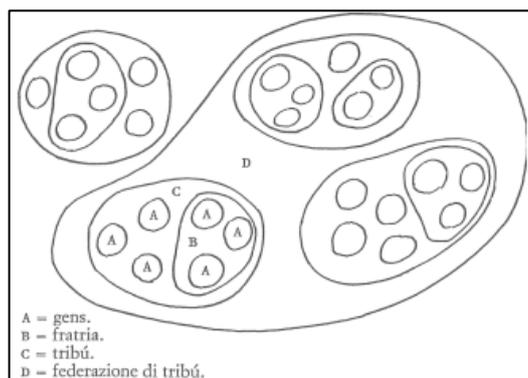
6. La *gens* poteva deporre il suo *sachem* e il capo militare. Decidevano uomini e donne riuniti insieme.

7. Se un membro della *gens* veniva ucciso da uno straniero, tutta la *gens* si riuniva per scegliere il vendicatore. La *gens* dell'uccisore si riuniva e offriva doni per avere il perdono. Se i doni erano accettati la vendetta non si faceva. Se invece la vendetta si faceva, la *gens* dell'uccisore non si lamentava: giustizia era fatta.

8. La *gens* poteva adottare stranieri e anche prigionieri di guerra. Essi diventavano membri con uguali diritti e doveri.

9. La *gens* aveva un consiglio formato da tutti i *gentili* adulti, uomini e donne. Il consiglio eleggeva i *sachem*, i capi militari e i custodi della fede, e li deponeva. Il consiglio decideva il *guidrigildo* (prezzo della vendetta), oppure la vendetta di sangue. Adottava gli stranieri. Tutti erano uguali: il *sachem*, i capi militari e i custodi della fede erano uguali agli altri.

10. Un gruppo di *gens* formavano una *fratria*. Più *fratrie* formavano una *tribù*. Qualche volta le *tribù* si univano in una federazione di *tribù*».



Con una poesia indiana si conclude il primo gruppo di ricerche, pubblicate sul giornalino. Corrispondenti e abbonati ci scrivono che le notizie sugli indiani sono interessanti e di continuarne la pubblicazione. I ragazzi continuano con sempre maggiore curiosità e si dedicano ora alla ricerca delle cause dello scontro fra indiani e bianchi. Scopriamo bellissimi discorsi di capi indiani. Ed è proprio da queste parole sagge e accurate che viene compreso il motivo della penetrazione bianca nelle terre degli indiani. È una storia drammatica di cui seguiamo lo svolgimento fino a Little Big Horn, che i ragazzi pubblicheranno a puntate nei numeri successivi, sotto il titolo generale di *Sul sentiero di guerra*.

1. *L'oro.*

«Appena gli europei sbarcarono nella loro terra, gli indiani li accolsero come amici. Gli indiani pensavano che gli europei fossero dei maghi perché facevano “parlare la carta”, cioè scrivevano e leggevano.

Un giorno i bianchi scoprirono l'oro e decisero di cacciare gli indiani. I bianchi avevano le “canne tuonanti” e gli indiani rispondevano con le frecce. I bianchi fecero strage di indiani»

(Angelo, Tiberio, Donatella, Mario B.).

2. *Lo scalp.*

«Dopo un po' gli indiani catturarono i fucili ai bianchi uccisi e impararono a sparare da tutte le posizioni. I bianchi si arrabbiarono e inventarono lo scalp, cioè lo strappo del cuoio capelluto. I bianchi andavano con la capigliatura dell'indiano ucciso dalle autorità a farsi pagare il premio per ogni nemico ucciso.

Gli indiani fecero anche loro lo scalp: il loro motto era: “occhio per occhio, dente per dente”».

(Lo stesso gruppo).

3. *La fumata della pace.*

«I bianchi mandarono messaggeri a discutere con gli indiani. I bianchi dissero: — Perché si fa questa guerra che ha portato lutto e morte? Bianchi e indiani non possono fumare la grande pipa della pace?

- Non siamo stati noi a cominciare questa guerra, siete stati voi a uccidere donne e bambini, - risposero gli indiani.

- E' vero, - ripeterono i bianchi, - questi fatti non si ripeteranno più perché di terra ce n'è per tutti.

E fecero la fumata della pace».

(Lo stesso gruppo).

4. *I bufali e la terra.*

«Però alcuni cacciatori uccidevano i bufali. Gli indiani protestarono e i bianchi promisero di non cacciarli più. Però la strage continuò.

Gli indiani protestarono di nuovo e proposero di vietare la caccia ai bufali. I bianchi dicevano che avrebbero ammonito i cacciatori ma i bufali continuavano a morire uccisi dai bianchi.

Gli indiani allora dissero: - Quando voi non ci eravate, noi eravamo liberi nelle immense praterie, poi abbiamo fumato insieme la pipa della pace, ci siamo ritirati nelle terre che ci avete consigliato e adesso volete mandarci via! - Così scoppiò una nuova guerra»

(Donatella, Tiberio, Mario R., Mario B., Angelo).

5. *Sulle colline nere.*

«Nel 1868 i bianchi fecero un trattato con i Sioux e per sei anni non ci fu guerra. Un giorno fu scoperto l'oro e subito i cercatori accorsero. Gli indiani protestarono.

- Il trattato sarà fatto rispettare, - risposero i bianchi, e infatti portarono davanti al giudice i cercatori d'oro. Ma il giudice li assolveva.

Gli indiani andarono di nuovo dalle autorità a chiedere come dovevano fare per vivere liberi sulle colline nere. I bianchi proposero agli indiani di andare in altre terre e promisero che gliele avrebbero pagate. Gli indiani accettarono. Ma le nuove terre costavano 150 milioni e i bianchi non volevano sborsare più di 6 milioni perché dicevano che le colline nere non valevano di più.

Così scoppiò la guerra tra i bianchi e gli indiani. Il governo mandò l'esercito»

(Tiberio, Angelo, Mario B. e Mario R.).

6. *Il piano degli indiani.*

«Gli indiani si prepararono al combattimento. Le tribù dei Sioux e dei Cheyennes si unirono e i loro capi pensarono al piano di battaglia. In una notte senza stelle i capi della tribù si radunarono attorno al fuoco.

ORECCHIO DI VOLPE: I bianchi saranno fitti come spighe, e hanno tre generali: Crook, Gibbon e Terry.

CAVALLO PAZZO: Io dico che dobbiamo attaccarli subito, di sorpresa.

TORO SEDUTO: Come possiamo attaccarli di sorpresa nella prateria? Per vincerli dobbiamo dividerli.

CAVALLO PAZZO: I generali bianchi terranno unite le loro truppe perché sanno che i loro soldati hanno paura se non sono almeno il doppio di noi.

PICCOLO ORSO: Dimmi, Toro Seduto, come faremo a dividere le forze dei bianchi?

TORO SEDUTO: Cavallo Pazzo ha ragione quando dice che i bianchi dovrebbero stare uniti. Ma lui non sa che i generali bianchi sono ambiziosi e ciascuno vorrebbe vincere da solo. Se noi riusciamo a far credere a uno di loro che da solo potrebbe batterci, lo attireremo in trappola in un luogo dove possiamo attaccarlo e batterlo.

CAVALLO PAZZO: E se non ci segue, cosa facciamo?

TORO SEDUTO: Io credo che ci seguirà. Ma se restassero uniti, li attireremo alla foce del Little Big Horn. Lì ci sono montagne che conosciamo bene. Se non riusciamo a batterli, possiamo nasconderci e sfuggire.

Il piano di Toro Seduto fu approvato da tutti. Gli indiani cominciarono a lasciare le loro tracce dalla foce del Big Horn fino al suo affluente Little Big Horn»

(Cosetta).

7. *Il piano di Custer.*

«I bianchi, intanto, divisi in tre gruppi, cercavano il nemico.

Alla foce del Big Horn, Terry chiamò il suo ufficiale Custer:

- Ecco le tracce! Sono passati di qua. Tu, con i tuoi soldati, segui le tracce.

- Sì, signor generale.

- Se le tracce vi portano al Little Big Horn, non attaccate da soli, avvisatemi e aspettateci.

- Signorsì, generale.

Custer partì e intanto pensava: "Terry vuol diventare famoso ma io, Custer, vincerò gli indiani da solo e diventerò generale".

Alla foce Custer scoprì l'accampamento indiano e chiamò il maggiore Reno e il capitano Benteen: - Eccoli! Loro non immaginano che siamo qui. Attaccheremo divisi. Io a sud, Reno a nord e Benteen di là. Li chiuderemo in trappola!

Mezza Faccia Gialla, indiano traditore che faceva la guida, disse:

- Attento Custer, io conosco bene i Cheyennes e i Sioux, non dividere i tuoi soldati!

Custer si arrabbiò: - Tu fa' la guida che io penso a fare la guerra!

- Prepariamoci a morire, - disse Mezza Faccia Gialla.

Custer gli tirò un calcio e ordinò l'attacco».

(Carta della battaglia).

8.

«Reno attaccò di fronte, mentre Benteen e Custer dovevano attaccare ai fianchi. Ma gli indiani, che erano quasi tutti nascosti dietro le colline, lo circondarono. Intanto pattuglie di indiani attaccarono Custer e Benteen. Circondato, Reno disse ai suoi uomini: - Qui ci ammazzano tutti, se non riusciamo a fuggire verso le colline!

Combattendo riuscì a sfuggire agli indiani ma perdette trenta uomini. E così fece anche Benteen.

Allora Toro Seduto ordinò a tutti gli indiani di attaccare Custer.

Gli uomini di Custer, impauriti, alzarono le braccia e gridarono: — Fateci prigionieri, non uccideteci!

Ma Custer non si arrese e gridò: - Non moriamo da vigliacchi! Uccidiamone più che si può! — Chiamò Mezza Faccia Gialla e gli disse: - Porta questo biglietto a Reno, presto!

La guida portò il messaggio a Reno, che lo lesse: "Occorrono rinforzi. Accorrete, fate presto".

Reno disse: - Io aspetto Terry qui - E non si mosse».

9. *La morte di Custer.*

«Intanto Custer combatteva. A uno a uno tutti i suoi uomini morirono e lui rimase solo a sparare.

Finite le munizioni sguainò la sciabola e combatté con quella. Ma essa si spezzò e lui continuò a combattere con il troncone. Alla fine cadde anche lui crivellato di colpi.

Gli indiani gli resero gli onori delle armi, invece gli altri furono scotennati».

10.

«Sconfitto Custer, gli indiani attaccarono Reno e Benteen, che si erano rifugiati sulle colline. Quel giorno soffiava un forte vento dalla collina verso gli indiani. Reno e Benteen appiccarono il fuoco alle erbe secche e ai boschi.

Gli indiani, di fronte al fuoco, si fermarono. Intanto Reno e Benteen fuggirono».

La storia viene drammatizzata dai ragazzi e inviata registrata su nastro agli amici corrispondenti di Caselle¹ i quali ci mandano in seguito una loro registrazione riguardante un viaggio spaziale.

Sono due storie lontane fra loro nel tempo ma simili: una si spinge in avanti ad anticipare il futuro dell'uomo, l'altra penetra nel suo passato. Qui nitriti, urla d'indiani, fucilate, scalpiti, ordini, rantoli di morenti. Là ronzio di motori astrali, voci di uomini di fronte all'ignoto dell'universo.

La conversazione che conclude la ricerca è una meditazione sul fine della vita e sulle contraddizioni della nostra civiltà, il cui protagonista si appresta a sbarcare su altri mondi e tiene il proprio simile indiano chiuso nella riserva.

Angelo: - Gli indiani sono stati distrutti perché non volevano accettare di andarsene dai loro villaggi perché a loro non interessava l'oro ma vivere liberi, con l'acqua da bere e la carne da caccia.

Cosetta: - Secondo me i bianchi si sono comportati male. Io, se fossi stata un capo bianco, avrei proposto agli indiani di diventare amici e vivere in pace e andarsene insieme a prendere l'oro per diventare ricchi e felici.

Fabio: - Angelo ha appena finito di dire che agli indiani l'oro non interessava.

Cosetta: - Perché non lo conoscevano. I bianchi dovevano dire loro che cos'era l'oro e perché lo cercavano.

Angelo: - Non avrebbero capito perché di quel minerale luccicante non sapevano che farsene.

Donatella: - Forse non gliel'hanno detto per paura che glielo portassero via.

Angelo: - Piuttosto gli indiani potevano dire ai bianchi di smetterla di cercare l'oro e di vivere come loro. Ma io dico che i bianchi non li avrebbero ascoltati perché avevano ormai la malattia dell'oro, non potevano più liberarsi di quel modo di vivere.

Tiberio: - Come l'erba fresca attira le pecore così l'oro attirava i bianchi, per diventare ricchi.

Mario R.: - Bianchi e indiani non potevano andare d'accordo.

Fiorella: - Per andare d'accordo i due popoli dovevano avere gli stessi gusti.

Cosetta: - Le stesse idee.

Lorena: - I bianchi non dovevano fare così, ma fare amicizia e spartire l'oro.

Umberta: - Ma agli indiani interessava invece la terra.

Tiberio: - La prateria.

Carolina: - I bufali, per la carne e le pelli.

Umberta: - Io dico che i bianchi hanno trattato male gli indiani, i quali avevano trattato da amici i primi bianchi che erano andati nelle loro terre a chiedere aiuto.

Tiberio: - Aiuto perché erano fuggiti dall'Europa dove a quel tempo c'erano le guerre religiose.

Donatella: - Come mai i figli degli indiani che ora sono rinchiusi nelle riserve vanno a scuola come gli altri americani, mentre i vecchi restano chiusi? Non mi pare giusto. Se in Europa non c'erano quelle persecuzioni forse la strage degli indiani non ci sarebbe stata.

Antonio: - Prima gli indiani erano «padroni» di tutta l'America e ora sono chiusi nelle riserve, nella stessa terra dove a loro piaceva tanto vivere liberi. Io libererei quei poveri indiani.

Fabio: - Tanto sono pochi e non farebbero nulla contro l'esercito americano.

Antonio: - Così potrebbero ancora correre felici sui loro cavalli.

Tiberio: - Coi cavalli sulle strade delle città? Ora ci sono dappertutto autostrade e la loro prateria non c'è più. Io li libererei dove ci sono posti in cui possano vivere. Gli americani con i loro carri armati e con la bomba atomica, che non hanno paura dei grandi stati, non dovrebbero avere paura di un piccolo gruppo di indiani.

Antonio: - Sono curioso di sapere se i ragazzi indiani portano i costumi dei vecchi.

Angelo: - Io dico di sì, per mostrarsi ai turisti che vanno là a visitare le riserve.

Cosetta: - Ieri ho letto sul giornale che i pellirosse dell'America protestano per essere trattati meglio.

¹ La classe V di Caselle di Santa Maria di Sala (Venezia), insegnante Ines Casanova.

Maus
di Art Spiegelman

«... un'opera notevole, imponente per concezione ed esecuzione... insieme romanzo, documentario, libro di memorie e fumetto» (Umberto Eco)

«...la trasfigurazione della possibilità di dire l'impossibile attraverso la pietas artistica» (Moni Ovadia)



L'arrivo ad Auschwitz nel 1944.



Una selezione nel campo di concentramento.

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO DEL
BOLLETTINO DI CLIO '92