

# IL BOLLETTINO DI CLIO

---

NUOVA SERIE - NUMERO 11/12 – GIUGNO-NOVEMBRE 2019

ISSN 2421-3276

## SUL NOVECENTO

### EDITORIALE

A cura di Vincenzo Guanci ed Ernesto Perillo

### INTERVISTE

#### 10 DOMANDE SUL NOVECENTO A JÜRGEN OSTERHAMMEL E A GIOVANNI DE LUNA

A cura di Vincenzo Guanci ed Ernesto Perillo

### CONTRIBUTI

Salvatore Adorno, *L'Antropocene e noi. Per una didattica della storia ambientale*

Scipione Guarracino, *La demografia e il Novecento*

Agnese Portincasa, *Alcune considerazioni su "Food" e didattica della storia*

Giovanni Gozzini, *Ineguaglianza e povertà*

Vincenzo Sommella, *Africa: un continente mondo nel secolo breve*

Tommaso Detti, *L'Europa nel Novecento*

Maila Pentucci, *Oltre la Shoah: storia degli ebrei nel Novecento*

Enzo Traverso, *Memoria e conflitto*

Giulio Bobbo, *Il fascismo italiano nella storia del Novecento*

Costantino Di Sante, *Una genealogia della storia dei campi di concentramento italiani*

Maurizio Gusso, *Il 'lungo Sessantotto' internazionale fra ricerca, divulgazione e didattica*

Monica Di Barbora, *Il Novecento delle donne in Europa*

### ESPERIENZE

Cristina Carelli, *"Le pietre parlano di libertà". Percorso di storia locale*

Catia Sampaolesi, *Rivoluzioni industriali e ciclo economico: un processo di trasformazione*

Cecilia Anselmi, Paola Lotti, *La storia del Novecento per temi e problemi*

Maria Giovanna Bertani, *"Impazzire di guerra". Un progetto didattico tra storiografia ed empatia*

Laura Colombo, *Educare all'arte e alla storia del presente*

Igor Pizzirusso, *Novecento.org. Una rivista on line di didattica della storia*

Michelangelo Di Giacomo, Livio Karrer *M9 – Un ponte tra presente, passato e futuro*

## **LETTURE**

Paolo Capuzzo, *Culture del consumo* (a cura di Livia Tiazzoldi)

Jürgen Osterhammel, Niels P. Petersson, *Storia della globalizzazione* (a cura di Ernesto Perillo)

Tommaso Detti, Giovanni Gozzini, *L'età del disordine* (a cura di Enrica Dondero)

Giovanni De Luna, *La Repubblica inquieta* (a cura di Vincenzo Guanci)

Sigmund Ginzberg, *Sindrome 1933* (a cura di Mario Pilosu)

Costantino Di Sante, *Criminali del campo di concentramento di Bolzano* (a cura di Frediano Sessi)

## **SPIGOLATURE**

A cura di Ernesto Perillo

## **CONTROCOPERTINA**



## Il Bollettino di Clio

### EDITORIALE

A cura di Vincenzo Guanci ed Ernesto Perillo

Sul Novecento non è poi così semplice parlare: le questioni aperte sono molte, a cominciare dall'uso stesso della denominazione e dei suoi confini temporali. Se il Novecento degli storici non coincide con quello del calendario, quando ha inizio questo periodo e come stabilirne la fine? È possibile trarne un bilancio, prenderne le distanze, concettualizzarlo e renderlo oggetto di conoscenza e dunque di comprensione? Il secolo scorso è definitivamente alle nostre spalle e siamo allora entrati in un'altra epoca o viviamo ancora dentro la sua eredità?

Sul Novecento non è poi così semplice parlare neanche a scuola: le questioni aperte sono ancora di più. A quelle della riflessione storiografica si sommano i problemi della mediazione didattica, del rapporto tra le giovani generazioni e il passato, anche recente, dello studio di un sapere che troppo spesso appare (è?), per come la scuola di solito lo trasmette, inutile, noioso, privo di senso, con pochi o nessun legame con il mondo in cui si vive.

*Sul Novecento* è anche il titolo di questo numero de "Il Bollettino di Clio": accettando di misurarci con la complessità del tema abbiamo provato a ipotizzare alcune possibili piste di ricerca e di riflessione, con l'aiuto di tutti i contributi che, per le diverse rubriche, compongono la rivista. Senza nessuna pretesa di completezza ed esaustività.

La preposizione *sul* introduce un complemento di argomento: *a proposito di, intorno a, riguardo a* Il Novecento. Non una mappa a scala 1:1 ma proposte di attraversamento del territorio. Con due bussole: la pluriscalarità, intrecciando la dimensione globale a quella europea e nazionale; lo sguardo lungo in ciascuno dei temi dei vari contributi, in grado di cogliere e mostrare le dinamiche complessive dell'intero periodo.

Sono due indicazioni che consideriamo importanti anche dal punto di vista didattico: costituiscono, assieme ad altri, i criteri fondamentali per insegnare il Novecento a scuola e apprenderne l'ineludibile funzione per la comprensione del presente.

Al Novecento abbiamo dedicato un numero doppio, a segnalare l'importanza di questo tema assieme all'urgenza di privilegiarne la conoscenza e lo studio, così come del resto raccomandano anche le indicazioni nazionali del Miur sul curriculum.

Lo storico tedesco **Jürgen Osterhammel** nell'intervista che apre questo numero si chiede se esista un insieme, un periodo che possiamo chiamare Novecento, se il secolo sia lo strumento concettuale adeguato per scandire il flusso del tempo, se dentro questo "contenitore" si muovano piuttosto sottoinsiemi e temi a scale temporali diverse. Così come risulta difficile e problematico "*spremere interi secoli in slogan molto semplici*". La prospettiva della storia globale (attraverso le storie e i casi di studio) potrebbe essere allora una buona soluzione anche per il Novecento a scuola.

**Giovanni De Luna**, nella sua intervista, ci ricorda che prima (o alla fine) di tutto c'è l'identificazione da parte degli studiosi *“dei tratti distintivi del Novecento attraverso uno o più fenomeni che si ritengono storicamente decisivi”*; su questa base vengono individuati una periodizzazione e un corredo di dati funzionali a suffragare le scelte effettuate, e si battezza il Novecento come il secolo della paura, dell'odio, dei totalitarismi, della violenza, delle guerre, oppure dello sviluppo, del fordismo, delle ciminiere, del rumore, dei consumi. Ma, in fondo, - scrive De Luna - *“il Novecento è stato plasmato nei suoi caratteri più profondi dall'ingresso attivo delle masse nella storia.”* Potremmo definirlo “secolo delle masse”.

La sezione dei *Contributi*, organizzata secondo diverse scansioni tematiche, si apre con un primo raggruppamento che riguarda alcune variabili che potremmo definire di contesto e di sfondo: ambiente, demografia, alimentazione.

Dell'intreccio sempre più stretto tra storia dell'uomo e quella del pianeta ci parla **Salvatore Adorno** nel suo contributo sull'Antropocene, approfondendo anche le implicazioni didattiche della storia ambientale, e sottolineando la necessità di analizzare *in un'ottica coevolutiva tra sistemi sociali e mondo naturale, temi tradizionalmente trattati in un'ottica meramente politica, economica o istituzionale*. Le società umane nel corso della loro (breve) permanenza sul pianeta ne hanno alterato profondamente le matrici ambientali. Un processo iniziato forse fin dalle origini della specie, che ha registrato un'accelerazione straordinaria negli ultimi due secoli.

Legata alla storia dell'ambiente quella della demografia. **Scipione Guarracino** puntualizza come la crescita della popolazione (passata dal 1900 al 2000 più o meno da 1,65 a 6,143 miliardi) può essere annoverata tra gli estremi del Novecento. I numeri assoluti vanno però accompagnati dall'analisi dei dati relativi *che esprimono rapporti e che fanno scoprire aspetti non evidenti nei movimenti di una popolazione*. È allora possibile conoscere meglio come, lungo il secolo scorso, le dinamiche della popolazione si siano differenziate nelle diverse aree del mondo, quali ne siano stati gli andamenti nel tempo, le convergenze e le divergenze.

La relazione fra storia dell'alimentazione e didattica per la storia è al centro della riflessione di **Agnese Portincasa**. Il Novecento è stato certamente un secolo di grandi e profonde trasformazioni: alimentazione, cibo, consumi e stili alimentari ne sono una dimensione assolutamente rilevante, anche per essere gesti e pratiche della vita quotidiana di tutti. Dopo aver precisato significati e ambiti della storia dell'alimentazione con particolare riferimento al XX secolo, l'autrice formula le sue proposte per la didattica: usare il *food* come *una sorta di “grimaldello” per penetrare nei temi di storia generale*.

Dobbiamo a **Giovanni Gozzini** una ponderata analisi dei metodi utilizzati per misurare le ineguaglianze nel mondo del Novecento e della rivoluzione industriale diffusa, nel senso che mentre si attenua l'ineguaglianza interna ai singoli paesi, aumenta, invece, quella tra i redditi medi delle nazioni. Interessanti restano le considerazioni conclusive sulla globalizzazione in atto, con i poveri primari che nel mondo calano da quasi due miliardi a 800 milioni; infatti *“la drastica diminuzione di poveri in Cina (da 800 a 120 milioni) e quella più contenuta in India (da 400 a 270) hanno spostato il baricentro della povertà mondiale dall'Asia all'Africa.”*

Ed è sull'Africa che punta la sua attenzione il contributo di **Vincenzo Sommella** che sposando la tesi di Jack Goody sul “furto della storia” ad opera dell'Occidente sottolinea come sia diffuso il pensiero di un'Africa continente “primitivo”. Ed è proprio su questa base che l'Africa è stata utilizzata nel Novecento come laboratorio per realizzare gli strumenti e per sperimentare le pratiche che hanno segnato le tragedie umane del secolo. In Africa hanno fatto la loro prima apparizione i campi di concentramento. *“In Africa è stato pianificato e realizzato il primo genocidio della modernità. Il*

*presunto terreno vergine del continente nero è stato un enorme laboratorio a cielo aperto dove l'Occidente ha potuto mettere in atto azioni che si sarebbero rivelate assolutamente efficaci per imporre un dominio globale e per costruire il mondo nuovo degli schiavi".* Di qui le future enormi contraddizioni del processo di decolonizzazione delle quali ancora le popolazioni africane subiscono le conseguenze.

Del declino dell'Europa nel Novecento si occupa **Tommaso Detti**, portando dati e numeri inconfutabili. L'Europa degli Stati-nazione non può che perdere sempre più importanza e influenza in un mondo globalizzato che oggi, peraltro, tende a innalzare muri e frontiere. *"Amnesso e non concesso che la storia possa insegnare qualcosa, a maggior ragione occorrerebbe una politica sovranazionale cooperativa in grado di governare la globalizzazione, volgendola a favore degli interessi della maggioranza delle persone."* Ciò vuol dire un'Europa sempre più integrata e rafforzata nelle sue istituzioni sovranazionali che superi qualsiasi tentazione sovranista.

Il simbolo dei genocidi e delle violenze che hanno attraversato il Novecento è certamente la Shoah. **Maila Pentucci** cerca di andare oltre, interpretando le vicende degli ebrei dall'epoca antica a quella contemporanea senza costringere gli ebrei dentro una visione solo e tutta vittimaria, come spesso accade nei manuali scolastici. In effetti, ricorda la Pentucci, *"La società ebraica è il tipico esempio di società mercuriale: l'economia, la cultura e la storia politica si intersecano e offrono chiavi di lettura alternative e interessanti."* Una ricostruzione storica solida e coerente potrebbe contribuire a leggere alcune caratteristiche che connotano gli ebrei: le loro vicende, dall'epoca antica a quella contemporanea, si prestano per leggere il passato degli uomini come una storia di mobilità e di cammino.

**Enzo Traverso** prende in considerazione il problema della violenza, nel contesto delle grandi trasformazioni geopolitiche del Novecento. In particolare, l'autore propone un approfondimento del rapporto tra la violenza dei regimi totalitari e il processo di civilizzazione dell'Occidente, sostenendo che *le violenze della Seconda Guerra Mondiale - il nazismo, lo stalinismo e, nel mezzo di questa guerra, Auschwitz -, non possono essere interpretate e analizzate soltanto come la ricaduta in una barbarie ancestrale, ma anche come l'espressione di una barbarie moderna.* Da questa consapevolezza, dalla memoria della storia di questo secolo nasce la responsabilità per la democrazia e l'impegno per la sua affermazione.

Il populismo, o come lo chiama **Giulio Bobbo** a proposito del Fascismo, citando una frase di Mario Isnenghi, "conquistare la piazza attraverso la piazza", costituisce da sempre il pericolo maggiore per la democrazia. La crisi dello Stato liberale italiano con la nascita e l'avvento della dittatura fascista è analizzata da Bobbo dagli inizi sansepolcristi alla costruzione del mito nazionalista imperiale. La parte più interessante sono proprio gli inizi, quando Mussolini seppe approfittare delle circostanze eccezionali del primo dopoguerra per instaurare una dittatura che fu presa a modello in altri Stati europei, a cominciare dalla Germania di Hitler.

La fola che il Fascismo sia stato "una dittatura all'acqua di rose" come ogni tanto si sente dire o capita di leggere ancora ai nostri giorni è nettamente smentita dalla ricerca storica. **Costantino Di Sante** ne fornisce abbondanti prove nella sua *"Genealogia della storia dei campi di concentramento italiani"*. Infatti Di Sante analizza metodi e strutture dell'apparato repressivo fascista, che si dispiegò al meglio (anzi, al peggio!) sia direttamente, durante l'occupazione delle terre croate e slovene, sia durante il periodo della RSI, collaborando attivamente nella deportazione degli ebrei nei campi di sterminio nazisti.

Di nuovi soggetti e soggettività si occupano gli ultimi due saggi che chiudono la rubrica dei *Contributi*.

Il lungo Sessantotto internazionale è il tema affrontato da **Maurizio Gusso**, che intreccia la riflessione storiografica con alcune esperienze di formazione dei docenti e divulgazione storiografica sullo stesso argomento, e propone di usare le rappresentazioni musicali, letterarie e filmiche come fonti preziose e interessanti, oltre che per indagarne la ricchezza di letture e significati. Alla base la necessità di superare un approccio cronologico ed eventografico, per ripensare al 1968 come processo di transizione, cogliendone *la complessità, le ambivalenze e le contraddizioni, gli elementi di attualità/inattualità e continuità/discontinuità con i periodi precedente e seguente, per storicizzarlo rigorosamente.*

Il Novecento delle donne in Europa di **Monica Di Barbora** ripercorre le tappe significative di un soggetto, le donne, del tutto assenti nella riflessione storiografica tradizionale. Ma esiste la storia delle donne? A partire da questa interrogazione, l'autrice ne ricostruisce il percorso lungo il Novecento europeo attraverso alcuni snodi cronologici: *il passaggio tra Otto e Novecento, le due guerre e il periodo intermedio delle dittature, gli anni sessanta e settanta e la chiusura del Novecento.* Se il secolo scorso ha visto progressive conquiste (materiali, politiche, sociali, culturali) delle e per le donne, la storia di queste stesse conquiste insegna che esse sono il risultato di lotte, scontri, rivendicazioni. Mai date per scontate.

Nella sezione delle *Esperienze* vengono presentati alcuni lavori di docenti dei diversi ordini di scuola che affrontano aspetti significativi del Novecento, la presentazione di una rivista on-line e di un museo multimediale, entrambi sul Novecento.

**Cristina Carelli** della scuola primaria di Arcevia (AN) racconta una interessante ricerca di storia locale condotta con gli alunni di una classe IV sull'Abbazia di Sassoferrato concludendo con soddisfazione che *“Dare voce ai nomi incisi nelle pietre, parlare di libertà, Costituzione, ha senso se ci porta a rafforzare il nostro senso di appartenenza e responsabilità.”*

**M. Catia Sampaolesi**, docente in una scuola secondaria di primo grado a Castelfidardo (AN), illustra un processo di trasformazione proposto agli alunni di terza. I ragazzi, guidati dagli insegnanti, ripercorrono il Novecento, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, considerando le trasformazioni legate alle tre rivoluzioni industriali e l'andamento del ciclo economico.

All'Istituto Tecnico “Einaudi-Gramsci” di Padova **Cecilia Anselmi e Paola Lotti** presentano un lavoro progettato e condotto assieme adottando il metodo CLIL e la didattica Clio'92 per affrontare in una classe V il tema-problema degli autoritarismi e totalitarismi nella storia del '900, considerato fondamentale, per le motivazioni storiche, filosofiche, culturali, le trasformazioni e il senso che oggi assume per gli studenti.

La didattica in archivio è al centro del significativo progetto interdisciplinare tra Storia e Italiano, realizzato nelle classi (quattro seconde e una terza) del Liceo “Laura Bassi” di Bologna. Maria **Giovanna Bertani** ce ne parla, seguendo il filo di un percorso didattico che, partendo dall'esame di trentotto cartelle cliniche dell'Archivio dell'ex-Ospedale Psichiatrico Provinciale Francesco Roncati di ricoverati tra il 1915 e il 1918 “per cause di guerra”; ne ricostruisce la vicenda, *dando poi voce a queste vittime della Storia attraverso rielaborazioni creative.*

**Laura Colombo**, docente di storia dell'arte, propone un'interessante esperienza di ricezione estetica di un'opera d'arte contemporanea come esempio di quella relazione dialogica autore, opera, spettatore che è alla base di una nuova e continua creazione di significato. La stretta interdipendenza tra l'opera e il suo contesto spaziale permette di creare percorsi interpretativi lungo le direttrici spazio-temporali che coinvolgono congiuntamente la storia dell'arte e la storia

[Novecento.org](http://Novecento.org) è la rivista on-line di didattica della storia dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri (ex INSMLI). L'articolo, scritto dal caporedattore **Igor Pizzirusso**, ne ripercorre l'esperienza dalla

nascita del pioneristico progetto voluto da Antonino Criscione fino alle ultime uscite, passando per la rielaborazione strutturale della seconda edizione.

*M9* è un museo a Mestre-Venezia completamente multimediale, totalmente dedicato alla storia della società italiana nel Novecento in tutti i suoi aspetti, dalla demografia all'economia, dagli usi e costumi alla mentalità, dallo sport al cinema, alla musica, al teatro, dalla politica alle comunicazioni, dal lavoro all'alimentazione; insomma, come scrivono i curatori **Livio Karrer** e **Michelangelo Di Giacomo**, *un ponte tra presente, passato e futuro*.

I testi segnalati nella rubrica *Lecture* esaminano alcuni temi del Novecento e in alcuni casi li esplorano in una dimensione diacronica più ampia. Con il loro aiuto è possibile da una parte approfondire e conoscere meglio la riflessione storiografica su specifici momenti del Novecento, dall'altra metterne in prospettiva il processo. Nell'ordine: Paolo Capuzzo, *Culture del consumo* (a cura di Livia Tiazzoldi); Jürgen Osterhammel, Niels P. Petersson, *Storia della globalizzazione* (a cura di Ernesto Perillo); Tommaso Detti, Giovanni Gozzini, *L'età del disordine* (a cura di Enrica Dondero); Giovanni De Luna, *La Repubblica inquieta* (a cura di Vincenzo Guanci); Siegmund Ginzberg, *Sindrome 1933* (a cura di Mario Pilosu); Costantino Di Sante, *Criminali del campo di concentramento di Bolzano* (a cura di Frediano Sessi).

Nelle *Spigolature* il racconto è per immagini. Il tema è quello dell'istruzione nel Novecento tragiurata attraverso documenti e fotografie della scuola di Castelfidardo (AN); senza nessuna pretesa di rappresentatività esaustiva, vengono mostrati alcuni tratti significativi che hanno caratterizzato l'istituzione scolastica nel secolo scorso.

La *Controcopertina* è affidata ai versi di Wisława Szymborska. Il suo *Scorcio di secolo* è in fondo la proposta di un bilancio del Novecento, con una conclusione utile anche a scuola: non ci sono domande più pressanti delle domande ingenue.

Buona (doppia) lettura.

[TORNA ALL'INDICE](#)

## 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, Ernesto Perillo



[bollettino@clio92.it](mailto:bollettino@clio92.it)

## DIECI DOMANDE SUL NOVECENTO INTERVISTA A JÜRGEN OSTERHAMMEL

*Università di Konstanz*

**A cura di**

**Vincenzo Guanci ed Ernesto Perillo** (*Associazione Clio '92*)

1. *Una prima questione ci sembra essere quella dei confini temporali del Novecento e di una sua periodizzazione interna. Le ipotesi che su questo hanno fornito gli storici (pensiamo in particolare alla celebre tesi di Eric Hobsbawm sul secolo breve) hanno di fatto privilegiato la scala europea. Pensando invece a un Novecento globale, che abbraccia una scala mondiale, qual è o quali sono le periodizzazioni del Novecento globale che secondo lei possono aiutare noi e soprattutto i nostri studenti e le nostre studentesse a leggere le fasi importanti che hanno caratterizzato questo periodo e comprenderlo come totalità?*

**J. Osterhammel.** Forse potremo entrare in un vivace dibattito se mi metto a sfidare due dei vostri presupposti inespressi. Uno dei presupposti è che sarebbe desiderabile comprendere un secolo "come totalità". È molto difficile isolare una "totalità". La storia non avviene come una sequenza di entità chiaramente delimitate che possono essere colte in modo olistico. A volte ci sono totalità/insiemi chiaramente identificabili. Un dibattito parlamentare o una battaglia militare sembrano essere una "totalità" inequivocabile con un inizio chiaro, una fine chiara e una chiara struttura in mezzo. Già una grave crisi interna - per esempio la disintegrazione della Repubblica di Weimar - è molto più difficile da costruire come oggetto coerente di

comprensione. Lo stesso vale per le guerre. Sappiamo quando è iniziata la prima guerra mondiale e quando è finita. Ma anche l'attuale guerra in Afghanistan è un "oggetto" altamente amorfo senza un chiaro punto di partenza.

La seconda presupposizione che è discutibile è l'utilità del secolo del calendario [la centuria], come strumento per strutturare la continuità storica. Certo, abbiamo pensato in termini di secoli per un tempo molto lungo. Nessuno può sfuggire al calendario. D'altra parte, gli storici professionisti dovrebbero liberarsi dall'illusione che i secoli abbiano una forma temporale derivante dalla loro natura intrinseca. Gli editori odiano questo tipo di argomenti perché devono mettere le date sulla copertina dei libri di storia. Ma il mio unico criterio è l'utilità, e nel mio libro sul XIX secolo (*The Transformation of the World: A History of the Nineteenth Century*, Princeton UP, 2014) mi sono rifiutato di impegnarmi nei limiti temporali e ho usato diverse scale temporali per differenti aspetti della storia. In teoria, i vari sottosistemi hanno le loro temporalità.

Ammiro molto Eric Hobsbawm ma penso che la celebre tesi, come la chiamate voi, sul breve XX secolo non sia uno dei suoi contributi più profondi. Quando Akira Iriye e io dovevamo decidere della sequenza cronologica dei volumi nella nostra serie in sei volumi sulla storia del mondo, in corso di pubblicazione da

Einaudi con il titolo in italiano *Storia del Mondo*, abbiamo trovato la soluzione secondo la quale non proponiamo volumi sull'Ottocento e sul Novecento, ma uno sul periodo tra il 1750 e il 1870, il successivo dal 1870 al 1945, e poi un volume finale sul periodo dopo il 1945 (in italiano con il titolo appropriato *Il Mondo Globalizzato*).

Dal momento che probabilmente vorrete una risposta più specifica, eccola: penso davvero che il 1945 sia stato una cesura di importanza globale. Altrimenti, potremmo forse pensare a un lungo XX secolo che inizia negli anni '70 o '80 dell'Ottocento e termina con l'apparente crisi della globalizzazione di cui siamo testimoni ai nostri giorni.

2. *Molte anche le definizioni del secolo che tentano nella estrema sintesi di una enunciazione di coglierne i tratti caratterizzanti. Solo per citarne alcune: A. Besançon, Il Novecento. Il secolo del male (2008), E.J. Hobsbawm, Age of extremes (trad. it. Il secolo breve) (1994), AA. VV., Un secolo innominabile. Idee e riflessioni (1998), C. Pinzani, Il secolo della paura (1998). O, forse, resta ancora valida la definizione di "secolo americano" data dal giornalista Henry Luce nel 1941? Lei cosa ne pensa? Come definirebbe il Novecento?*

**J. Osterhammel.** La mia risposta alla vostra prima domanda ha già messo in evidenza la mia riluttanza a comprimere interi secoli in slogan molto semplici. I libri che menzionate non sarebbero affatto interessanti se non facessero altro che sviluppare tesi monomaniacali sull'essenza di un secolo particolare. Ho il sospetto che questi titoli siano stati scelti in stretta collaborazione con le rispettive case editrici. Loro, naturalmente, amano titoli semplici e sorprendenti. L'Ottocento è il paradigma di un "secolo innominabile". Non ha un nome convenzionale nel modo in cui chiamiamo il Settecento "L'Età dei Lumi".

All'opposto, molti suggerimenti sono stati fatti per etichettare il XX secolo. Come in precedenza, se mi chiedete di fissare/ridurre il periodo in una definizione risponderai: è stato un periodo in cui scienza e tecnologia hanno avuto un impatto sulla vita materiale e sulla prospettiva culturale delle persone in un modo completamente nuovo. Questo secolo della scienza inizia qualche tempo dopo la metà del XIX secolo. È impossibile specificare un anno preciso o addirittura un decennio. Il nuovo periodo cominciò con progressi incredibili, ad esempio nello studio dell'elettricità e della chimica. Nella fase iniziale Charles Darwin sviluppò la sua teoria della selezione naturale che continua a plasmare la nostra visione del mondo fino ai nostri giorni. Allo stesso tempo, le moderne scienze sociali e culturali, come le conosciamo ancora, hanno preso forma durante la seconda metà del XIX secolo. Viviamo ancora in questa era di scienza con tutta la sua ambivalenza, compresi gli effetti collaterali distruttivi dei cambiamenti scientifici e tecnologici.

3. *Una questione centrale del Novecento è quella dello sterminio degli ebrei e dei diversi genocidi compiuti durante il secolo scorso, della violenza di massa e della razionalità moderna, della minaccia nucleare e dello sviluppo scientifico; in definitiva del rapporto tra progresso e umanità. Come affrontare questo tema/problema tra storiografia e memoria, unicità della Shoah e comparazione, comprensione critica e rischio della retorica celebrativa e leggere questi eventi nella storia globale del Novecento?*

**J. Osterhammel.** I vostri lettori dovrebbero sapere che ho scritto libri sul Settecento e l'Ottocento e che ho fatto ricerche molto più mirate su specifici argomenti della storia del XX secolo. Non ho l'intenzione di scrivere una storia generale o "globale" del XX secolo. Pertanto, non rispondo a questa

difficile domanda come se fossi qualcuno in grado di offrire una soluzione. Una delle ragioni - ce ne sono molte altre - per non tentare di scrivere una storia così generale è il dilemma che uno storico tedesco deve affrontare con particolare intensità: come affermare l'assoluta centralità della Shoah, quando si corre il pericolo di relativizzarla all'interno del vasto panorama degli orrori del XX secolo. Un approccio globale non è l'ambita via d'uscita, ma invece, come ho cercato di dire, parte del problema. Non ho visto una soluzione convincente, e nello stesso tempo sono allarmato dalle storie mondiali di un volume - nessuna delle quali finora scritta da un autore tedesco - che dedicano diverse pagine a temi standard della storia mondiale come l'impero mondiale mongolo o il traffico transatlantico di schiavi, mentre menzionano a malapena ciò che accadde durante la seconda guerra mondiale nei paesi occupati dalla Germania e dal Giappone e persino alcuni anni dopo nei campi del gulag durante gli ultimi anni di Stalin. Un altro modo per aggirare il problema è concentrarsi interamente sulla memoria. In questo senso, non esiste una "vera" storia, ma solo la storia ricordata, e gli sforzi degli storici per ricostruire il passato da fonti non sono altro che un'illusione. Posso essere d'accordo con questa posizione solo in misura molto limitata e, invece, insisterei sul compito critico della storiografia - fondamentale nel duplice senso di trattare le fonti in modo scientifico e non avere paura di esprimere giudizi critici sugli sviluppi del passato.

4. *Per avvicinarci al Novecento e comprendere globalmente questo periodo, accanto alle periodizzazioni e alle definizioni, ci sembra indispensabile individuare le concettualizzazioni chiave, i cambiamenti e le problematizzazioni più rilevanti. Può darci qualche indicazione a questo proposito?*

**J. Osterhammel.** C'è una risposta breve e semplice: il XX secolo è pieno di auto-concettualizzazioni, in altre parole, è un secolo delle scienze sociali. Le società si sono osservate a un livello senza precedenti. Gli storici globali che studiano quell'età dovrebbero conoscere molto bene la letteratura delle scienze sociali e applicare i loro concetti in modo non dogmatico. Si va da concetti molto generali di "modernizzazione" e "globalizzazione" (che sono spesso troppo vaghi per essere utili) a teoremi altamente specifici nella storia economica o nella storia demografica. Gli storici hanno raramente sviluppato propri concetti accettabili - "l'invenzione della tradizione" di Eric Hobsbawm (e di Terence Ranger) ne potrebbe essere un esempio autorevole. Ma sono in grado di saccheggiare il magazzino di concetti che già esiste.

5. *Le nuove storiografie nate nel secolo scorso hanno riletto il passato e lo stesso Novecento attraverso nuovi soggetti e oggetti storici. E anche la soggettività di chi indaga sul passato si è progressivamente affermata come un elemento imprescindibile della scrittura della storia. Sono state in particolare le storiche a rivendicare e praticare nuovi punti di vista, modificare il questionario della ricerca, riconoscere la inevitabile interazione tra osservatore/osservatrice e campo, oggetto osservato. E, ci pare, questo possa valere soprattutto per il Novecento. O no? Avremo non uno solo, ma molti Novecento?*

**J. Osterhammel.** Quello che dite sembra essere abbastanza ovvio per me. Che gli storici guardino al passato da diversi punti di vista di valore sostanzialmente uguale è già stato stabilito dal teorico dell'Illuminismo Johann Martin Chladenius (1710-1759). Il grande Leopold von Ranke può aver pensato a se stesso di tanto in tanto come osservatore obiettivo che poteva bandire la propria

individualità. Ma già con l'emergere dell'ermeneutica filosofica - e Ranke stesso era un pensatore molto più sottile di quanto molti credano oggi - una tale posizione divenne insostenibile. Ho molta simpatia per gli esperimenti letterari. Come scrisse un critico del mio libro sull'Ottocento, il libro è in parte scritto nello stile dei grandi romanzi realistici del periodo. Se dovessi progettare - e forse scrivere - una storia del XX secolo, procederei in modo molto diverso e terrei conto del fatto che siamo in un secolo di avanguardia in tutte le arti. Come si scrive la storia nell'epoca, e per l'epoca di James Joyce? Allo stesso tempo, vorrei tracciare una stretta linea di demarcazione fra ricerca storica e finzione. Anche le speculazioni controfattuali, per quanto possano aprire gli occhi come giochi con la virtualità, non fanno parte del lavoro serio degli storici.

6. *Altro cambiamento importante è stato quello delle fonti: per la conoscenza del Novecento a scala globale sono disponibili tipologie e quantità di fonti del tutto inedite in precedenza. Come queste nuove risorse condizionano la ricerca storica, quali problemi pongono e come, a suo avviso, se ne può fare anche un buon uso didattico?*

**J. Osterhammel.** A questa domanda è impossibile rispondere in modo generale. Quando gli storici globali responsabili lavorano "su scala globale" - e qui sto pensando, ad esempio, ai candidati al dottorato di ricerca con cui ho avuto il piacere di lavorare - non navigano su un oceano di fonti ma usano documentazioni molto specifiche per i loro problemi di ricerca. La principale sfida pratica è che gli argomenti globali richiedono spesso maggiori competenze linguistiche rispetto alla ricerca in un solo paese. Inoltre, vi è la gradita sfida degli studi umanistici digitali. Alcuni argomenti globali si prestano molto bene a un approccio basato sui *big data*. Ma quel tipo di

ricerca richiede un'enorme quantità di risorse. I progetti digitali sono in genere molto più costosi da organizzare e implementare e qualcosa da affrontare solo da squadre e istituti generosi. Per quanto riguarda l'istruzione, qualsiasi fonte può essere utilizzata se ben preparata allo scopo. Non vedo alcuna differenza tra vecchie e nuove fonti.

7. *La narrazione del passato sotto forma di breve racconto indirizzato alle nuove generazioni è un genere di storia ultimamente affermato (tra gli altri esempi: A. Wiewiorka (1999), *Auschwitz spiegato a mia figlia e per l'Italia: A. Cavaglion (2005) *La Resistenza spiegata a mia figlia**). Immaginando di dover spiegare/raccontare il Novecento ad una figlia o un figlio, quali sono i temi da cui non si può assolutamente prescindere?*

**J. Osterhammel.** Sarete probabilmente sorpresi di sapere che non racconterei mai "la storia" del Novecento a nessuno. Ci sono migliaia di storie da raccontare e, prima o poi, i bambini e i giovani adulti avranno le loro domande, e allora dovremmo avere delle storie disponibili per loro. La domanda più realistica potrebbe essere questa: cosa farei come ministro della pubblica istruzione incaricato dei curricula. È qui che la storia globale diventa davvero importante. Almeno nel mio paese, l'insegnamento della storia è principalmente limitato alla storia tedesca, di solito vista in una luce altamente critica e realistica - storia nazionale e non storia nazionalistica, che sono due cose diverse. La storia globale può essere insegnata solo attraverso le storie e i casi di studio (compresi i film). Questo è molto difficile, e i materiali di studio rimangono da sviluppare. Noi insegnanti universitari abbiamo una grande responsabilità nel sostenere gli insegnanti di storia nelle scuole.

8. *Il racconto del passato fatto dagli storici, soprattutto quello recente, oggi rischia di risultare minoritario e perdente (al di là della platea degli specialisti) rispetto ad altre modalità di comunicazione (su tutte il web e in generale i media). Gli usi pubblici della storia e gli stili comunicativi connessi sono spesso finalizzati a sostenere tesi ideologicamente predefinite, scelte e orientamenti politici, quando non la semplice affermazione della propria opinione e del proprio giudizio stereotipato. Come e a quali condizioni la storia del Novecento raccontata dagli storici può essere uno strumento efficace per la formazione di una buona cultura storica per un cittadino consapevole?*

**J. Osterhammel.** Può darsi che gli storici del XX secolo si trovino in una posizione migliore rispetto agli esperti dei periodi precedenti, a meno che il loro materiale non sia esposto in musei e mostre storiche, molte delle quali sono attualmente eccellenti. La conoscenza di tutto ciò che è accaduto prima dell'ascesa del film documentario rischia ora di essere emarginata o relegata alla mera fantasia. Gli storici del Medioevo che si preoccupano dell'impatto pubblico del loro lavoro hanno difficoltà a combattere contro immagini del tutto fittizie del "loro" periodo, stereotipi dei secoli bui "barbarici" e così via. In generale, la variabile cruciale è l'accesso ai media di qualità. Alcuni storici ce l'hanno, altri no. Alcuni sono personalità mediatiche di talento, altri si rendono ridicoli e farebbero meglio a stare lontano dalla televisione. Sono forse troppo conservatore visti i rapidi cambiamenti che ci circondano. Ma mi sembra che ci sia ancora un mercato per libri di storia seria e che questo modo classico per raggiungere un pubblico dovrebbe continuare ad essere la nostra principale linea di *business*. In Germania, la storia è uno degli ultimi rimanenti campi di espansione nella produzione di libri. Parlando di me stesso, ho

scritto libri molto lunghi e molto brevi. Ora sento che i libri di storia dovrebbero essere brevi e concisi. Anche il politico dovrebbe ogni tanto trovare il tempo di leggerne alcuni. Ci sono attualmente così tanti argomenti in questi giorni, storici e attuali, che richiedono la nostra attenzione. Sono anche passato di moda nel credere che i "cittadini informati" sono in grado di creare "una buona cultura storica" per se stessi. Abbiamo il solo dovere di fornirgli i materiali.

9. *Il Novecento è stato il secolo dell'iper-nazionalismo e delle guerre mondiali che hanno portato alla creazione di Enti sovranazionali. "Le Nazioni Unite – ricorda Lei stesso – da un lato garantiscono l'esistenza degli Stati nazionali, difendendo il principio del non-intervento, dall'altro istituzionalizzano valori che minano la sovranità nazionale." Stiamo vivendo davvero un'epoca "globale"? In che misura? O la tendenza al sovranismo (nazionalismo) e al primatismo (egoismo) della propria nazione che si sta diffondendo nel mondo possiamo chiamarla già la "terza guerra mondiale a pezzi", come ha dichiarato papa Bergoglio?*

**J. Osterhammel.** Le aspettative ottimistiche degli anni '90, il punto più alto dell'entusiasmo globalista, sono ora in gran parte scomparse. Siamo ovviamente entrati in "un'era globale" nel senso che non dobbiamo fare uno sforzo personale per stabilire connessioni globali. Sono già qui nel momento in cui sono praticamente in grado di leggere migliaia di quotidiani in centinaia di lingue sul computer desktop nel mio ufficio. Tuttavia, la nostra "globalità" è altamente contraddittoria. Non si dovrebbe confonderla, come lo era negli anni '90 ed è ancora in alcuni ambienti degli studi globali e della storia globale, con una vittoria del cosmopolitismo, dei diritti umani e della *governance* globale razionale. Gli storici globali, se posso ancora una volta

scegliere uno stretto focus disciplinare, hanno trascurato la guerra e la pace per troppo tempo. C'è stato uno sfortunato antagonismo tra la storia globale e la storia internazionale, dove, in realtà, dovrebbero essere le due facce della stessa medaglia. L'attuale tendenza verso il sovranismo (un concetto molto italiano) è spaventosa e pericolosa sia a livello nazionale che internazionale. Persino gli Stati Uniti, con tutta la loro forza e potenza, probabilmente impareranno che il loro tipo di nazionalismo unilaterale non è la migliore ricetta per il futuro. Le conseguenze della Brexit forniranno una lezione per l'Europa. Lo sviluppo più spaventoso degli ultimi anni è lo smantellamento delle istituzioni che finora ci hanno protetto da una ricaduta nell'anarchia internazionale. Questo spazia dai trattati specifici e dalla legislazione internazionale in generale agli accordi sul clima, per quanto modesti possano essere stati finora. Ciò che è particolarmente spaventoso per i tedeschi della mia generazione è il crollo effettivo delle più antiche democrazie del mondo. Siamo stati allevati con ammirazione per i sistemi politici della Gran Bretagna e degli Stati Uniti (chiamati anche "l'Occidente"). Ora rimane poco da ammirare.

*10. Chiudiamo questa intervista affidandole l'arduo compito di suggerire ai nostri lettori due o tre libri, siti web, film, che, secondo lei, possano raccontare e rappresentare adeguatamente il Novecento globale.*

**J. Osterhammel.** Posso consigliare il grande giornalista polacco Ryszard Kapuściński (1932-2007) i cui libri e lavori più brevi sono stati tradotti in molte lingue. In un certo senso, lui continua il lavoro di un altro autore polacco, il grande scrittore di romanzi Joseph Conrad (1857-1924). una magnifica guida all'inizio del XX secolo

Grazie

---

**Jürgen Osterhammel** si è inizialmente formato negli studi di germanistica, scienza politica e storia presso l'Università di Marburg e quindi in storia internazionale alla London School of Economics and Political Science, sotto la guida di Ian Nish. Dal 1990 al 1997 ha insegnato 'Neuere und Außereuropäische Geschichte' (storia moderna ed extra-europea) alla FernUniversität di Hagen. Dal 1997 al 1999 ha insegnato come professore ordinario di storia delle relazioni internazionali all'Institut Universitaire des Hautes Études Internationales di Ginevra. Dal 1999 all'aprile 2018 è stato professore di storia moderna e contemporanea all'Università di Konstanz. Particolarmente importante il suo contributo agli studi di storia globale attraverso le centinaia di lavori pubblicati su periodici e volumi miscelanei editi in Germania e in molti altri paesi.

In questo ambito si segnalano tra gli altri:

- *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, München 2009, 1568 pp. (tradotto in numerose lingue), volume nel quale la storia mondiale di un secolo emerge attraverso una miriade di punti di osservazione, dai quali l'autore elabora le sue connessioni e le sue comparazioni.
- Con Niels P. Petersson, *Storia della globalizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2005 (2003) saggio che ripercorre le tappe fondamentali del processo di globalizzazione dalle premesse medioevali e moderne fino ad oggi.
- I sei volumi della *History of the World* (2012 ss.) (in via di traduzione in Italia presso l'editore Einaudi), da lui curati insieme con Akira Iriye: un'opera polifonica, punto di riferimento per lo studio della storia globale.

*Si ringrazia Matthew Coleman per la traduzione dell'intervista.*

[I libri di Jürgen Osterhammel](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## DIECI DOMANDE SUL NOVECENTO INTERVISTA A GIOVANNI DE LUNA

Università di Torino

A cura di

Vincenzo Guanci ed Ernesto Perillo (*Associazione Clio '92*)

1. *Rispondendo a Claudio Pavone ('900. I tempi della storia, Donzelli 1997) che gli chiede quali siano le date più significative del secolo, quelle che possono periodizzarlo, scandirlo in maniera precisa, Vittorio Foa dichiara che "la periodizzazione per uno storico è una cosa molto importante, perché è il modo con cui egli fa sapere che vede delle cose nuove nella storia; altrimenti non ha senso, se non è un veicolo per sottolineare una visione nuova ..." Qual è, o quali sono le periodizzazioni del Novecento che secondo lei possono aiutarci a vedere cose nuove? E a comprenderlo come totalità?*

**G. De Luna.** La "periodizzazione" è utile innanzitutto «a rendere pensabili i fatti storici» (Pomian, 1980). Nella loro dimensione di puri eventi, questi si presentano infatti collegati uno all'altro da una semplice sequenza cronologica. La periodizzazione implica invece una "concettualizzazione del tempo" e introduce quindi nella dimensione piatta dell'allineamento cronologico uno specifico elemento cognitivo: indica date che sono altrettanti capisaldi interpretativi, rende leggibili gli eventi proponendo anche la loro aggregazione intorno a un elemento immediatamente riconoscibile, un "personaggio" ("l'età napoleonica", "l'età giolittiana") o anche un oggetto materiale ("l'età del ferro" o, riferita al Novecento, "il secolo delle ciminiere" evocato da Charles

Maier). In questo senso, la periodizzazione ha una sua efficacia soprattutto nello svelare la trama nascosta del tempo. Tra un fatto e l'altro non c'è mai il vuoto. Quello in cui ci si imbatte è un vuoto storico determinato dall'assenza di tracce visibili. Ebbene gli eventi racchiusi all'interno di una periodizzazione sono in grado, se non di colmare, almeno di ridurre questo vuoto proprio grazie al collegamento concettuale che si stabilisce tra le loro tracce e quelle lasciate dagli eventi immediatamente precedenti e seguenti. Per questo sono molto significative le date del 1914 e del 1989. Molte delle definizioni che sono state date del "secolo breve" scaturiscono proprio da questi due estremi cronologici: da un lato la prima guerra mondiale come disvelamento di una realtà già pienamente novecentesca, dall'altro la caduta del Muro di Berlino come momento chiave di congedo dall'esperienza totalitaria che ha segnato in profondità il Novecento.

2. *Molte le definizioni del secolo che tentano nella estrema sintesi di una enunciazione di coglierne i tratti caratterizzanti. Solo per citarne alcune: A. Besançon, Il Novecento. Il secolo del male (2008), E.J. Hobsbawm, Age of extremes (trad. it. Il secolo breve) (1994), AA. VV., Un secolo innominabile. Idee e riflessioni (1998), C. Pinzani, Il secolo della paura (1998). O, forse, resta ancora valida la definizione di "secolo americano" data dal giornalista*

*Henry Luce nel 1941? Lei cosa ne pensa?  
Come definirebbe il Novecento?*

**G. De Luna.** Tutte le definizioni proposte oscillano tra il pessimismo più cupo (“secolo della paura”, “dell’odio”, “della violenza”) e l’ottimismo più rassicurante (“secolo dello sviluppo”, “del progresso”, “della democrazia”, “dell’emancipazione”) e seguono uno schema ricorrente, articolato in tre punti: l’identificazione dei tratti distintivi del Novecento attraverso uno o più fenomeni che si ritengono storicamente decisivi; la scelta di una periodizzazione funzionale all’enfatizzazione di quei fenomeni; un corredo di cifre chiamate a offrire una solida base quantitativa alla definizione prescelta.

Un criterio squisitamente ideologico indica così nel ‘900 il “secolo dei totalitarismi”, leggendo quindi come sua irriducibile specificità l’affermarsi di una forma di organizzazione statale che si presentò con i caratteri di una radicale negazione delle fondamentali caratteristiche dello Stato liberale. Con un approccio interpretativo diverso, e usando un indicatore essenzialmente economico, Maier ha invece optato per una definizione (“secolo delle ciminiere”, appunto) modellata sul paesaggio e sul sistema di produzione industriale. È in questo ambito che il Novecento diventa il “secolo del fordismo”, segnato quindi dalla diffusione in tutto l’Occidente industrializzato del sistema produttivo scaturito dalla rivoluzione tayloristica (prestazione dell’operaio fondata su tempi e movimenti subordinati a macchine progettate per queste subordinazioni). A partire dagli inizi del XX secolo le innovazioni tecnologiche moltiplicarono la massa delle merci disponibili sul mercato; per venderle fu necessario sradicare consolidate abitudini di autoproduzione e di consumo comunitario, imponendo attraverso la pubblicità (grazie all’uso dei nuovi mezzi di comunicazione di massa) standard che modificarono

drasticamente la mappa dei bisogni primari ereditata dal passato. Furono gli Stati Uniti il luogo storico in cui si affermò questa nuova economia del consumo che ben presto dilagò con successo in tutte le società industrializzate. “Secolo del fordismo” e “secolo dei consumi” sono così due lati della stessa medaglia. Un’altra definizione, che usa invece un indicatore di tipo geopolitico ma anche con forti venature ideologiche e psicologiche, identifica nel Novecento il “secolo delle guerre”, tragicamente fondato sull’imponenza del numero dei morti in seguito a eventi bellici. Tra il 1900 e il 1993 sono state censite 54 guerre; il calcolo più analitico circa le vittime è quello di Maier, che arriva a un totale di 100 milioni.

A me pare che i tratti distintivi del Novecento scaturiscano proprio dagli elementi comuni riscontrabili in tutte queste definizioni. Dietro il totalitarismo, il fordismo, le guerre, le violenze, il genocidio si agitano le schiere di un’umanità completamente massificata. Non solo la morte di massa, dunque; di massa è stata la partecipazione politica così come la produzione e i consumi, e soprattutto i mass media. Lo sviluppo dei mezzi di comunicazione, la crescita del loro numero, della loro potenza, della loro disponibilità, è stato infatti un fenomeno inarrestabile lungo tutto l’arco del secolo, lasciando affiorare i lineamenti di una società in cui il settore delle comunicazioni, dell’elaborazione e scambio delle informazioni ha assunto un ruolo di perno della vita economica e sociale. Qualunque indicatore venga scelto – la politica, l’ideologia, le strutture economiche, la comunicazione –, ci si trova così a declinare diverse accezioni di un unico concetto guida: il Novecento è stato plasmato nei suoi caratteri più profondi dall’ingresso attivo delle masse nella storia. “Secolo delle masse” è così la sua definizione più appropriata.

3. *Una questione centrale del Novecento è quella dello sterminio degli ebrei e di tutti i genocidi compiuti durante il secolo scorso, del rapporto tra progresso e umanità, della violenza di massa, della razionalità moderna. Come affrontare questo tema tra storiografia, memoria e postmemoria, unicità di Auschwitz e comparazione, comprensione critica e rischio della retorica celebrativa?*

**G. De Luna.** La questione storiografica più rilevante a me pare quella di un'adeguata collocazione dello sterminio degli ebrei nell'ambito del tratto epocale della violenza novecentesca. A differenza di altre forme di sterminio, il lager va studiato proprio perché ci restituisce nella maniera più nitida il carattere eccessivo e smisurato di quella violenza, non tanto e non solo nella sua dimensione quantitativa, quanto soprattutto nel profilo qualitativo che essa assume svincolandosi da ogni scopo ragionevole. Nell'esperienza del nazismo il genocidio è prioritario, è il principale scopo della guerra, un orrore perpetrato senza altra remunerazione che la scomparsa dell'oggetto odiato. In questo senso, la morte come progetto totale è la diretta conseguenza della "politicizzazione della vita" in cui il corpo dell'individuo diventa la posta in gioco delle strategie politiche. Nel nazismo la politica, diventata biopolitica, si appropria della nuda vita, immettendola dentro il circuito della statualità: la vita e la morte non sono più concetti scientifici ma politici. La biopolitica pretende di decidere «sul valore (o sul disvalore) della vita come tale» (Agamben), e quindi stabilisce qual è la "vita indegna di essere vissuta". Il *lager* è il luogo in cui si racchiude l'essenza ultima della dimensione biopolitica del Novecento. Il *lager* e non il *gulag*. I campi di sterminio riservati alle razze inferiori come ebrei e zingari appartengono solo all'universo nazista; la morte segna in profondità anche le strutture del *gulag*, ma costituisce un semplice sottoprodotto del sistema, non ne rappresenta certo una finalità immediata. Aron non

mancava di ricordare che l'esito del terrore erano in un caso i lavori forzati e nell'altro la camera a gas. Auschwitz, oltre a essere radicalmente "gratuito", è esplicitamente diretto alla distruzione dell'essenza stessa dell'uomo, alla cancellazione della nuda vita nella sua semplice esistenza, a prescindere da ogni altro risultato atteso che non fosse l'annientamento stesso: «Gli ebrei erano perseguitati perché erano tali, non in ragione delle loro opinioni, o della loro fede: è l'esistenza stessa che era loro rifiutata; non li si accusava di professare questo o quello, li si accusava di esistere» (Arendt).

4. *Come si caratterizza, in questo quadro, l'antisemitismo italiano rispetto a quello della Germania nazista? Quali analogie, specificità, differenze?*

**G. De Luna.** In questo quadro, l'antisemitismo fascista, emerso nitidamente nelle leggi del 1938, appartiene al razzismo e a una tradizione tipicamente italiana ma si sottrae a ogni possibile confronto con l'"unicità" di Auschwitz.

5. *Il Novecento italiano è segnato dal fascismo. La primavera di quest'anno ha visto più di un libro, oltre ad articoli di riviste e quotidiani, nei quali intellettuali e storici dibattono sul significato della parola, o meglio, dell'epiteto "fascista", sulla possibilità o meno di un confronto e di analogie con il tempo presente. Vuole precisarci la sua opinione in merito?*

**G. De Luna.** C'è un'urgenza civile dietro questa discussione, in grado di sottrarla a ogni rituale accademico e a ogni astrattezza terminologica. La riflessione sulla possibilità di parlare di fascismo in relazione a quanto accade oggi ha infatti un senso solo se si lega al tentativo di definire i tratti salienti di una destra che si è saldamente installata nel sistema politico italiano, conquistando un'egemonia culturale che oggi sembra impossibile da

scalfire; alla ricerca, quindi, degli strumenti indispensabili per poterla comprenderla, anche nel momento in cui lei stessa non trova ancora le parole per definirsi. Si tratta, infatti, di un'esperienza politica in atto, tutta realizzata nel presente, che non ha ancora trovato un linguaggio concettualmente in grado di riassumerla. Per studiarla è necessario anzitutto scegliere un metodo di lavoro che sia quello tipico della nostra disciplina. Si tratta, cioè, di usare proficuamente la coppia interpretativa continuità/rottura, in un duplice viaggio nel tempo (dal presente al passato e ritorno). In questo senso, partire dal presente ci obbliga a confrontarci non tanto con la realtà storiografica del fascismo storico (1919-1945), ma con quelli tra i suoi elementi costitutivi che oggi vengono evocati dalla destra per definire la propria identità ("le cose buone fatte da Mussolini", per intenderci). E' una griglia concettuale che ci permette così di selezionare alcuni temi su cui concentrarci, lasciandone cadere degli altri. Vorrei esemplificare questo approccio indicando un elemento che appartiene solo al Novecento e al fascismo storico (l'uso della violenza politica come principale risorsa per la conquista del potere), un elemento che appartiene sia al fascismo storico che alla destra di oggi (l'impronta razzista e xenofoba che segna gran parte del suo corpo elettorale richiamandosi, come nel caso del fascismo mussoliniano, a una consolidata tradizione italiana), un elemento che appartiene solo alla destra di oggi (la sostituzione del mito politico con una "rappresentazione" mediatica della realtà, in cui l'elemento utopico è stato soppiantato dal dilagare delle *fake news*). Ma ce ne sarebbero anche altri, (l'abolizione del futuro in nome del presente, ad esempio) sui quali ragionare.

6. *Se è vero che il Novecento nel mondo è stato il secolo delle guerre con 100 milioni di morti, di cui 80 milioni di civili, l'Europa, con l'Italia, sono state tra le*

*maggiori protagoniste. La creazione dell'Unione Europea ha garantito finora l'assenza di guerre in Europa Occidentale, tanto da valerle il premio Nobel per la Pace. E' questa la strada verso l'utopia di un mondo senza guerre? E' possibile preservare la propria identità e far valere i propri interessi nazionali senza ricorrere a conflitti armati? Nelle pagine conclusive del suo "Il corpo del nemico ucciso" ricorda che "in una dimensione laica, è stata la cultura a combattere con efficacia l'«amore per la guerra»"; in questo quadro quale può essere il compito non generico degli storici e degli insegnanti di storia?*

**G. De Luna.** La grande speranza dell'Europa è quella di proporsi come un formidabile strumento di pace. La sua storia novecentesca è stata segnata, come abbiamo visto, dall'incubo della guerra. La sua scoperta del valore della pace nasce dalle viscere più profonde di una sofferenza inaudita. Questo dovrebbe essere il centro intorno al quale organizzare la trasmissione del sapere storico. Pensiamo alla "generazione Erasmus" che, a partire dal 1987, ha visto quattro milioni di studenti andare a studiare qualche mese all'estero. E' questa un'esperienza concreta sulla quale misurare gli sviluppi del progetto di "fare gli europei". Tra il 1914 e il 1918 ci si dilaniò in una guerra catastrofica. Un secolo dopo, il 10 dicembre 2012, all'Unione Europea è stato attribuito, appunto, il premio Nobel per la pace in virtù del suo contributo "alla costruzione di un continente di pace e di riconciliazione" e di un modello sociale "fondato sul Welfare e la Carta dei diritti fondamentali". Oggi quel Nobel sollecita però una riflessione su un'Europa paurosamente priva di una sfera condivisa di appartenenza e di identità. La sua costruzione simbolica è ferma alla scelta della bandiera (un cerchio di 12 stelle dorate su uno sfondo blu), dell'inno ufficiale (l'"Inno alla gioia" della Nona sinfonia di Beethoven), del motto (*Unità nella*

*diversità, variegata concordia*), e di una giornata, quella del 9 maggio, celebrata in tutti gli Stati che aderiscono all'Unione, in ricordo del 9 maggio 1950, data dell'appello di Robert Schuman per la fondazione della Ceca. Per il resto quello europeo resta un immaginario essenzialmente monetario, mentre manca una legittimazione che derivi da un insieme di principi costituzionali sanciti dal voto popolare. Nel triennio 2001-2004 una Convenzione aveva lavorato per approntare una Costituzione europea. I punti di partenza erano la valorizzazione degli elementi comuni nelle disposizioni legislative vigenti nei paesi aderenti all'Unione e la necessità di approntare un catalogo di diritti e valori condivisi. Si arrivò all'elaborazione di principi di respiro universale (la dignità della persona, la libertà individuale, l'uguaglianza uomo-donna, la solidarietà, la giustizia sociale) fondati sui due pilastri della *democrazia* e dello *stato di diritto*. Quando entrò in vigore, il 1 dicembre 2009, la Costituzione aveva però smarrito i suoi caratteri "costituenti", presentandosi come un documento più "leggero", amputato proprio dei suoi elementi che avevano un maggiore significato simbolico. Il vissuto della "generazione Erasmus" racchiude così la dimensione esistenziale di un'Europa ancora tutta da costruire ma che ci fa guardare con speranza al nostro futuro, purché non ci si dimentichi delle tragedie della storia.

7. *L'affermazione delle istituzioni democratiche dopo la stagione dello stato liberale e del fascismo, la conquista dei diritti, primo fra tutti quello del suffragio universale, la presenza di nuovi soggetti politici (dalle masse popolari, ai giovani, alle donne) che hanno posto nuove domande di partecipazione, gestione del potere, organizzazione stessa della società, rappresentano un altro filone tematico attraverso cui riconsiderare la recente storia nazionale. Quale bilancio se ne può trarre a conclusione del*

*Novecento, quali continuità e rotture con la democrazia italiana del tempo presente?*

**G. De Luna.** Per quanto riguarda l'Italia, vorrei indicarne una in particolare, quella legata allo stretto parallelismo esistente tra le forme dell'organizzazione politica e quelle assunte dai mezzi di comunicazione di massa. Per gran parte del Novecento, all'egemonia della carta stampata corrispondeva infatti il moderno "partito di massa"- incarnatosi, nell'Italia repubblicana, nei tre grandi partiti DC, PCI e PSI - con le riviste, i giornali, i manifesti, i libri, i volantini a definirne l'identità e il profilo organizzativo. Quando, con l'avvento della Seconda Repubblica, Berlusconi si affacciò sulla scena, la carta stampata era stata già sovrastata dalla diffusione senza precedenti del mezzo televisivo, di una televisione carica di suggestioni e di seduzioni molto potenti, fortemente plasmata dai linguaggi della pubblicità commerciale. Era l'alba di una "videocrazia", in un passaggio culturale, - dalla lettura all'audiovisione -, che sul piano delle forme di organizzazione della politica Forza Italia rappresentò con grande efficacia. Il declino della destra berlusconiana oggi si può interpretare anche come il segnale dell'avvento di un populismo digitale che si sostituisce alla pervasività della televisione e che, nel rapporto privilegiato che Salvini intrattiene con il web, trova gli strumenti per la costruzione di un leader altro e diverso anche rispetto a Berlusconi.

8. *Tra i cambiamenti del Novecento possiamo anche registrare quelli della stessa storiografia e dei suoi paradigmi, che hanno permesso una rilettura del passato attraverso nuovi oggetti e nuovi sguardi (basti pensare alla scuola delle Annales, ma non solo). E tuttavia non è solo questione di nuovi oggetti della ricerca storica. La soggettività di chi indaga sul passato si è*

*progressivamente affermata come un elemento imprescindibile della scrittura della storia. Sono state in particolare le storiche a rivendicare e praticare nuovi punti di vista, modificare il questionario della ricerca, riconoscere la inevitabile interazione tra osservatore/osservatrice e campo, oggetto osservato. Non uno solo, ma molti Novecento da raccontare, dunque?*

**G. De Luna.** Credo che per noi storici si tratti di una sfida che, all'inizio, riguardava soprattutto i mezzi di comunicazione di massa e la loro capacità di incidere direttamente nella costruzione del sapere storico diffuso, proponendosi come elementi di un'affascinante narrazione del passato, in grado di soddisfare il bisogno di presente, l'ansia di immediatezza, il rifiuto della complessità e tutte le altre caratteristiche di questa specifica congiuntura culturale. Per accettare quella sfida è stato necessario entrare nell'arena dell'«uso pubblico della storia», riattraversando con uno sguardo diverso gli stessi capisaldi dello statuto scientifico della nostra disciplina, aprendoci a un nuovo metodo di critica delle fonti e a nuove forme di narrazione, guardando alla storia contemporanea come allo studio di una realtà dilatata in termini quantitativi e geografici, cercando non solo di coglierne gli aspetti politici e istituzionali, ma anche di comprendere i comportamenti collettivi, i sentimenti, le coordinate dell'esperienza quotidiana dei miliardi di uomini che abitano il nostro pianeta, il loro modo di percepire il tempo e lo spazio, il dolore e la morte, i sentimenti, le paure. In questo senso è stato necessario fornirsi di una critica delle fonti innovativa, in grado di aggiornare i fondamenti stessi di uno statuto scientifico ancora troppo legato a formule che si erano modellate quasi esclusivamente sui documenti scritti. La concezione dinamica delle fonti – ripresa dalla

lezione delle *Annales* ma adattata alle esigenze della contemporaneità - ha portato all'elaborazione di un nuovo approccio filologico in grado di accompagnare i mezzi di comunicazione di massa lungo un percorso che da beni culturali, prodotti artistici, oggetti di consumo e di mercato li ha trasportati dentro il laboratorio dello storico, sottoponendoli all'esame dei suoi metodi, vagliandoli alla luce delle esigenze della sua disciplina. Un'operazione condotta con successo, al termine della quale i media, più che un'insidia, si sono rivelati una straordinaria risorsa conoscitiva. Il cinema, la televisione, la fotografia, etc.... hanno ognuno una propria «storia» specifica, una disciplina dedicata esclusivamente al loro studio: storia del cinema, storia della televisione, storia della fotografia .... Nel loro confronto con la storia *tout court* sono stati invece declinati in tre direzioni diverse, guardati dallo storico come agenti di storia, strumenti per raccontare la storia, fonti per la conoscenza storica. A partire da queste acquisizioni, sia nella ricerca che nella didattica l'uso dei documenti audiovisivi è diventata una pratica diffusa e consolidata. La possibilità di giovare con efficacia di spezzoni radiofonici, film, fotografie, immagini televisive ha condotto gli studenti e i ricercatori a frequentare nuovi tipi di archivi (cineteche, fototeche, ecc.) dando a tutti la possibilità, proprio grazie ai documenti proposti dai media, di approfondire la conoscenza della contemporaneità in tutti i suoi aspetti, dalla vita quotidiana alle forme dell'agire politico.

Più insidiosa si è rivelata la sfida portata dal web. L'immensità della rete, infatti, ha scaraventato lo storico in una dimensione così smisurata da metterne in crisi pure quella onnivoracità di cui si era ampiamente giovato nel confronto con i mezzi di comunicazione di massa. E il web è apparso da subito come un territorio pieno di trappole. Non è chiaro, ad esempio, come i motori di ricerca operino la

selezione dei vari siti storici. Qual è il criterio di reperibilità e di ordinamento dei risultati? Perché un link appare a pagina 1 invece che a pagina 360, dove nessuno arriverà mai? Qual è il grado di attendibilità dei dati proposti? Chi li verifica, chi li certifica? Se si cita un sito come fonte per un'affermazione o una pubblicazione, e questo «scompare», se un domani l'affermazione dovesse risultare falsa, a chi sarebbe attribuibile l'errore? Pure oggi la stragrande maggioranza degli studenti e dei giovani ricercatori usa la rete: è più agevole da consultare, semplifica l'elaborazione attraverso il "copia-e-incolla", è un mondo più familiare di quello ostico della lettura e del libro. Alla facilità di accesso si è accompagnato però anche un impoverimento dello spessore storico del documento; la sua fruizione immediata ha annebbiato il suo valore di «prova» e, come ha scritto Stefano Vitali, la rete «tende a opacizzare il contesto di origine e di riferimento dell'informazione, riducendolo in genere a una sorta di rumore di fondo».

9. *Un altro cambiamento importante è stato quello delle fonti: per la conoscenza del Novecento sono disponibili tipologie e quantità di fonti del tutto inedite in precedenza. Come queste nuove risorse condizionano la ricerca storica, quali problemi pongono e come se ne può fare un buon uso didattico?*

**G. De Luna.** Soprattutto per gli insegnanti è oggi indispensabile raccogliere questa sfida, partendo dalla consapevolezza che il web è anche una grande risorsa conoscitiva, consente l'accesso a un corpus smisurato di fonti, si propone come l'ambito di una storia finalmente e compiutamente globale. Si tratta quindi di lavorare anzitutto a una certificazione delle fonti *on line*, suggerendo come criterio per valutarne la validità quello dell'esame dei contesti in cui affiora l'informazione in esse racchiusa. E' evidente, infatti, come un

documento reperito sul sito dei National Archives abbia un livello di attendibilità diverso da quello del materiale messo in rete da un amatore o da un sito - come quelli negazionisti - ideologicamente schierato. La riflessione sulla distinzione tra il "vero" e il "falso", quella sull'intenzionalità della fonte, sulla congruenza necessaria tra la stessa fonte e l'oggetto della ricerca, tutti i capisaldi, insomma, della concezione dinamica delle fonti ci tornano straordinariamente utili per affrontare il nodo del rapporto tra la storia e il web con la consapevolezza critica necessaria. Così come le narrazioni proposte dalla rete vanno valutate sulla base di criteri che appartengono integralmente alla nostra disciplina: l'ipotesi storiografica che ne è alla base, la congruenza delle fonti con tale ipotesi, la solidità e la coerenza dell'argomentazione e della interpretazione...

E' una partita che si gioca nella scuola e nella ricerca, ma che riguarda anche una sorta di impegno civile. Il web ha inciso sulla nostra identità collettiva in maniera decisiva, alterando la tradizionale distinzione tra pubblico e privato, incidendo soprattutto sulle forme in cui si organizza l'agire collettivo. Favorire un approccio non subalterno e critico alle sue acquisizioni appare oggi come un'operazione strettamente legata ai valori di una cittadinanza fondata sulla partecipazione e la condivisione.

10. *Chiudiamo questa intervista affidandole il compito di suggerire ai nostri lettori due o tre libri, siti web, film, che, secondo lei, possano raccontare e rappresentare adeguatamente il Novecento "italiano".*

**G. De Luna.** Sono molto interessato ai rapporti tra storia e letteratura. In questo senso mi sento di consigliare *L'Orologio* di Carlo Levi per capire bene alcune dinamiche della ricostruzione del dopoguerra, *La vita agra* di Luciano Bianciardi per avvicinarsi ai risvolti

“antropologici” del boom economico, *Scritti corsari* di Pier Paolo Pasolini per entrare nelle profondità degli anni '70. Quanto al cinema, non si può prescindere da *Una giornata particolare* di Ettore Scola e *La notte di san Lorenzo* dei fratelli Taviani, film che hanno significativamente anticipato molti dei temi del dibattito storiografico sul fascismo e sulla resistenza.

*Grazie*

---

**Giovanni De Luna** è uno storico italiano che ha insegnato Storia contemporanea all'Università degli studi di Torino. È autore di trasmissioni radiofoniche e televisive, collabora con *La Stampa*, *Tuttolibri* e il programma di Rai *Storia Italia in 4D*.

È stato membro del comitato scientifico del programma televisivo Rai 3 *Il tempo e la storia* dal 2013 al 2017 e in seguito quello di *Passato e presente*.

Ha scritto il saggio *Le ragioni di un decennio. 1969-1979. Militanza, violenza, sconfitta, memoria*, pubblicato da Feltrinelli, in cui è narrato un decennio di storia italiana a partire dalla strage di Piazza Fontana del 1969. Tra le sue ultime pubblicazioni, *La Resistenza perfetta*, Milano, Feltrinelli, 2015; *La Repubblica inquieta. L'Italia della Costituzione 1946-1948* Milano, Feltrinelli, 2017

[I libri di Giovanni De Luna](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## L'ANTROPOCENE E NOI. PER UNA DIDATTICA DELLA STORIA AMBIENTALE

**Salvatore Adorno**

*Università di Catania*

**Keyword:** *Antropocene, cambiamento climatico, combustibili fossili, didattica della storia, storia ambientale*

### ABSTRACT

*Il saggio utilizza la storia come chiave di accesso alla questione ambientale e l'Antropocene come concetto su cui incardinare la storia del rapporto tra uomo e ambiente, proponendone un utilizzo in sede didattica. Inizia analizzando come i temi ambientali sono affrontati nella manualistica scolastica. Prosegue con l'Antropocene, la nuova epoca in cui l'uomo si propone come agente geologico, soffermandosi sul tema del cambiamento climatico e sul processo co-evolutivo tra ordinamenti sociali e sistemi naturali. Dopo aver proposto alcune letture storiche dell'Antropocene, si chiude con una riflessione metodologica e con alcune proposte sulla didattica della storia ambientale.*

### 1. Una bibliografia di avvio

Tra il 2018 e il 2019 sono stati tradotti in Italia tre volumi che hanno rappresentato il punto di riferimento del dibattito internazionale sul tema dell'Antropocene. Le tre opere sono *La Grande Accelerazione, una storia ambientale dell'Antropocene dopo il 1945*, di John R. McNeill e Peter Engelke<sup>1</sup>, *La terra la storia e noi. L'evento Antropocene*, di Christophe Bonneuil e Jean Baptiste Fressoz<sup>2</sup>, *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l'Antropocene*, di Simon L. Lewis e Mark A. Maslin<sup>3</sup>. L'accostarsi in breve tempo delle tre traduzioni mostra l'urgenza di proporre a un pubblico colto tematiche strategiche per la formazione dell'opinione pubblica nazionale,

divenute di stringente attualità attraverso la comunicazione semplificata di Greta Thunberg. Si tratta di riflessioni specialistiche che rappresentano in ogni caso la base per costruire un'operazione didattica che voglia mettere in stretta relazione le acquisizioni della ricerca con l'insegnamento della storia, a partire dalle domande del presente. Nello scaffale della storia ambientale di un'ideale biblioteca di classe aggiungerei pochi altri volumi, che coprono un arco cronologico di lunga durata e una dimensione globale della narrazione: *Qualcosa di nuovo sotto il sole* (Einaudi 2000), di McNeil, *Storia culturale del clima dall'era glaciale al riscaldamento globale* (Bollati Boringhieri 2013), di Wolfgang Behringer, *L'aratro la peste il*

<sup>1</sup> Einaudi, 2018.

<sup>2</sup> Treccani, 2019.

<sup>3</sup> Einaudi, 2019.

*petrolio* (EGEA 2007), di William Ruddiman, infine la meno recente ma sempre utilissima *Storia verde del mondo* (SEI 1991), di Clive Pointing.

## 2. Approccio interdisciplinare e aree di studio

In questo breve saggio utilizzerò la storia come chiave di accesso alla questione ambientale e l'Antropocene come concetto su cui incardinare la storia del rapporto tra uomo e ambiente, proponendone un utilizzo in sede didattica. Ma le modalità con cui il tema ambientale può essere affrontato nell'insegnamento scolastico vanno oltre la storia e possono essere declinate anche attraverso altre chiavi disciplinari umanistiche: la geografia, il diritto, la letteratura, la filosofia. Esiste poi l'approccio scientifico all'ambiente legato all'insegnamento delle scienze naturali, della biologia, della fisica e della chimica, che propone una interdisciplinarietà con le scienze umane in Italia del tutto inedita, tanto nella ricerca quanto nella didattica. Il superamento della partizione disciplinare tra scienze naturali e scienze umanistiche è l'obiettivo individuato da Edgar Morin per "insegnare la condizione umana"<sup>4</sup>. Egli propone di ricomporre lo studio frammentato delle discipline, che impedisce la visione unitaria e complessa dell'uomo come essere fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico e che occulta il suo essere parte della natura e dei processi planetari di cui è partecipe. Morin mette questa visione unitaria dell'uomo al centro di ogni insegnamento, ricordandoci che siamo nello stesso tempo e indissolubilmente individui, società e specie. Su questo tema tornerò in sede di conclusione.

<sup>4</sup> Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2001.

In una recente rassegna critica Tobias Ide ha individuato tre principali campi di studio di matrice umanistica sul rapporto tra uomo e natura, che trovano ospitalità nella manualistica scolastica: l'educazione ambientale propriamente detta, l'educazione ai disastri e la geopolitica critica<sup>5</sup>. La prima ha il compito di base di promuovere la consapevolezza nei confronti delle grandi questioni ambientali e di stimolare l'impegno individuale e collettivo, orientandolo verso atteggiamenti cooperativi e responsabili. Deve inoltre porsi alcuni obiettivi di base nella formazione dei giovani: superare la dicotomia tra natura e società, tra uomo e natura; evidenziare i nessi profondi tra locale e globale; educare a un approccio complesso e interdisciplinare nei confronti della questione ambientale, riconoscere la causalità umana nei cambiamenti ambientali e in particolare in quelli climatici.

L'educazione ai disastri ha obiettivi più concreti e operativi: educare fin da giovani i cittadini ad affrontare l'eventualità dei disastri e offrire le soluzioni e i comportamenti più adeguati. In questa prospettiva deve fornire le conoscenze necessarie ad affrontare le quattro canoniche fasi del ciclo dei disastri: la mitigazione, la preparazione, la risposta e il recupero. All'interno di questo percorso alcuni concetti fondamentali come quelli di mitigazione, adattamento e resilienza devono essere acquisiti e maturati dagli studenti.

In fine rientra nelle tematiche ambientali la geopolitica critica, che si occupa dello studio delle narrazioni che legittimano le scelte politiche in campo ambientale alle diverse scale del potere, dal locale al globale. Affronta anche i temi della costruzione delle identità territoriali e politiche in relazione ai fattori ambientali, della definizione dello spazio e

<sup>5</sup> Tobias Ide, *The Environment*, in E. Fuchs, A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan, 2018. pp. 357-367.

della mobilità come risultato dei conflitti ambientali, ovvero del rapporto tra cambiamenti climatici, scarsità delle risorse, emigrazioni. Studia infine le forme di appropriazione e redistribuzione delle risorse ambientali e le istituzioni internazionali e nazionali che definiscono le politiche per l'ambiente.

Lo studio di Ide, attraverso un approccio comparativo tra paesi del Nord e del Sud del mondo, mostra come queste aree di ricerca siano presenti nella manualistica scolastica internazionale di diverse aree umanistiche disciplinari, ma evidenzia anche il complessivo stato di minorità di queste tematiche, sia pure in un sempre più crescente interesse. Infine segnala che spesso i libri di testo cristallizzano l'interpretazione in letture univoche e mono esplicative, che non rendono conto della complessità dei problemi affrontati.

Lo studio della storia può rientrare in diversi modi in tutti e tre i campi di ricerca, laddove i temi ambientali sono declinati attraverso lo studio del passato, ma ha una sua autonomia e una specifica utilità in quanto può permettere di cogliere, attraverso la dimensione temporale di lunghissima durata dell'agenzia umana verso il pianeta, lo stato epocale dell'attuale momento storico.

### 3. Antropocene

L'Antropocene è la nostra chiave di ingresso alla dimensione storica della questione ambientale. Il termine, attribuito a Paul Crutzen, premio Nobel per la chimica, è fatto risalire al 2000<sup>6</sup> ed indica la capacità dell'uomo di proporsi come agente in grado di

determinare una nuova conformazione geologica del pianeta, al pari delle eruzioni dei vulcani, dei terremoti e dei cicli orbitali della terra, tanto da arrivare a identificare una nuova epoca geologica del Quaternario, l'Antropocene, successiva alla precedente: l'Olocene. L'Antropocene definisce quindi un insieme di fenomeni prodotti dall'azione umana che hanno alterato radicalmente le matrici ambientali del pianeta, l'aria (atmosfera), l'acqua (idrosfera), il suolo (pedosfera), la vita animata (biosfera), fino a identificare, secondo alcuni studiosi, una nuova matrice prodotta direttamente dall'uomo, la tecnosfera, ovvero l'esistenza di uno strato di elementi tecnologici artificiali prodotti dall'uomo che avvolge il pianeta, dalle strade alle discariche di rifiuti, fino agli oggetti della quotidianità, le automobili, gli orologi e i computer. Si tratta di 30 miliardi di miliardi di tonnellate che agiscono in stretta simbiosi con le altre matrici e che sono destinati a incistarsi nel pianeta fino a divenire materia geologica<sup>7</sup>.

L'Antropocene si manifesta dunque nell'inquinamento dell'acqua dei mari, nelle piogge acide, nel buco dell'ozono, nei fumi delle fabbriche, nello smog delle città, nelle deviazioni dei fiumi, nella costruzione delle dighe, nel prosciugamento dei laghi, nell'acidificazione degli oceani, nell'erosione del suolo, nella desertificazione, nella deforestazione, nella perdita della biodiversità. Tutti oggetti di studio che possono essere affrontati in chiave storica. Ma l'indicatore per eccellenza dell'Antropocene è rappresentato dal cambiamento climatico.

Il sistema termico del pianeta è regolato dalla presenza nell'atmosfera di gas serra, soprattutto metano e anidride carbonica, che

<sup>6</sup>Paul J. Crutzen e Eugene Stoermer, *The "Anthropocene"*, in "International Geosphere-Biosphere Programme Newsletter", 41 (2000), p.12 ss. Successivamente ripreso in P. Crutzen, *Geology of Mankind: the Anthropocene*, in "Nature", 415 (2002), p. 20 ss.

<sup>7</sup> Colin Waters e Jan Zalasiewicz, *Il chiodo d'oro dell'Antropocene*, in Burtynsky, Baichwal, De Pencier, *Antropocene*, Ago, 2018, pp.35-42.

hanno la capacità di trattenere il calore sulla terra. Fin dalla scoperta dell'agricoltura, seimila anni prima della nascita di Cristo, l'uomo con la sua attività di disboscamento, aratura, piantumazione e allevamento ha aumentato la produzione di gas serra, stabilizzando il clima in una lunga fase di equilibrio termico, che ha permesso la nascita delle grandi civiltà ed è durata fino alla rivoluzione industriale. Dalla fine del 1700 con l'utilizzo del carbone prima e del petrolio poi, che sono le risorse energetiche su cui si basa la nostra attuale civiltà, l'uomo ha estratto e rimesso in circolo nell'atmosfera enormi giacimenti di anidride carbonica, rappresentati da foreste sprofondate milioni di anni prima nel sottosuolo, solidificate sotto forma di carbone o liquefatte sotto forma di petrolio. Le piante producono ossigeno e assorbono anidride carbonica e sono i polmoni del pianeta. L'uomo da due secoli ha rimesso in circolo una quantità enorme e non sostenibile di anidride carbonica. Questo processo ha avuto un'accelerazione potente con il boom economico del secondo dopoguerra. Il sovrappiù di anidride carbonica ha alterato l'equilibrio termico, innalzando la temperatura del pianeta. Oggi la presenza di anidride carbonica è tale da creare il clima infuocato che sta determinando lo scioglimento dei ghiacciai, l'innalzamento dei mari, la siccità e la desertificazione. Un percorso analogo può essere descritto per il metano, la cui presenza in atmosfera è generata tra l'altro dagli escrementi dei bovini e dall'allevamento di massa.

Siamo stati abituati a interpretare il nostro stato di benessere seguendo la curva del Pil, dello spread, dei titoli di borsa. Oggi i numeri a cui dobbiamo fare attenzione sono quelli delle particelle di anidride carbonica in atmosfera: nel 1800 erano 280 parti per milione (ppm), nel 2015 398 ppm, nel 2050 si prevede saranno 450 ppm, con un aumento della temperatura globale di 1,5 gradi

centigradi. Il 94% della ricerca scientifica oggi concorda sul fatto che il riscaldamento globale è prodotto dall'uomo. Le maggiori produttrici di riscaldamento sono le città, con le emissioni del traffico urbano, del riscaldamento delle case e dello smaltimento dei rifiuti, a seguire ci sono le industrie, l'agricoltura, l'allevamento. Gli scienziati ci dicono che il 14 % del riscaldamento globale è determinato dalla nostra attività di alimentazione.

La nostra vita quotidiana, il fatto di muoverci in macchina e in aereo, di mangiare, di consumare prodotti industriali, mette a rischio il sistema termico del pianeta. Noi come individui e noi come società dei consumi abbiamo nelle nostre mani il futuro della specie umana. In parole semplici la causa del degrado del pianeta siamo noi umani, ognuno singolarmente e soprattutto in proporzione alle responsabilità che ha nelle decisioni che fanno funzionare il sistema economico e sociale, dai livelli più alti a quelli della vita spicciola di ogni giorno. Nel 1500 eravamo mezzo miliardo, ci sono voluti tre secoli per raddoppiare e arrivare a un miliardo all'inizio dell'Ottocento. Da allora in due secoli siamo più che settuplicati, oggi siamo 7 miliardi e mezzo di esseri umani e si prevede che diventeremo circa 9 miliardi nel 2050. Come sarà possibile sostenere questo carico di uomini e donne che mangiano, si muovono, acquistano e consumano, senza continuare ad alterare il sistema termico del pianeta? Come sarà possibile gestire i conflitti prodotti dalle diseguaglianze determinate da questa crescita, che sarà ineguale dal punto di vista geografico e sociale?

La gravità della situazione è anche accertata dall'équipe di Johan Rockström e Will

Steffens<sup>8</sup>, che nel 2009 ha presentato uno studio sugli effetti della pressione antropica sul pianeta, individuando nove campi nei quali, una volta superata una determinata soglia di alterazione prodotta dall'uomo, è possibile immaginare che si inneschi un irreversibile cambiamento ambientale. Queste soglie rappresentano i Planetary Boundaries, i confini planetari da non oltrepassare. I nove confini sono stati così individuati: il cambiamento climatico, la perdita della biodiversità, la modifica del ciclo biogeochimico dell'azoto e del fosforo, l'acidificazione degli oceani, l'antropizzazione degli ambienti naturali, la diminuzione delle risorse idriche globali, la riduzione della fascia d'ozono nell'atmosfera, la diffusione di aerosol antropogenici, l'inquinamento dovuto alla diffusione di prodotti chimici antropogenici.

Secondo gli studiosi alcuni confini sono stati già superati, ad esempio in relazione al cambiamento climatico, alla perdita di biodiversità e all'alterazione del ciclo globale dell'azoto, altri sono sul punto di esserlo. Lo studio ha evidenziato inoltre la forte interrelazione tra le soglie, per cui il variare di una può far precipitare l'equilibrio complessivo del pianeta. Ha inoltre messo in guardia sulle conseguenze socio politiche dovute all'impatto del superamento e ha invitato a riflettere sulla ristrettezza dei dati ancora a disposizione degli scienziati e sulla necessità di costruire una *governance* ambientale globale, per tenere sotto controllo lo sfioramento dei limiti.

A livello del dibattito scientifico gli studiosi hanno sostenuto la necessità di arrivare a certificare l'evidenza geologica

dell'Antropocene, ed hanno commissionato a un gruppo di lavoro, l'Anthropocene Working Group (AWG), di individuare le prove stratigrafiche della nuova epoca e di raccogliere la documentazione di tutte le ripercussioni sistemiche dell'azione umana sugli equilibri ambientali del pianeta. I risultati del lavoro dell'AWG sono previsti per il 2021.

Per altro verso il nuovo protagonismo umano pone la necessità di utilizzare l'apparato conoscitivo delle scienze umane per studiare le conseguenze sociali della nuova epoca, ovvero le modalità di coevoluzione tra società e ambiente, la rete inestricabile di relazioni complesse tra ordinamenti sociali e sistemi naturali. L'Antropocene, infatti, incide sulla vita quotidiana degli individui e dei gruppi sociali, rimodula le dinamiche delle relazioni internazionali e le mappe della geopolitica, le caratteristiche dei processi migratori e la geografia delle diseguaglianze sociali; impone in sintesi una lettura capace di intrecciare la storia dell'uomo con quella del pianeta. La natura non può essere letta come mero sfondo dell'azione dell'uomo e l'azione dell'uomo non può essere letta al di fuori delle relazioni con la natura. Bonneuil e Fressoz hanno spiegato in modo sintetico ed efficace questa idea sostenendo che l'incontro tra il pianeta e la società è una "coevoluzione di regimi metabolici (di materia ed energia) e ordinamenti sociali"<sup>9</sup>.

Sull'Antropocene e sulla sua dimensione storica è in corso un ampio dibattito internazionale che solo di recente ha trovato riscontro in alcune rassegne di studiosi italiani, a cui si rimanda per una lettura più ampia e articolata<sup>10</sup>. In questa sede è sufficiente

<sup>8</sup> Si consulti il sito <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html> (ultima consultazione 15 ottobre 2019). Inoltre Johan Rockström et al., *Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity*, in "Ecology and Society", 14 (2009), pp.1-33.

<sup>9</sup> Bonneuil e Fressoz, cit. *La terra, la storia e noi*, p.45.

<sup>10</sup> Giacomo Bonan, *Gli storici e l'Antropocene: narrazioni, periodizzazioni, dibattiti*, in "Passato e Presente", 104 (2018), pp. 129-143; Salvatore Adorno, *I limiti del pianeta. Note e appunti sull'Antropocene*, in Lina Scalisi (a cura di), *Fra le mura della modernità*.

presentare le domande principali che emergono nel dibattito. Quando inizia l'Antropocene: con le prime forme di ominazione, con la nascita delle società agricole stanziali, con la scoperta dell'America che rimette in relazione commerciale e biologica continenti separati milioni di anni prima dalla Pangea, con la rivoluzione industriale, dopo la seconda guerra mondiale? Quando è avvenuta la presa di consapevolezza dell'impatto negativo dell'uomo sul pianeta: è recente e improvvisa o antica e sottaciuta? Di chi è la responsabilità dell'avvento e dell'affermazione della nuova epoca: è una responsabilità diffusa che appartiene all'intera specie umana, o bisogna attribuire pesi diversi in relazione ai diversi ruoli, politici ed economici, esercitati? Quali saranno gli esiti di questa nuova epoca? Per rispondere a quest'ultima domanda è possibile individuare, molto schematicamente, le tre narrazioni dominanti dell'Antropocene.

C'è una lettura catastrofista che vede la lunga corsa al superamento dei limiti del pianeta, pericolosamente lanciata verso un punto di non ritorno, che può portare fino all'estinzione del genere umano. In tale visione il pianeta non è in grado di resistere alla forte accelerazione che gli uomini hanno impresso all'alterazione dei cicli biogeochimici e al consumo degli stock di risorse. A moderare questo pessimismo c'è chi ritiene che la strada verso la catastrofe può essere deviata da un drastico ravvedimento e da una rinuncia ai privilegi dello sviluppo e del consumismo, capace di produrre politiche di decrescita e di resilienza, che vengono dal basso attraverso

forme partecipative e comunitarie. Non è la tecnologia che salverà l'uomo, ma la capacità di resilienza che l'umanità saprà attivare<sup>11</sup>.

A questa lettura si contrappone la narrazione del buon Antropocene, secondo cui l'uomo attraverso la tecnologia ha generato sviluppo e ricchezza, mettendo a rischio il pianeta, ma una volta presa consapevolezza della messa a repentaglio della sua esistenza, è in grado di produrre, grazie alla geo e bio ingegneria, innovazioni capaci di offrire soluzione ai problemi che ha creato e di garantire una ulteriore spinta propulsiva verso uno sviluppo sicuro dal punto di vista ambientale. L'Ecomodernist Manifesto, prodotto dal Breakthrough Institute<sup>12</sup>, rappresenta la versione più avanzata di questa narrazione, caratterizzata da un approccio iper tecnocratico che spinge verso un impatto sugli equilibri del pianeta sempre maggiore, ma ecologicamente programmato e controllato.

A metà tra queste due narrazioni sta quella originaria di Crutzen - a cui viene associato spesso anche il nome dello storico McNeill - in cui la presa di consapevolezza degli squilibri ambientali creati dall'uomo non si traduce né in una visione catastrofista, né in una iper modernista, ma nella ricerca di un equilibrio sostenibile. I confini tra le tre letture, soprattutto tra la seconda e la terza, sono nei diversi autori spesso sfumati, ma in tutte il soggetto agente, l'anthropos, sotto forma di specie, di classe, di individuo, interagisce con la natura, per distruggerla, per trovare un equilibrio, per renderla più utile ai suoi bisogni.

*Le rappresentazioni del limite dal Cinquecento ad oggi*, Roma, Viella, 2019, pp. 349-364, di cui in questo testo si riprendono alcuni passaggi. Gianfranco Pellegrino e Marcello Di Paola, *Nell'Antropocene. Etica e politica alla fine di un mondo*, Roma, DeriveApprodi, 2018, soprattutto pp. 35-85. Più in generale si veda Marco Armiero e Massimo De Angelis, *Antropocene, Narrators, and Revolutionaries* in "South Atlantic Quarterly", 116, 2, (2017) pp. 345-62.

<sup>11</sup> Serge Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Torino Bollati Boringhieri, 2008; si veda anche il più recente S. Latouche, *La decrescita prima della decrescita. Precursori e compagni di strada*, Torino, Bollati Boringhieri, 2016.

<sup>12</sup> <http://www.ecomodernism.org/> (ultima consultazione 15 ottobre 2019)

#### 4. Didattica

Il percorso di storia ambientale può utilizzare al meglio il profilo di storia del clima disegnato dai testi citati in bibliografia, inserendo le riflessioni sui cicli interglaciali, sull'optimum climatico dell'età romana, sul periodo medievale caldo, sulla piccola era glaciale di età moderna o sulla grande accelerazione del secondo novecento, nel corso del più tradizionale studio manualistico. Si raggiunge così il duplice obiettivo di evidenziare in primo luogo la matrice antropogenica del cambiamento climatico, messa ben in evidenza da Ruddiman, utilizzando i suoi grafici, in secondo luogo l'influenza del dato climatico congiunturale nella vita socio economica dell'umanità, attraverso gli esempi di Behringer e le strette correlazioni da lui proposte con l'archeologia, la storia dell'arte e della letteratura.

È possibile poi proporre alcune brevi incursioni dedicando interventi di poche ore in chiave laboratoriale ad alcuni temi specifici. Se ne propongono in questa sede due.

Il primo è relativo alla scoperta dell'America dove, alla lettura tradizionale, si può affiancare quella del "Columbian Exchange" studiato da Crosby<sup>13</sup>. Ci troviamo infatti all'inizio di un intenso scambio non solo di idee, culture ed economie tra vecchio e nuovo mondo, ma anche di organismi vegetali e animali, il cui esito più conosciuto fu la globalizzazione del cibo. Come è noto mais, patate e pomodori transitarono dal nuovo al vecchio mondo, quest'ultimo viceversa spostò grano e canna da zucchero verso il nuovo, insieme a cavalli, vacche, maiali, virus e batteri. Questo evento incise secondo Simon Lewis e Mark Maslin, sulla geologia del

pianeta ridefinendo la mappa botanica e zoologica del mondo, riunificando biologicamente ciò che milioni di anni prima la frattura della Pangea e la nascita dell'oceano avevano diviso. Ma una conseguenza altrettanto importante fu la decimazione delle popolazioni amerinde causata dalle malattie, carestie e guerre portate dagli Europei. La popolazione del nuovo mondo si ridusse in poco più di un secolo da circa 60 a 6 milioni, determinando l'abbandono di circa 50 milioni di ettari di terre e la loro riconversione da coltivo a foresta, savana boscosa e prateria, con un aumento dell'assorbimento di biossido di carbonio per effetto della rivegetazione e un raffreddamento del clima. In questo modello l'Antropocene inizierebbe con una azione geologica dell'uomo per così dire refrigerante, che raggiunse il suo picco nel 1610, per poi declinare. Ci sarebbe secondo questa lettura una sovrapposizione tra la nascita dei commerci globali e la nascita dell'Antropocene.

Il secondo esempio è relativo ad un altro caso di studio diventato ormai esemplare nella storia ambientale: il Dust Bowl, le tempeste di polvere che colpirono l'Oklahoma negli anni successivi alla crisi del 1929<sup>14</sup>. Queste terre originariamente aride, furono messe a coltura dai primi coloni con grande fatica tra fine Ottocento e inizi Novecento. Il ricorso all'acqua, ai concimi, alle arature profonde, la costruzione di silos e stalle, resa possibile attraverso il credito, permise per così dire di "addomesticarle", rendendole produttive in una fase di espansione dei mercati. La grande crisi colpì in modo violento il credito agrario, lasciò indebitati i contadini, costringendoli ad abbandonare la manutenzione delle terre, che in breve tempo ritornarono aride, per cui

<sup>13</sup> Di Alfred W. Crosby si vedano, *Lo scambio colombiano, conseguenze biologiche e culturali de 1492*, Torino, Einaudi 1992, e *Imperialismo ecologico. L'espansione biologica dell'Europa*, Bari, Laterza 1988.

<sup>14</sup> Si veda il classico Donald Worster, *Dust Bowl, The Southern Plains in the 1930s*, New York, Oxford University Press, 1979.

l'arrivo di forti tempeste di vento trovò i terreni friabili, determinando le tempeste di sabbia e di conseguenza i massicci processi migratori dei contadini verso le coste della California. Ci troviamo di fronte a un caso di migrazione ambientale, inusuale rispetto a quelli della nostra attualità. Nella fase successiva del New Deal l'amministrazione statunitense affrontò in modo radicale il problema, costituendo la prima agenzia nazionale per la protezione del suolo, il *Soil Conservation Service*. Anche in questo caso il percorso, molto sinteticamente accennato, può affiancare la tradizionale lezione, rileggendo in chiave di storia ambientale della pedosfera i classici temi di storia della frontiera americana, della crisi del 1929 e del New Deal. Inoltre il romanzo di Steinbeck, *The Grapes of Wrath* (Furore) in campo letterario e l'omonimo film di John Ford in quello cinematografico, le *Dust Bowl Ballads* di Woody Guthrie in quello musicale, nonché i servizi fotografici di Dorothea Lange, possono rappresentare fonti preziose per la costruzione di un laboratorio di storia

Si tratta solo di due esempi, tratti dai temi più studiati, che potrebbero essere moltiplicati, nella logica di inserire nella tradizionale programmazione curricolare la possibilità di leggere dal punto di vista ambientale, quindi in un'ottica coevolutiva tra sistemi sociali e mondo naturale, temi tradizionalmente trattati in un'ottica meramente politica, economica o istituzionale. La forza didattica sta nel presentare in parallelo le due letture, quella tradizionale e quella ambientale, per misurarne le differenze in termini di periodizzazione, di fonti e di approccio. Evidenziando come la

seconda risponde in chiave storica alle pressanti e motivate domande di conoscenza dell'ambiente che parte dal presente. Lo studio del passato in relazione alle domande del presente e alle aspettative del futuro sta, infatti, al centro di un'ampia riflessione nell'ambito della didattica della storia<sup>15</sup>.

In questa prospettiva Arie Wilschut ci spiega che la "rilevanza" dell'insegnamento della storia consiste nella capacità di costruire un nesso vitale tra l'oggetto dello studio e la sua utilità nella vita degli studenti<sup>16</sup>. La storia serve a fornire strumenti per "qualificare" la propria vita in chiave professionale, a permettere la socializzazione, perché offre memorie e narrazioni e spiega l'origine di istituzioni e culture aiutando lo studente a riconoscersi in percorsi collettivi, serve infine a costruire l'identità del soggetto perché senza la consapevolezza e l'esperienza del passato lo sviluppo dell'identità personale è impossibile. La storia aiuta in sintesi a riconoscersi come individuo nelle realtà "storicamente formate" in cui si vive, stimolando un doppio processo di costruzione della cittadinanza e di comprensione della condizione umana. Wilschut propone tre pratiche didattiche fondamentali per raggiungere questi obiettivi: costruire analogie storiche tra passato e presente, costruire scenari futuri a partire dalla conoscenza del passato e del presente, porsi in chiave storica domande che riguardano questioni essenziali per l'umanità.

La storia ambientale offre opportunità molto produttive per l'applicazione di queste pratiche didattiche. Sull'uso dell'analogia storica è lo stesso Wilschut che ci indirizza,

15 Affronto in modo più ampio questo tema nel mio *Pensare la didattica della storia*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, FrancoAngeli, di imminente pubblicazione. Si veda tra gli altri S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.

16A. Wilschut, *The Relevance of History to Students: How to Improve it*, in E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital Frontiers, Palermo 2019, pp. 131 ss., testo disponibile al sito: [https://www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-la-didattica-della-storia-in-italia-e-in-europa\\_116/](https://www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-la-didattica-della-storia-in-italia-e-in-europa_116/) (ultima consultazione 21/08/2019).

quando propone di lavorare sul tema delle transizioni energetiche<sup>17</sup>. Oggi siamo alle soglie di una epocale transizione energetica verso le energie naturali e rinnovabili, che sta entrando sia nell'agenda delle politiche globali, sia nell'immaginario e nelle pratiche dei cittadini del pianeta, anche se trova ancora molti ostacoli nei modi e nei tempi di realizzazione. Se guardiamo indietro notiamo che con la rivoluzione industriale l'umanità ha svolto il percorso inverso, passando per la prima volta da fonti di energia rinnovabile (vento, sole, acqua, energia muscolare umana e animale) verso i combustibili fossili non rinnovabili, spalancando le porte dell'Antropocene. Questo percorso che parte dall'energia rinnovabile per passare a quella non rinnovabile, per tornare alla rinnovabile, permette di porre domande molto stimolanti del tipo: come funzionava il mondo prima della prima transizione energetica e che aspetto aveva? Cosa ha stimolato l'inizio della prima transizione energetica e in quanto tempo si è compiutamente conclusa? Quali sono state le conseguenze sociali, economiche ed ambientali della rivoluzione industriale? L'incipiente nuova transizione energetica è un tornare indietro? Si può tornare indietro? Quali sono stati i tempi della transizione verso i combustibili fossili? I tempi della nuova transizione saranno brevi o lunghi, e come cambierà il mondo? Partendo da un'analogia tra le due transizioni energetiche lo studio della rivoluzione industriale acquisirà una rilevanza inaspettata, ponendo gli studenti di fronte alla domanda di come la conoscenza della transizione energetica passata può influire sul modo di guardare al presente e al futuro.

È possibile costruire scenari futuri sulla base del presente e del passato a partire dallo studio delle città<sup>18</sup>. La città è il luogo per eccellenza dell'Antropocene, è una tecnosfera produttrice di riscaldamento globale, è contemporaneamente il luogo dell'identità e dell'anomia, è una potente macchina metabolica produttrice di scarti e anche il luogo più fitto di relazioni sociali ineguali. Molte delle pratiche didattiche sono basate sullo studio della storia locale, spesso sono pratiche molto avanzate, in grado di connettere la conoscenza storica dei territori locali ai coevi flussi culturali, economici e politici, di matrice nazionale, internazionale e globale, facendo emergere stratificazioni territoriali complesse. Il passo in avanti da compiere è quello di chiedere agli studenti di immaginare a partire dalla conoscenza del passato e del presente, come sarà la loro città tra cento, duecento, cinquecento anni. Qui entra in gioco in modo determinante l'immaginario dell'Antropocene, con il suo carico di tensioni complesse tra uomo e natura, tra locale e globale, proiettate dentro il futuro. Un esercizio laboratoriale di questo tipo, nell'ambito di un percorso di storia ambientale, è stato condotto con esiti molto positivi dall'Environmental Humanities Laboratory del Royal Institute of Technology di Stoccolma, diretto da Marco Armiero, in collaborazione con l'Università di Berna<sup>19</sup>. La proiezione di Parigi, Lisbona, Stoccolma, Madrid e Lione nel 2200, nel pieno del cambiamento climatico, disegna un immaginario fatto di scenari di vulnerabilità sociale e ambientale, di risposte resilienti, di tenuta o perdita delle identità storiche. I risultati di questa esperienza si offrono come

17 Utile per la posizione critica è in tal senso Alberto Clò, *Energia e clima. L'altra faccia della medaglia*, Bologna, il Mulino 2017; più in generale per un approccio didattico P. Malanima, *Energia e crescita nell'Europa preindustriale*, Roma, Nis, 1996.

18 S. Adorno, *La città laboratorio di storia*, in "Il Mestiere di Storico", VII, 2, 2015, pp. 19-40.

19 [https://www.academia.edu/40057919/Cities\\_of\\_Other\\_Worlds\\_a\\_Call\\_for\\_Imaginative\\_Urban\\_Explorations](https://www.academia.edu/40057919/Cities_of_Other_Worlds_a_Call_for_Imaginative_Urban_Explorations). (Ultima consultazione 15 ottobre 2019)

modelli ripetibili di eccezionale efficacia didattica.

Infine si può chiudere con una domanda essenziale per l'umanità, che nel caso della storia ambientale potrebbe essere: come sarebbe il mondo senza di noi? In questo caso si può partire dal volume di Alan Weisman *The World Without Us*, che racconta come sarebbe l'ambiente naturale e urbano se l'uomo scomparisse dalla terra. Si tratta di un libro costruito con perizia di conoscenza scientifica, che documenta come gli artefatti si trasformerebbero nel tempo senza la manutenzione umana e gli altri esseri viventi si evolverebbero senza la nostra presenza: le città si trasformerebbero in foreste, mentre plastica e rifiuti radioattivi resisterebbero nei millenni a testimoniare l'epoca della presenza umana. Dovremmo far leggere ai nostri studenti alcune pagine di Weisman o far vedere alcuni brani di *Life After People*, un programma televisivo trasmesso su History Channel, ispirato tra l'altro dal volume di Weisman, che traduce in possenti immagini la vita sulla terra senza l'uomo a partire dalla sua scomparsa, seguendola in sequenza fino a milioni di anni nel futuro. Anche in questo caso l'esercizio di connessione tra passato, presente e futuro, un futuro senza di noi, ha una funzione didattica.

### 5. Conclusioni: individuo, società, specie

John McNeill propone un triplice approccio alla storia ambientale, molto utile per una sua utilizzazione didattica. La storia ambientale

studia gli oggetti materiali, le foreste, i laghi, gli scarti inquinanti, studia poi le culture ambientali, ovvero i modi in cui l'ambiente viene pensato e rappresentato, studia infine le modalità con cui vengono prese e amministrato le decisioni sull'ambiente, ovvero la politica e le istituzioni. McNeill ci ricorda anche la possibilità di declinare le questioni ambientali su diversi livelli spaziali: locale, regionale, nazionale, transnazionale e globale<sup>21</sup>.

La storia dell'inquinamento prodotto dai fumi delle fabbriche può essere affrontata sia in sede urbana e territoriale, studiandone le ricadute sanitarie, sociali ed economiche, sia nella dimensione regionale e transfrontaliera, come nel caso delle piogge acide, sia a livello globale, considerando le emissioni di anidride carbonica e il loro contributo al riscaldamento globale. Più in generale gli scarti di un processo produttivo, o di un'attività metabolica, alterano sia il territorio immediatamente circostante, sia quello più ampio, misurato dal raggio di diffusione della forza di trasporto degli agenti umani e naturali, sia le matrici ambientali a livello globale. Inoltre, l'articolazione delle decisioni politiche, della produzione normativa e della *governance* amministrativa in relazione alle questioni ambientali, mette in gioco una filiera che parte dalle comunità locali per arrivare ai grandi organismi internazionali e sovranazionali. Infine il tema dell'inquinamento mette in gioco le culture ambientaliste, ma anche quelle tecniche e giuridiche, nonché alimenta le rappresentazioni artistiche<sup>22</sup>. L'acquisizione

<sup>20</sup> Alan Weisman, *Il mondo senza di noi*, Torino, Einaudi, 2017.

<sup>21</sup> *L'ambiente e la storia: una rivoluzione metodologica, conversazione con John Mc Neill*, in "Meridiana", 94 (2019), pp.215-235.

<sup>22</sup> Quattro libri dal locale al globale, passando per L'Europa, sui territori, le politiche, le culture e le rappresentazioni in relazione all'ambiente, utili e utilizzabili nella didattica: S. Adorno e S. Neri Serneri,

*Industria ambiente e territorio, per una storia ambientale delle aree industriali in Italia*, Bologna il Mulino, 2009; L. Scichilone, *L'Europa e la sfida ecologica. Storia della politica ambientale europea (1969-1998)*, Bologna, il Mulino 2008; Ramachandra Guha, *Ambientalismo, una storia mondiale dei movimenti*, Torino, Linaria, 2016; Amitav Ghosh, *La grande cecità. Il cambiamento globale e l'impensabile*, Vicenza, Neri Pozza, 2019.

teorica e metodologica di questa molteplicità di livelli pone le basi per un'azione didattica che, a partire dal territorio di residenza, può evidenziare la complessità e l'interdipendenza delle relazioni prodotte.

Se la storia ambientale mette insieme il locale e il planetario, per altro verso è in grado di proporre dimensioni temporali altrimenti impraticabili a livello didattico. L'utilizzo del carbone lega la rivoluzione industriale all'età del carbonifero nel paleozoico 300 milioni di anni fa, quando la biomassa vegetale sprofondò nel sottosuolo portando con sé l'anidride carbonica che l'uomo con la macchina a vapore avrebbe riportato in atmosfera. La scoperta dell'America ricongiunge per via commerciale forme di vita separate per via geologica dalla deriva dei continenti. La perdita della biodiversità, che oggi annoveriamo come uno dei limiti del pianeta che abbiamo già superato, ci rimanda alla cronologia delle grandi estinzioni di massa del paleozoico e del mesozoico e ci ripropone il tema della finitezza e della precarietà della specie umana nel cenozoico<sup>23</sup>. Il tema della specie assume così un rilievo storico inedito e ridefinisce cronologie e periodizzazioni.

Riflettendo sulla specie come soggetto storico, Dipesh Chakrabarty<sup>24</sup> ci offre una chiave di lettura per certi versi illuminante, quando ci dice che la storia del capitalismo, ovvero dell'attuale ordine sociale, da sola non basta a spiegare il nostro presente nell'Antropocene. Egli sostiene che per capire l'Antropocene è necessario mettere in relazione due registri cronologici e due quadri interpretativi assai diversi: la storia globale del capitale e la storia della specie umana. Per

Chakrabarty “la narrazione del capitalismo e la sua critica non sono sufficienti come quadro analitico per interrogare la storia del cambiamento climatico”. Per comprendere la nuova realtà epocale in cui stiamo entrando, è necessario rivolgersi anche “alla storia della vita su questo pianeta, al modo in cui differenti forme di vita sono connesse l'un l'altra, e al modo in cui l'estinzione di massa di una specie può costituire un pericolo per un'altra”.

Ci dobbiamo dunque confrontare, da una parte con la storia lunga della specie, che viene da molto lontano, va oltre la storia del capitalismo e ci interroga in modo profondo in relazione alla possibilità della sua estinzione; dall'altra con la storia del capitalismo, l'ordinamento sociale che ha prodotto la potente accelerazione dell'impatto dell'uomo sul pianeta. Quest'ultima storia congiunturale (rispetto alla storia lunga della vita sulla terra), ci interroga sul rapporto odierno tra cambiamento climatico e globalizzazione e sulla produzione delle diseguglianze, ma anche sulla libertà e sulla democrazia che, con l'illuminismo e la rivoluzione francese, stanno alla base culturale della nostra civiltà, così come la rivoluzione industriale ne sta alla base materiale.

Con una frase icastica Chakrabarty così riassume il suo pensiero: “Il palazzo della libertà moderna è stato costruito sul consumo di combustibili fossili”. Lo storico indiano ci invita dunque a compiere due operazioni culturali in chiave storica: si tratta di mettere in discussione sia l'idea della libertà come autonomia e affrancamento dai vincoli della natura, che ha caratterizzato il mainstream del pensiero occidentale a partire

<sup>23</sup> Per la didattica è possibile utilizzare alcune pagine di Elizabeth Kolbert, *La sesta estinzione*, Vicenza, Neri Pozza, 2014.

<sup>24</sup> Di Dipesh Chakrabarty, storico indiano formatosi nella cultura marxista, si veda *Provincializzare l'Europa*, Roma, Meltemi, 2004. Le sue posizioni sull'ambiente in Idem, *The climate of history: Four*

*theses* “Critical Inquiry”, 35, 2 (2009), pp. 197-222; inoltre Idem, *Climate and Capital: On Conjoined Histories*, in “Critical Inquiry”, 41, 1 (2014), pp. 1-23. Le successive citazioni sono tratte dalla traduzione parziale in italiano dell'articolo del 2009, fatta nel 2016, che si può consultare sul sito [www.lavoroculturale.org/page/59](http://www.lavoroculturale.org/page/59) (ultima consultazione 15 ottobre 2019), nelle pp. da 61 a 63.

dall'illuminismo, sia l'idea della democrazia costruita sulla ricchezza accumulata attraverso lo sfruttamento della natura e la conseguente logica del consumo, avendo come punto di riferimento la storia e il destino della specie, non solo quello dell'individuo, della società o della classe.

Ritorniamo così alla pedagogia planetaria di Edgar Morin, da cui siamo partiti, una pedagogia che supera la distinzione tra uomo e natura e individua la circolarità tra individuo, società e specie, come chiave di lettura su cui costruire non solo una nuova didattica, ma anche una nuova etica. Troviamo così il posto che deve assumere la storia nell'urgenza di insegnare l'identità terrestre, individuando il pianeta come una comunità di destino, che necessita di una capacità di comprensione delle interdipendenze, della complessità, dell'imprevisto e dell'incertezza, come

strumento da offrire ai giovani per affrontare la vita.

---

**Salvatore Adorno.** Professore ordinario di Storia contemporanea, insegna Storia dell'ambiente e Didattica della storia presso l'Università di Catania. Il suo interesse scientifico è orientato verso la dimensione ambientale, urbana e territoriale dei processi storici, con particolare attenzione ai nessi tra culture tecniche, istituzioni e interessi socio economici. A questi temi ha dedicato numerose ricerche e pubblicazioni. Ha coordinato la commissione didattica della Sissco, ed è Membro del comitato di redazione di "Meridiana" e di "Italia contemporanea", per quest'ultima ha recentemente curato l'inserito monografico sulle città industriali del Mezzogiorno (2017, n.285).

[I libri di Salvatore Adorno](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## LA DEMOGRAFIA E IL NOVECENTO

**Scipione Guarracino**

*Università di Firenze*

**Keyword:** *demografia, Novecento, crescita differenziata della popolazione mondiale*

### ABSTRACT

*L'autore analizza il Novecento dal punto di vista della crescita demografica considerando gli inizi del XX e del XXI secolo. I numeri assoluti vanno però accompagnati dall'analisi dei dati relativi "che esprimono rapporti e che fanno scoprire aspetti non evidenti nei movimenti di una popolazione". È allora possibile conoscere meglio come, lungo il secolo scorso, le dinamiche della popolazione si siano differenziate nelle diverse aree del mondo, quali ne siano stati gli andamenti nel tempo, le convergenze e le divergenze.*

### 1. Un secolo con caratteri unici

Nel 1994 lo storico Eric J. Hobsbawm pubblicò un libro destinato ad avere grande influenza. Il titolo italiano (*Il secolo breve*) individuava la periodizzazione 1914-1991. Nell'originale figurava però come un sottotitolo, *The Short Twentieth Century*, che ha avuto maggior fortuna del titolo principale, *Age of Extremes, L'età degli estremi*. E di "estremi" il secolo breve ne aveva conosciuto in gran quantità. Era stato il secolo dei totalitarismi, delle guerre mondiali e delle guerre totali, delle ideologie assassine e dei genocidi. Dopo il 1945, oltre alle guerre, alle ideologie e ai grandi massacri, vi era stato l'incombere dell'autodistruzione attraverso le armi atomiche e la manomissione degli ecosistemi.

C'è ancora un estremo che segna il Novecento, la crescita delle popolazione mondiale, un estremo che ha tutta l'aria di essere unico e irripetibile e che viene ricordato anche da Hobsbawm (*op. cit.*, pp. 24-25). Nonostante le grandi stragi del secolo, dal 1900 al 2000 la popolazione della Terra è

passata più o meno da 1,65 a 6,143 miliardi, si è moltiplicata cioè per un fattore 3,7 ovvero è cresciuta di oltre il 270 per cento, con un ritmo diverso nelle due metà (rispettivamente + 54 per cento e + 142 per cento); ciò è avvenuto di pari passo con un altro estremo, questa volta non catastrofico, il grande sviluppo della produzione di beni di ogni genere, compresa la durata della vita, che si è verificato dopo il 1945 e che è andato ben oltre *Les Trente Glorieuses* (1945-1975), gli anni così battezzati dall'economista francese Jean Furastie in un celebre libro del 1979.

Nel 1798 il reverendo Robert Malthus aveva introdotto il tema dell'apocalisse demografica che incombeva sull'umanità, ma in tutto il XIX secolo la crescita era stata solo del 68 per cento. Quella avvenuta nel Novecento ci pare irripetibile non solo perché porterebbe nel 2100 alla cifra di 23 miliardi, ma perché di fatto dal 1990-95 il ritmo sta rallentando. Sul 2100 si possono fare solo congetture, ma il 2050 non è poi tanto lontano. La *Population Division* delle Nazioni Unite fornisce dal 1950 un *World Population Prospect*, giunto alla ventiseiesima edizione.

La più recente *Revision* (<https://population.un.org/wpp>) è stata pubblicata a metà 2019 e la sua proiezione indica 9,7 miliardi per il 2050 (+ 59 per cento sul 2000, contro il 142 per cento per il 1950-2000). Il più rassicurante valore medio di + 12 per cento per il 2050-2100 possiede elementi di verosimiglianza ma è solo di buon auspicio e si muove entro una forchetta di cifre possibili piuttosto larga.

Naturalmente l'idea di *una* popolazione mondiale è solo una finzione, perché di fatto esistono e sono esistite molte popolazioni con caratteristiche molto diverse. È opportuna qui un piccola digressione. Nella conoscenza comune della storia e in particolare nel suo insegnamento ciò che riguarda le popolazioni del presente e del passato si limita a cifre che mostrano il loro ammontare e le loro variazioni scaglionate nel tempo. Tutto il resto è considerato di competenza di una disciplina molto tecnica e presumibilmente molto arida che si chiama demografia e del suo ramo che è la demografia storica. Che sia una disciplina con aspetti specialistici non c'è dubbio, ma che sia solo un dipartimento della statistica fatto di numeri, tabelle, grafici e formule è vero solo fino a un certo punto. Richiamiamo l'attenzione su due aspetti.

Prima di tutto: la demografia insegna a maneggiare i numeri e se quelli assoluti sono ovviamente importanti possono essere meno indicativi di quelli relativi, indici che esprimono rapporti e che fanno scoprire aspetti non evidenti nei movimenti di una popolazione. Per fare un esempio piuttosto ovvio vediamo la differenza fra il numero assoluto dei nati e l'indice di natalità (rapporto fra nati e popolazione). Due paesi hanno entrambi un milione di nati, ma la popolazione è di 10 milioni nel primo e di 100 nel secondo: ciò vuol dire che si trovano in situazioni molto diverse. Con una natalità del 5 per cento (ovvero 50 per mille), il primo non pratica nessun genere di controllo delle nascite,

mentre il secondo, con una natalità dell'1 per cento (10 per mille), è molto avanti su questa strada.

Indici del genere hanno la peculiarità di consentire comparazioni significative e di procedere verso dati più raffinati. Non staremo ad elencarli tutti ma almeno uno va ricordato. Il numero dei nati, meglio ancora che rapportato alla popolazione totale, dipende dalle proporzioni delle donne in età feconda esistente (convenzionalmente fra i 15 e i 49 anni). Conoscendo questo dato si può ricavare quello che i demografi chiamano tasso di fecondità totale (TFT), il numero medio di figli per donna che ci può attendere in una popolazione (da correggere riconducendolo al netto dei nati soggetti alla mortalità infantile e giovanile, che non contribuiranno alla riproduzione), ovvero la misura della sostituzione di una generazione da quella successiva. Facendo qualche semplificazione, si può dire che se questo tasso netto è uguale a 2 (una coppia di genitori ha due figli) una popolazione è stazionaria, se inferiore ovvero superiore a 2 è destinata a diminuire o a crescere.

In secondo luogo i numeri servono a rimandare alla pluralità delle popolazioni storiche e dei regimi demografici del presente e del passato, costituiti dall'età al matrimonio (finché le nascite al di fuori del matrimonio sono un fatto raro), la solidità della famiglia legittima, la proporzione del celibato definitivo, l'età della donna al primo e all'ultimo parto, la mortalità infantile, la propensione all'emigrazione e altro ancora, componenti variamente influenzate da fattori religiosi, sociali, politici, economici, così da andare oltre la pura analisi demografica. Un regime demografico è a sua volta uno dei molti aspetti del funzionamento dei sistemi storico-sociali e delle sue trasformazioni, l'oggetto di una storia intenta a descrivere e a spiegare non solo la successione dei fatti.

## 2. La decadenza demografica dell'Europa

Intorno al 1910 la popolazione di “razza bianca”, europea e di origine europea (includendo gli Stati Uniti, il Canada, l'Oceania e anche paesi latino-americani di forte immigrazione, come l'Argentina), rappresentava più di un terzo di quella mondiale (contro il 20 per cento di un secolo prima) e cresceva più rapidamente di quella del “resto del mondo”, in gran parte soggetto al dominio coloniale, anche indiretto, di otto paesi europei e afflitta da una mortalità molto elevata rispetto alla pur elevata natalità: diciamo l'1 per cento l'anno contro lo 0,7. Il timore malthusiano per la sovrappopolazione si era in parte delegato e c'erano tutte le condizioni perché la “razza bianca” dovesse avere una visione piuttosto ottimista circa il futuro del proprio ruolo di dominazione nel mondo. Non mancavano però fatti che giocavano in senso contrario. Nel 1905 per la prima volta un popolo “di colore”, il Giappone, aveva inflitto una pesante sconfitta a un paese europeo (la Russia) e non pochi catastrofisti avevano avanzato il timore di un imminente “pericolo giallo”. In secondo luogo la fecondità stava decrescendo un po' dappertutto in Europa, ma era soprattutto in Francia che le prospettive si facevano preoccupanti. Qui la tendenza alla denatalità si era manifestata già dalla fine del Settecento e verso il 1910 il tasso (lordo) di fecondità totale era sceso a 2,45, contro il 3-4 di tutti gli altri paesi importanti dell'Europa occidentale, fenomeno questo che aveva messo duramente alla prova la capacità di spiegazione di demografi e sociologi.

Oltre ai milioni di morti e di invalidi, la Grande guerra provocò un crollo della natalità e della fecondità e, dopo un breve momento di recupero, era stata la crisi economica cominciata alla fine del 1929 ad agire in senso negativo. Ma nel declino della fecondità stavano agendo fattori di altro genere. Se si

omettono gli anni 1914-19, si nota una continuità nella discesa del numero delle nascite e dei tassi natalità dal 1910-13 al 1922-25, quando l'inizio della grande depressione era ancora lontano. La Francia non era più un'eccezione e si stava realizzando una certa convergenza con gli altri paesi dell'Europa occidentale. La depressione fu poi un fatto in più che negli anni Trenta accentuò gravemente questa tendenza, anche negli Stati Uniti.

Fu precisamente in questo periodo che i demografi introdussero nuovi indici come il tasso di fecondità totale (numero di figli per donna), che sembrava aver già inscritto in se stesso il futuro. Come si è già osservato, se una generazione è sostituita con un indice netto pari a 2, si deve concludere che una popolazione è avviata nel caso migliore alla stagnazione. È vero che si tratta di indici congiunturali, basati sui dati di pochi anni, che non prevedono in senso stretto il futuro; eppure negli anni Trenta indussero tutti a considerazioni assai pessimistiche sull'“irresistibile declino” europeo (Anna Treves, 2001, cap. I). Nella più prolifica Italia si passò da 4,3 figli per donna prima della guerra a 4 nei primi anni Venti (dopo la contrazione a 3 del 1915-19), a 3,3 nel 1930-31 e a 2,9 nel 1935-37; in Gran Bretagna da 2,95 a 2,5 prima e dopo la guerra e a meno di 2 negli anni Trenta. Nel 1932-33 la Germania stava persino peggio della Francia ed era scesa al livello drammatico di 1,6 figli per donna.

Demografi, sociologi, medici e moralisti furono chiamati a valutare il fenomeno della denatalità, a darne una spiegazione e a indicare un rimedio. In Francia questo genere di discussione era intenso già dagli anni Settanta dell'Ottocento e veniva connesso alle aspirazioni di potenza del paese, nella politica coloniale e nella rivalità con la Germania. Alla fine del secolo esisteva una Alleanza nazionale per l'accrescimento della popolazione. La Germania, si ammoniva, aveva un numero di nascite doppio di quello della Francia, con le

prevedibili conseguenze che ciò avrebbe comportato per il reclutamento nell'esercito. Quando le tendenze alla denatalità divennero ovunque ben evidenti, le esigenze militari furono in tutti i paesi, e in maniera più conclamata in Italia e in Germania, al centro di preoccupazioni sollevate già prima del 1930. Dal 1927 il fascismo seguì una politica di incentivi ai matrimoni e alle nascite, con premi alle famiglie numerose, e di penalizzazione del celibato; Mussolini affermò che la decadenza è il destino degli imperi che vedono diminuire il numero delle nascite. I risultati furono comunque modesti. Meglio (ma senza tornare ai livelli del 1910) andò in Germania, dove il nazismo combinò la politica natalista con quella eugenista, volta al miglioramento della pura razza tedesca e alla sterilizzazione e anche all'eliminazione fisica di chi poteva contaminarla.

Le teorie e le ideologie demografiche avanzate in quegli anni per interpretare la denatalità in corso colsero a volte fattori rilevanti, come l'influenza esercitata dalla crescente concentrazione delle popolazioni nelle città, ma il "ruralismo" corrispondente non uscì dall'orizzonte delle prediche inutili. Per lo più vi furono improbabili astruserie su pretese leggi intorno all'indebolimento degli impulsi sessuali prodotti dalla città, dalla vita moderna, dalla democrazia, dal materialismo dell'incivilimento, che con la diffusione delle pratiche anticoncezionali conducevano verso il suicidio di razza. Una responsabilità maggiore toccava prevedibilmente alla donna. La Grande guerra aveva agito sulla mentalità delle donne portandole nei luoghi di lavoro, ma vi era anche un fenomeno più di lungo periodo. La città aveva prodotto il movimento di emancipazione delle donne, facendole entrare nel mondo riservato agli uomini (il lavoro, l'impiego negli uffici) per godere di indipendenza economica, allontanandole dal posto nella famiglia loro riservato dalla natura, portandole a prediligere cerebralismo e

intellettualismo, tutte cose che producevano una artificiosa defemminizzazione e il rifiuto della maternità (Eric D. Weitz, 2019, cap. VIII, "Corpi e sesso").

### 3. Da una paura all'altra

Accanto ai demografi attivi nella gara alle speculazioni più ardite sulla corruzione dei costumi o sul declino inevitabile della volontà e della potenza riproduttiva, altri si attenero maggiormente al loro terreno di ricerca. Adolphe Landry (*La révolution démographique*, 1934) rimase ancora una voce relativamente isolata nell'attenzione riservata alla riduzione della mortalità e in particolare di quella infantile: questa era la vera "rivoluzione demografica" che attraverso percorsi complessi (economici e affettivi) conduceva alla volontaria contraccezione e alla riduzione della natalità. Il demografo statunitense Frank W. Notestein arrivò a conclusioni analoghe con le ricerche del 1944-45 che tracciavano un profilo essenziale della storia delle popolazioni. Le popolazioni si trovano a passare, in tempi e modi diversi, da un regime "antico" di alta natalità e alta mortalità a uno "moderno" di bassa natalità e bassa mortalità, entrambi con modesti tassi di crescita, il 5 per mille medio annuo o anche assai meno, ma con caratteri sociali molto diversi. Fra l'uno e l'altro si situa una "transizione demografica" in due tappe.

Nella prima si ha una caduta della mortalità, quella straordinaria (con la scomparsa delle grandi epidemie e carestie) e quella ordinaria (in seguito ai progressi nell'alimentazione, igiene e medicina); da parte della natalità vi è un maggiore attrito al cambiamento, e ciò conduce a tassi di crescita media annua del 10 per mille e più. Il tempo che occorre perché una popolazione raddoppi passa dall'ordine dei secoli dei regimi tradizionali ai pochi decenni che nel XIX secolo furono sufficienti a diversi paesi occidentali (e che gettarono

nell'angoscia i seguaci di Malthus). Nella seconda tappa la natalità si adegua, con profondi mutamenti nella struttura e nell'etica della famiglia che conducono alla lunga alla stabilità. Dopo la grande crescita del XIX secolo, l'Occidente, era entrato in questa seconda tappa e perciò non c'era niente di allarmante se i tassi di fecondità si stavano adattando e stavano scendendo.

Sorpresa! La teoria della transizione demografica era stata troppo affrettata a giungere alle sue conclusioni. A guerra finita, la natalità, invece di proseguire nel suo trend di diminuzione, prese a crescere in tutto il mondo occidentale. Il fenomeno fu battezzato negli Stati Uniti, come *baby boom*. Giustamente, perché fu lì che si manifestò precocemente, già prima del 1946, conducendo il tasso lordo di fecondità totale da un po' più di 2 a metà degli anni Trenta a più di 3 per quasi un ventennio, fino al 1964, con un massimo di 3,7 nel 1957-59. Questo valore è poi notevole perché nel frattempo la mortalità infantile era diminuita e il tasso lordo si stava avvicinando a quello netto (2,1 è convenzionalmente il tasso lordo con una mortalità infantile molto bassa). Lo stesso fenomeno fu registrato anche in Europa occidentale, in misura meno intensa, perché non venne superato il tasso lordo di 3, ma protraendosi per qualche anno in più (l'Europa orientale e l'Urss risposero a un'altra logica su cui non ci soffermeremo). In tutto l'Occidente i matrimoni erano diventati più numerosi, precoci e fecondi, segno di un ottimismo di fondo, magari inconscio e certo privo di una spiegazione davvero completa. Dal 1965-67 il *baby boom* si esaurì ovunque. Aveva costituito un'altra e più lunga parentesi. Nel giro di qualche anno il trend di discesa del tasso di fecondità totale (TFT) riprese verso il valore 2 e poi sotto questa soglia critica.

Per contro, quello che si cominciava a chiamare Terzo Mondo stava entrando nella prima tappa della transizione (negli anni Quaranta l'Asia, dopo il 1955 l'Africa

subsahariana), in seguito all'introduzione di pratiche come la bollitura dell'acqua, le vaccinazioni e le disinfestazioni con il Ddt nelle regioni malariche; nel giro di cinque anni (1945-1950) la mortalità nello Sri Lanka, che nelle aree più esposte alla malaria arrivava al 40 per mille, complessivamente quasi si dimezzò. La prima fase della transizione demografica si era realizzata in Occidente nel corso di quasi un secolo, diciamo fra il 1800 e il 1880. Ai paesi del Terzo Mondo erano bastati pochi decenni. Essi mantenevano una mortalità generale e infantile piuttosto elevata anche se in calo, ma la loro natalità era assai più alta. Già nel 1950-55 il loro tasso di crescita annua era diventato assai più elevato di quello dell'Occidente, rovesciando il rapporto che esisteva quarant'anni prima: 2,1 per cento contro 1,2. Il totale mondiale superò il livello 2 intorno al 1965 (un raddoppio in 33 anni).

Prevedibilmente, accanto ai congressi internazionali sulla popolazione, si vennero moltiplicando i libri (compresi i romanzi di fantascienza) che lanciavano allarmi sulla sovrappopolazione e sui rischi e di una prossima carestia mondiale, con milioni di morti di fame entro una ventina d'anni: tra il 1955 e il 1995 se ne contano parecchie decine. Due di questi furono dei *best seller*, *The Population Bomb* di Paul Ehrlich (1968) e *The Limits of Growth*, firmato da quattro studiosi del Massachusetts Institute of Technology (1972, tr. it. *I limiti dello sviluppo*); entrambi ebbero numerose ristampe e successive edizioni che aggiornavano dati e previsioni.

Anche qui ci attende una sorpresa. Molti di questi libri uscirono dopo il 1968, quando era evidente che il *baby boom* si stava avviando all'esaurimento e che, anzi, i paesi coinvolti stavano procedendo verso un tasso di fecondità totale inferiore a 2. Eppure gli autori continuavano a parlare di "popolazione mondiale" e a creare un autentico clima paranoico su una prossima crisi da

*overpopulation* anche nel mondo occidentale e in primo luogo negli Stati Uniti, dove esisteva una ricca tradizione in fatto di reazioni paranoiche. Vi è una interessante correlazione (non proprio una relazione di causa-effetto) fra la paura della sovrappopolazione e la diffusione dai primi anni Sessanta della pillola Pincus e di altri dispositivi antinatalisti, compresa la legalizzazione dell'aborto, più efficaci dei metodi tradizionali. Inevitabilmente il dibattito sulla *overpopulation* assunse nei libri e nelle conferenze internazionali un carattere ideologico. Da una parte si chiedeva la *Zero Population Growth* su scala mondiale. Dall'altra i demografi marxisti vedevano nelle campagne di *birth control* un modo per deviare l'attenzione dallo sfruttamento imperialista e di fermare la vitalità del Terzo Mondo, se non anche una sorta di genocidio. Il fronte contrario alle più drastiche misure vide una interessante intesa fra marxisti, Chiesa cattolica, paesi musulmani e altri paesi del Terzo Mondo. L'andamento delle popolazioni seguiva intanto il suo corso. Il tasso di crescita scendeva regolarmente nei paesi sviluppati, si manteneva superiore al 2 per cento nei paesi meno sviluppati, con una natalità che andava verso il 15 per mille nei primi e che restava sul 35-40 per mille nei secondi.

#### 4. Convergenze e divergenze

La pianificazione familiare, come era ben noto, è impossibile senza un parallelo sviluppo economico e sociale e soprattutto senza un mutamento nelle condizioni della donna, in particolare vietando i matrimoni delle bambine. Ciò richiedeva però troppo tempo e si affacciava allora la via della dissuasione (aiuti più consistenti ai paesi del Terzo Mondo con efficaci politiche antinataliste) o della costrizione. La costrizione fu seguita in India nel 1970 con una campagna di sterilizzazioni forzate, ma ebbe scarsi risultati e provocò la

sconfitta elettorale del governo che l'aveva tentata.

L'India era però allo stesso tempo una democrazia e un paese con suoi radicati costumi morali. Il Giappone, che non aveva remore particolari nei confronti della contraccezione e dell'aborto, portò la sua natalità sotto il 15 per mille già prima del 1965. Un caso a sé fu la Cina. Dopo varie oscillazioni e dopo aver fatto sua a lungo l'identificazione fra *birth control* e imperialismo, il partito comunista aderì nel 1979 alla più coercitiva delle politiche demografiche, imponendo con qualche eccezione il figlio unico: politica rimasta in vigore per 36 anni e allentata nel 2015, con l'ammissione di un secondo figlio. In questo frattempo il tasso di fertilità totale era sceso da 6,3 figli per donna a 1,8 nel 1995 e a 1,6 nel 2015.

Al Giappone era bastata una dozzina di anni (1948-1960) per attuare la fase della transizione demografica che portava ad adattare la natalità alla minore mortalità. Alla Cina ne erano occorsi quindici (1980-1995). In modi diversi, entrambi i paesi avevano effettuato una transizione "dura". In India questa strada non era riuscita e il paese ha impiegato mezzo secolo (1960-2010) per seguire una strada più lenta, non ancora del tutto completata e in grado di produrre un aumento di più di 300 milioni da qui al 2050. Lo stesso si può dire per altri paesi dell'Asia sud-orientale, mentre l'Iran era stato sorprendentemente rapido rispetto ad altri paesi islamici (1985-2005). L'allineamento sulle pratiche di controllo delle nascite è stato dunque considerevole. Questo mezzo secolo ha visto però anche un grande aumento della popolazione mondiale, con l'aggiunta di un miliardo in più ogni 12-14 anni: 3 miliardi nel 1960, 4 nel 1974, 5 nel 1987, 6 nel 1999, 7 nel 2011, 8 nel 2023. Da qui al 2100 la popolazione mondiale potrebbe crescere dai più di 7,5 miliardi attuali a due estremi

compresi fra 9,8 e 12,6 con un valore medio di 10,8.

Massimo Livi Bacci (2015, p. 10 e pp. 29 e 73) ha osservato che «la questione della popolazione sembra scivolare silenziosamente fuori dell'agenda internazionale, quasi che la mancata esplosione della “bomba demografica” [...] ci autorizzi a non preoccuparci dei tre o quattro miliardi di persone che dovremo accogliere [...] sul pianeta prima della fine del XXI secolo». Si sono imposte con più urgenza due altre questioni. La prima è la difesa dell'ambiente, passata in cinquant'anni dal piano delle aree inquinate più o meno estese al disastro universale costituito dai mutamenti climatici. La seconda è quella dei flussi migratori dal sud povero ai paesi del nord ricco. Per ragioni che non staremo qui a discutere, i mutamenti climatici non sono legati in maniera esclusiva alla crescita della popolazione. L'immigrazione è diventato dopo il 2000 per gli Stati Uniti e l'Europa il problema più ossessivo, ma il suo legame con l'*overpopulation* dei paesi poveri è tutt'altro che ovvio per i “migranti economici” e si confonde con la questione diversa dei “rifugiati” (la fuga dai paesi in guerra e la maggiore esposizione alla minacce climatiche).

È bene invece non rimuovere il tema della popolazione, notando però che dopo l'unicità del XX secolo rimarcata più indietro, vi sarà una diversa unicità del XXI, già manifestata dal 1990 e destinata a permanere certo fin oltre il 2050. Possiamo dividere le popolazioni in tre gruppi diversi. Quelle che hanno completato la transizione demografica o che vi stanno convergendo, con un numero di figli per donna pari a 2,1 o inferiore a 2,5. Ai due estremi vi sono da un lato le popolazioni il cui tasso di fecondità generale è sceso sotto 2,1 e anche

sotto 1,5 e che sono avviate a una diminuzione; dall'altro quelle che mantengono un numero di figli per donna superiore a 2,5 e anzi superiore a 5 e 6 (nell'Africa subsahariana ma anche in Asia e nell'America latina). Su una popolazione mondiale che ha superato i 7,5 miliardi i paesi con tasso di fecondità generale inferiore a 2,1 rappresentano un buon 40 per cento. Gli altri due gruppi di paesi si dividono in maniera più o meno uguale. Il TFT dei paesi in coda allo sviluppo e di quelli più sviluppati si trovava verso il 1955 in un rapporto di circa 2,3 (6,6 figli per donna contro 2,8). Invece di una convergenza si è poi realizzata una crescente divergenza: lo stesso rapporto era di 3,5 nel 2015 (5,7 contro 1,6 figli per donna). Ancora maggiore appare la divergenza se guardiamo ai tassi di crescita: 2,2 per cento contro 1,2 nel 1955-60 (rapporto 1,9), 2,33 per cento contro 0,26 nel 2015-20 (rapporto 9). Questa divergenza sarà a lungo un fatto essenziale del XXI secolo. Da una parte il costo dell'investimento economico e/o affettivo ed emotivo sui figli conduce spesso verso tassi inferiori a 1,5 e verso il modello del figlio unico medio (con un rinvio così prolungato da diventare una rinuncia), che comporta il dimezzamento nell'arco di una generazione e l'ombra dell'estinzione. Dall'altra incombono le vecchie profezie di Malthus, anche se, per la verità, nessuno può essere sicuro di cosa accadrà in questi paesi.

---

**Scipione Guarracino** ha insegnato Metodologia della ricerca storica all'Università di Firenze. Fra le sue pubblicazioni: *Storia e insegnamento della storia* (1980), *Il Novecento e le sue storie* (1997), *Mediterraneo, Immagini, storie e teorie da Omero a Braudel* (2007), *Le età della storia. I concetti di Antico, Medievale, Moderno e Contemporaneo* (2010), *Storia degli ultimi settant'anni. Dal XX al XXI secolo* (2010), *L'Italia disunita. Idee e giudizi da Dante a Gramsci* (2013), *Allarme demografico* (2016).

**BIBLIOGRAFIA ITALIANA**

- Bolaffi G., Terranova G., (2019), *Immigrazione. Cause, problemi, soluzioni*, Napoli, Editoriale Scientifica.
- Golini E. (a cura di), (2009), *Il futuro della popolazione mondiale*, Bologna, Il Mulino.
- Guarracino S., (2016), *Allarme demografico. Sovrappopolazione e spopolamento dal XVII al XXI secolo*, Milano, Il Saggiatore.
- Hobsbawm E. J., (1995) *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli.
- Livi Bacci M., (2011), *Storia minima della popolazione del mondo*, Bologna, Il Mulino.
- Livi Bacci M., (2015), *Il pianeta stretto*, Bologna, Il Mulino.
- MIT, (1972), *I limiti dello sviluppo*, Milano, A. Mondadori.
- Pearce F., (2010), *Il pianeta del futuro. Dal baby boom al crollo demografico*, Milano, B. Mondadori.
- Teitelbaum M. S., Winter J. M., (1987), *La paura del declino demografico*, Bologna, Il Mulino.
- Treves A., (2001), *Le nascita e la politica nell'Italia del Novecento*, Milano, LED.
- Weitz E. D., (2019) *La Germania di Weimar*, Torino, Einaudi.

[I libri di Scipione Guarracino](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## ALCUNE CONSIDERAZIONI SU “FOOD” E DIDATTICA DELLA STORIA

**Agnese Portincasa**

*Istituto Storico Parri, Università di Parma, Novecento.org*

**Keyword:** *Novecento, Food Studies, Storia dell’Alimentazione,*

### **ABSTRACT**

*Nel presente il fenomeno “Foodies” si impone come una sorta di mania che è assai più di una moda. Ma il cibo e le sue storie possono essere utili a comprendere la storia del più recente passato? Possono i Food Studies rappresentare un contesto dal quale prendere ispirazione per la didattica della storia?*

### **Introduzione**

Nel significato del neologismo coniato da Marc Augé un *nonluogo*<sup>1</sup> è uno spazio che esiste solo per essere attraversato. Un attraversamento che pure può essere frequente o prolungato nel tempo – si pensi alle soste negli aeroporti, dove è necessario arrivare con grande anticipo rispetto alla partenza del proprio volo – ma nel quale gli individui entrano in relazione solo per veloci transazioni o piccole e distratte pratiche di consumo. In un modo simile si intende qui problematizzare la relazione fra storia dell’alimentazione e didattica per la storia, in particolare quella del Novecento. Poiché se non si può dire che il rapporto fra gli elementi costitutivi della relazione sia inesistente tuttavia va ammesso

che si tratti di relazioni episodiche, mai riflessive né sistematiche. Relazioni nelle quali è spesso sfuggente proprio la storicizzazione dell’oggetto indagato<sup>2</sup>.

Non si tratta, come sempre più di frequente accade ragionando di didattica della storia, di avviare una di quelle generiche lamentazioni sull’evidenza della sottovalutazione – nella scuola italiana – degli strumenti e delle risorse della didattica della disciplina, quanto piuttosto di focalizzare una specifica difficoltà che riguarda la didattica della storia del cibo e dell’alimentazione la cui motivazione va cercata anche nel posizionamento di questa tipologia di studi entro gli ambiti della ricerca storica (soprattutto nel quadro degli studi sulla contemporaneità). Non è possibile né utile – in questa sede – approfondire i termini di tali

<sup>1</sup> M. Augé, *NonLuoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 1993.

<sup>2</sup> Sul rapporto fra alimentazione, storia e didattica ha opportunamente e recentemente ragionato «Il

bollettino di Clio», *Cibo, alimentazione e storia*, nuova serie, n. 4 (11-2015).

vicende. Conta tenerle sullo sfondo, anche per accedere al discorso inquadrandolo nella sua complessità, senza limitarsi ai dati di una contingenza che spiega pochissimo.

### 1. Lessici e settorializzazioni

Come storica dell'alimentazione – questa è la definizione più ricorrente e meglio riconoscibile attualmente in Italia – mi è capitato di scontrarmi spesso con i lessici di un ambito di studi che è sfuggente già nel definire se stesso. Che cosa studia precisamente una storica dell'alimentazione? Cosa accade se al termine “alimentazione” si aggiunge anche quello di “cibo”? E cosa accade se – come mi capita spesso di proporre senza troppa fortuna – si volesse aggiungere quello di “gastronomia”?

Per la storia contemporanea – ci si riferisce qui a studi che riguardano il XX secolo – non è facile fornire risposte chiare. La storia dell'alimentazione è l'unica ad avere una sua tradizione che la identifica in special modo con gli approcci della storia sociale; quella del cibo ambisce a uno sguardo di storia globale che la rende apparentemente più agevole ma a bene vedere meno gestibile in ambito didattico; quella della gastronomia è percepita come un innocuo *divertissement* di cultori di una materia da specialisti.

Già provare a ricomporre tali ambiguità – lessicali solo a uno sguardo di superficie – aiuta a ragionare in termini meglio adeguati alla rilevanza (potenziale) del tema e contribuisce a indicare una direzione per uscire dall'*impasse* del *nonluogo* identificato all'inizio.

Andrebbe, innanzitutto, detto che identificare la storia dell'alimentazione come storia sociale appare riduttivo; in particolare perché dal secondo Novecento il cibo – o meglio la sua assenza – smette di essere l'indicatore di penurie usate per incardinare stratificazioni e/o appartenenze sociali. Nel contesto più ampio e complesso di una società dei consumi e del benessere di massa nella quale materie prime alimentari, prodotti, cibi, ricette e pratiche circolano incessantemente coinvolgendo miliardi di persone, regole e significati cambiano e si modifica quel modo di vivere strettamente ancorato ai parametri della sussistenza che era stato per secoli, e per i più, la norma.

Da questo dato conseguono rilievi essenziali per comprendere le specificità della storia del XX secolo. Se è certamente vero che il nostro modo di intendere e consumare il cibo – si pensi alla pervasività del concetto di “dieta mediterranea” e alla gravidanza che ha acquisito negli ultimi decenni, in particolare dopo il suo riconoscimento come Patrimonio Culturale Immateriale Unesco (2010) – è il prodotto di un tempo lungo e del sedimentarsi di alcuni processi, non bisogna commettere l'errore di andare alla ricerca di una qualche origine dipanando il processo a ritroso. Il Novecento è un secolo che non assomiglia a nessun altro nei termini dell'accelerazione della velocità e della pervasività dei fenomeni: si tratta di un mutamento sostanziale che nelle pratiche alimentari si specchia in maniera evidente, stabilizzando una serie di eventi di cesura e/o periodizzanti.

Per studiare tutto questo la storia da sola non basta. Uno storico dell'alimentazione che si occupi del Novecento deve approcciare il

<sup>3</sup> La letteratura sull'argomento è vasta. Solo per aprire il ragionamento che si può originare dall'approfondimento storiografico, in Italia, sui temi dell'alimentazione e dei consumi si possono citare gli Annali 13 e 27 della Storia d'Italia pubblicata da

Einaudi: A. Capatti, A. De Bernardi, A. Varni (a cura di), 13: *L'alimentazione*, Torino, Einaudi, 1998; S. Cavazza, E. Scarpellini (a cura di), 27: *I consumi*, Torino, Einaudi, 2018.

suo tema sapendo maneggiare con una certa cura almeno gli strumenti dell'antropologo, del sociologo e del semiologo. Può entrare in archivio – e se lo fa ha senz'altro ottime possibilità di comprendere con maggiore precisione alcuni dettagli – ma può anche farlo con parsimonia. Può succedere, infatti, che uno storico si trovi a maneggiare un oggetto di studio che ha sedimentato pochissime fonti nei luoghi deputati della ricerca storica tradizionale. In casi simili, quello storico può procedere in due modi: insiste per non distaccarsi troppo dalla prassi condivisa della disciplina e lavora esclusivamente con le fonti d'archivio arrivando dove la tipologia di documenti utilizzata gli consente, oppure mette in discussione il suo metodo per comprendere come e dove cercare quello che in archivio proprio non c'è, come manipolare e mescolare una pluralità di materiali.

Nello scenario della ricerca internazionale<sup>4</sup> la soluzione seguita è senz'altro la seconda; da questo punto di vista non è casuale la scelta di una definizione volutamente generica e onnicomprensiva – quella di *Food Studies* – nella quale differenti approcci si mescolano senza generare pruriti metodologici o smanie da controllo disciplinare.

Anche solo questo essere costituzionalmente *inter* e *intradisciplinari* fa dei *food studies* un ambito di grande interesse per la didattica della storia.

## 2. *Food* e per rispondere a quali esigenze

L'unico indirizzo scolastico in cui il tema *food* entra di diritto nel curriculum è quello degli istituti alberghieri. Accade perché conoscere la storia del cibo e dell'alimentazione è

identificato come un prerequisito di massima che ogni tecnico della ristorazione deve possedere per dirsi professionalmente pronto a passare la sua vita in cucina o in sala.

In altri ordini di scuola o in altre indirizzi il tema comincia da pochi anni – in particolare grazie a quella vera e propria moda globale che è il fenomeno *foodies* – a trovare piccoli spazi di approfondimento nella manualistica scolastica. I temi ricorrenti e canonizzati sono fondamentalmente tre: la civiltà latina e la sua vita quotidiana (a partire da un qualche riferimento ai ritrovamenti archeologici a Pompei, alla cena di Trimalcione o al ricettario di Marco Gavio Apicio); lo scambio colombiano e le nuove piante americane; i cibi di guerra (come nei casi della nascita e diffusione dell'appertizzazione o al rancio della Prima Guerra Mondiale). Trasversalmente a queste scelte di contesto è molto diffusa anche la proposta di aprire una galleria di immagini di opere d'arte – più raramente spezzoni cinematografici – da utilizzare come fonte per la storia dell'alimentazione (operazione solo apparentemente semplice, ma che ha il vantaggio di essere evocativa e potenzialmente apprezzabile dagli studenti).

Sul secondo Novecento, invece, si lavora poco e i motivi sono noti. Non ultimo quello per cui ci si troverebbe costretti ad aggiungere approfondimenti in un anno di corso che è già sul punto di scoppiare e che pone moltissime difficoltà di gestione. Esclusa, dunque, l'inserzione nel quinto anno della secondaria di secondo grado, il tema del “quando” dipende dall'interesse del docente, ma potrebbe avvenire fin dalla terza classe della secondaria di primo grado.

<sup>4</sup> Si tratta di un approccio e di un filone di studi molto frequentato in Canada e negli Stati Uniti. In Europa un'esperienza interessante verso la stessa direzione è quello che fa capo alla rivista «Food and History», pubblicata dal 2003, erede dell'esperienza di «Food and Foodways» (1986) e del lavoro dell'International

Commission for Research into European Food History (ICFRESH).

<sup>5</sup> Una recentissima pubblicazione che testimonia dell'intreccio e dei metodi in questo ambito di studi e ricerche è: W. Zhen, *Food Studies. A Hands-On Guide*, London, Bloombury Academic, 2019.

Contemporaneamente al “quando” la domanda da porsi è: perché un docente dovrebbe occuparsi di storia di cibo/alimentazione/gastronomia?

Una possibile risposta è: per chiarire con un approccio di reale accessibilità le radici storiche del nostro tempo e usare il dato alimentare come chiave di accesso alla comprensione della società dei consumi e del benessere di massa.

Il dato dell’accessibilità non ha quasi bisogno di essere spiegato: la pratica alimentare è un gesto comune quotidiano di tutti gli uomini, in tutti i tempi della storia e in ogni luogo del mondo e non sono necessari prerequisiti di sorta per accedere a questo tipo di ragionamento (lo stesso non si potrebbe mai dire per nessun tema di cui abitualmente si discorra nei manuali scolastici).

Per contro parlare di *food* non è affatto semplice. Non fosse altro per il fatto di dovere superare il pregiudizio ricorrente che lo identifica come un tema *triviale*, inadatto alla cultura scolastica, troppo quotidiano. Contro questo pregiudizio ci sono pochi strumenti: è diffusissimo in Italia dove, invece, gran parte delle nostre esportazioni e della nostra visibilità internazionale si legano esattamente a ciò che pare irrilevante approfondire.

A questo proposito, poi, occorre aggiungere come la questione non possa essere archiviata con la frettolosa identificazione della didattica come chiave per la patrimonializzazione delle risorse della “tradizione”, della “tipicità”, del “locale” o del “paesaggio”. Sebbene questo sia l’approccio più ricorrente nella didattica museale dedicata o di quella legata alla valorizzazione turistica delle risorse enogastronomiche nei territori, a scuola l’obiettivo deve potere essere differente e contemplare approcci e analisi che in nessun altro contesto educativo risulterebbero praticabili.

Un solo esempio fra i molti possibili e che parte dalle sollecitazioni del presente. Si pensi

al tema di quell’emergenza percepita/reale che prende il nome di “sostenibilità”. I comportamenti e le scelte alimentari hanno molto a che vedere con la sostenibilità e da molti punti di vista. Non c’è nemmeno bisogno di arrivare a parlare di “biodiversità”, di “multinazionali” o di “land grabbing”, argomenti spesso affrontati perché permettono di focalizzare alcune implicazioni politico-economiche di per sé interessanti, ma la cui contestualizzazione e messa a fuoco sono francamente ardui in classe, a meno di non accontentarsi di un intervento *a spot* che fatica a sedimentare conoscenze e competenze.

Potrebbe essere utile, invece, partire da un semplice sondaggio sulla plastica. Si potrebbe chiedere agli studenti di fare una piccola ricerca sulla propria produzione domestica settimanale di plastica da riciclare. Quanti degli imballaggi di materia plastica servono per imballare/contenere cibo o bevande? A conclusione del sondaggio, dai risultati già di per sé evidenti, ci si potrà domandare da quanto tempo viviamo in una società che vende carote e acqua minerale avvolte nella plastica. Quando nasce questo sistema di produzione che si connette a uno specifico modello della grande distribuzione? A quali esigenze risponde (dei produttori, dei consumatori)? E “prima”, invece, che cosa c’era? E questo “prima” esattamente quand’è? Lo sradicamento dal presentismo in cui siamo immersi s’innesca, in questo modo, in maniera non ideologica: spinto da domande, sollecitazioni a spostare lo sguardo e storicizzazione delle nostre piccole prassi quotidiane.

### **3. Food e didattica. La dimensione temporale degli oggetti culturali**

Uno degli elementi didattici interessanti degli interrogativi nati dalla presa d’atto del rapporto fra cibo e materie plastiche consiste nel dovere riconoscere al tema food una

rilevanza inattesa: una sua capacità di smascherare l'ovvietà di quanto è scontatamente uguale da sempre per mostrare gli oggetti e le pratiche umane nella loro dimensione storica, nel loro rapporto con il tempo.

Quello che accade spesso con il food è che la dimensione del passato vi stia ambiguamente dentro. “Prima”, “dopo”, “durante” vi si confondono costantemente e quello che arriva nei nostri piatti o nei nostri supermercati sembra esistere nell'immaginario dei consumatori in una sorta di presente assoluto.

È molto difficile ci si chieda da dove arrivino o che storia abbiano una materia prima agricola, un prodotto o una ricetta. Nella migliore delle ipotesi – soprattutto per quanto riguarda le ricette – si affonda nel ricordo di una memoria familiare non meglio attestata e dall'incerto significato.

Senza contare che viviamo in una società che produce immaginari potentissimi e pervasivi da cui è difficile astrarsi. Quanti di noi hanno ragionato sul fatto che le preparazioni gastronomiche della Roma antica – proprio quelle che studiamo per mettere a valore una nostra presunta identità culturale – erano piatti incolori e che nessun latino di età imperiale si riconoscerebbe nella nostra cucina di oggi? Il pomodoro, che ci sembra nostro da sempre, arriva nel continente europeo dopo la scoperta e la conquista dell'America; apprezzato per la sua bellezza entra presto nei giardini europei, ma è considerato insano e fatica moltissimo a imporsi come pianta commestibile. Il peperoncino, orgoglio della cucina meridionale, ha una storia simile, solo meno avventurosa perché il gusto piccante risultò subito molto gradito agli europei più

poveri che non potevano permettersi il costosissimo pepe delle tavole nobiliari.

Quanti, sempre per continuare con esempi di cibi considerati identitari dei quali dovremmo essere avvertiti, hanno ragionato sul fatto che la “dieta mediterranea” patrimonio Unesco è codificata negli anni Sessanta del XX secolo dal fisiologo statunitense Ancel Keys, preoccupato della crescita esponenziale delle malattie cardiovascolari negli Stati Uniti? E che l'opera nella quale ne tratta diffusamente (*How to eat well and stay well. The Mediterranean way*) è stata solo recentemente tradotta in Italia<sup>6</sup>?

Il primo passo per ragionare didatticamente di questi argomenti è uscire dall'ambiguità e dalla genericità dell'ovvio e riconoscere come di qualunque materia prima, ricetta o prodotto, di qualsivoglia consumo e pratica si possa ragionare in termini storici: ricostruendo per ognuno di loro una periodizzazione e un contesto territoriale di riferimento, dei soggetti agenti che gli hanno riconosciuto valore e dei fatti rilevanti che ne costituiscono l'ossatura evenemenziale.

#### 4. Una proposta per la lettura di un “secolo brevissimo”

La ricostruzione di una storia specifica per temi e questioni dell'alimentazione, tuttavia, è ambito specialistico da *Food Studies* e non facilmente potrebbe entrare nelle aule scolastiche (anche se va detto che ci arriverebbe più facilmente se in Italia fossero davvero diffusi lo studio e gli approfondimenti di questo ambito di ricerca).

E allora cosa farsene della storia dell'alimentazione a scuola? Come farla entrare fra gli argomenti del curriculum? La soluzione proposta è quella di usarla come una

<sup>6</sup> A. and M. Keys, *La dieta mediterranea: come mangiare bene e stare bene*, Bra, Slow Food, 2017.

sorta di “grimaldello” per penetrare nei temi di storia generale, nella comprensione di passaggi periodizzanti di altrimenti più ardua comprensione.

Si pensi a come potrebbe essere contestualizzata la trasformazione economica avvenuta nel XX secolo. Se c'è qualcosa che accade al cibo nel corso del Novecento è il passaggio – veloce, diffuso e pervasivo – da risorsa soggetta a rischi di scarsità a risorsa disponibile e abbondante fino allo spreco. È possibile evidenziare e lavorare sulle fasi di questa trasformazione in molti modi differenti. Qui ne sarà proposta sinteticamente una, nella quale dal raffronto di due immagini esplode una serie di suggestioni, utili a suggerire come la focalizzazione sul tema cibo possa essere utile a studiare, da una diversa angolazione, la storia del secolo scorso.

Si mostreranno agli studenti le due immagini: la prima è la celeberrima fotografia della documentarista Dorothea Lange (1895-1965) dal titolo *Migrant Mother*, la seconda è un'immagine pubblicitaria Kelvinator del 1956. La figura femminile nel suo ruolo di madre ha, in entrambe, un ruolo prioritario e, tuttavia, non è possibile pensare a due mondi tanto differenti. Proprio la discontinuità antitetica colpisce, ma non va anticipata o esplicitata dal docente. Si chiederà agli studenti, in un clima disteso da *brainstorming*, una prima semplice descrizione di ciò che vedono o che possono desumere dalla didascalia (a seconda del tempo a disposizione si potrà aprire il ragionamento alla metodologia di critica della fonte e ad alcuni aspetti di *media literacy*).

Dopo avere dedicato almeno una ventina di minuti all'operazione preliminare, si potrà procedere problematizzando l'analisi e introducendo alcune domande di lettura storica.

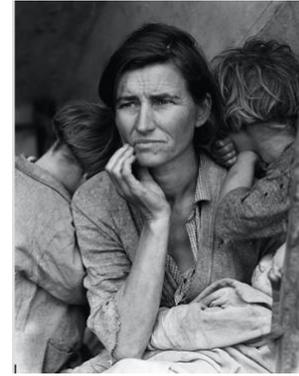


Figura 1. Dorothea Lange, *Migrant Mother*, 1936, Rural Resettlement Administration



Figura 2. Pubblicità elettrodomestici Kelvinator (Detroit), 1956

Cosa sta accadendo negli Stati Uniti d'America quando viene scattata la prima?

E quando è messa in scena la rappresentazione della seconda?

Quanti anni passano dalla prima alla seconda (cos'è accaduto nel frattempo)?

Com'è possibile che dalla penuria disperante dell'una (assenza di cibo, oltre che di qualunque cosa che permetta la sopravvivenza) si passi in soli vent'anni all'abbondanza consumistica (pervasività del cibo e sua specifica rappresentazione) della seconda?

L'innovazione tecnologica può avere un ruolo in questa velocissima trasformazione?

Il fatto che la prima immagine sia documentaristica (e dunque si prefigga di ritrarre il vero) e la seconda pubblicitaria (e dunque abbia la funzione di vendere un prodotto e rappresentare un ideale) cambia i termini delle analisi nei termini della verosimiglianza o della rappresentazione?

È possibile che la sfacciata ed esagerata ostentazione della seconda abbia un qualche legame con la misera realtà della prima?

Il modello del consumismo americano della seconda influenza anche l'Europa? Esistono rappresentazioni pubblicitarie simili nella società italiana del tempo?

Oggi come si pubblicizzano i frigoriferi? Si mostra il loro interno? Si mostra il resto del locale di cucina dove sono posizionati?

Le domande di partenza sono tutte potenzialmente rilevanti, ma aprono scenari di approfondimento differenti. Non è detto debbano essere messe in azione contemporaneamente o che su tutte si debba lavorare con lo stesso grado di profondità. Potrebbe essere utile pensare di introdurre la crisi degli anni Trenta proprio con quest'attività: per lavorare sulla connessione profonda fra "Grande depressione", New Deal, guerre mondiali negli Usa e in Europa e "Trenta gloriosi". In seconda battuta si potrebbe ragionare del ruolo delle innovazioni tecnologiche sulla crescita e sul consumismo, sul ruolo del cibo e dei prodotti alimentari in questa crescita; sull'idea di una società che guarda all'opulenza diffusa come ideale di riferimento e che stabilizza particolari rapporti con gli oggetti della vita quotidiana. Non dovrà essere trascurato il brevissimo lasso di tempo che divide le due immagini per lavorare sul concetto di accelerazione e durata nei processi storici. Che lo si faccia introducendo le

proposte periodizzanti di Hobsbawm, Mayer, Arrighi o quelle tematizzanti di De Grazia<sup>7</sup> o di de Certeau<sup>8</sup> è a scelta del docente.

Con o senza riferimenti all'approfondimento storiografico conta che il cibo – la sua assenza, la sua abbondanza – aprano a una lettura del Novecento come secolo di passaggio e di radicali trasformazioni. E che degli effetti di quelle trasformazioni sia permeato il nostro presente.

---

**Agnese Portincasa** ha conseguito il Master europeo in Storia e cultura dell'alimentazione nel 2005 e il dottorato di ricerca in Storia d'Europa all'Università di Bologna, sotto la direzione di Alberto De Bernardi e Alberto Capatti, nel 2009. Insegnante di ruolo, dal 2011 è in distacco presso l'Istituto per la Storia e le Memorie del '900 Parri E-R, dove si occupa di didattica della storia. Ricercatrice associata di FoodLab, socia della Società italiana delle storiche, ha tenuto incarichi di docenza presso l'Università di Bologna e l'Università degli Studi di Scienze Gastronomiche; è attualmente docente a contratto all'Università di Parma, dove insegna Storia del cibo e dell'alimentazione. Membro della redazione delle riviste digitali «Novecento.org» e «E-Review», è autrice di *Scrivere di gusto. Una storia della cucina italiana attraverso i ricettari 1766-1943*, Bologna, Pendragon, 2016.

[I libri di Agnese Portincasa](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

<sup>7</sup> V. De Grazia, *L'impero irresistibile. La società dei consumi americana alla conquista del mondo*, Torino, Einaudi, 2006.

<sup>8</sup> M. de Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Milano, Edizioni Lavoro, 2009.

## INEGUAGLIANZA E POVERTÀ

**Giovanni Gozzini**  
*Università di Siena*

**Keyword:** *curva di Kuznets, globalizzazione, ineguaglianza interna ed esterna, indice di Gini, povertà storia*

### ABSTRACT

*Dopo aver puntualizzato le differenze tra i due concetti (assoluto il primo, relativo il secondo), l'autore analizza i metodi (messi a punto dal primo Novecento in poi) per misurare il peso della povertà e le distanze tra ricchi e poveri e mette in luce il cambiamento portato dalla rivoluzione industriale a seguito della quale l'ineguaglianza interna ai singoli paesi si attenua, mentre si allarga quella tra i redditi medi delle nazioni.*

*Verso la fine del Novecento si manifestano nuove tipologie di ineguaglianze interne legate in particolare alle innovazioni tecnologiche e alle più elevate competenze richieste alla forza lavoro. I processi di globalizzazione in atto sono tra i fattori principali che hanno modificato le ineguaglianze esterne: dopo una crescita ininterrotta delle distanze fra paesi ricchi e paesi poveri, negli ultimi vent'anni la tendenza si inverte.*

### 1. Una differenza antica

Contrariamente a quanto oggi si potrebbe pensare, Bibbia e Corano hanno molti punti in comune. Forse il più importante riguarda i poveri, che entrambi i libri sacri indicano, in termini sociali anziché economici, come gli esseri umani rimasti soli, privi di clan familiari e quindi di aiuto e protezione: stranieri, orfani, vedove. La loro condizione di isolamento configura per la società del tempo un obbligo imperativo di solidarietà che si traduce in una tassa a beneficio dei poveri, fissata percentualmente in base alla ricchezza posseduta (la decima per gli ebrei, lo *zakat* per l'Islam). Sia ebrei che arabi sono popoli nomadi abituati a muoversi in un ambiente ostile come il deserto, dove vige il principio di non lasciare indietro nessuno perché solo insieme si può sopravvivere. Se perdi la

famiglia, è dovere della comunità accoglierti e le tasse servono a questo.

Però quando si passa nel Cristianesimo la carità smette di essere un imperativo fiscale e diventa un gesto gratuito, libero e volontario. Con un grado notevole di libertà dalla lettera del Nuovo Testamento («è più facile che un cammello passi per la cruna di un ago, che un ricco entri nel regno dei cieli», Mt.19,24) le chiese cristiane predicano l'elemosina. Per popoli che ormai hanno smesso di muoversi e abitano stabilmente in città, le ragioni della sopravvivenza (e della conseguente obbligatoria solidarietà) passano inevitabilmente in secondo piano rispetto a quelle di preservare le gerarchie e l'ordine che in città si sono venuti stabilendo. L'elemosina, gesto paternalistico che forse allevia solo temporaneamente la condizione del povero, sostituisce la tassa di solidarietà. Secondo

l'economista antropologo Karl Polanyi (1974) la vita sociale si sviluppa in tre sfere parallele e correlate: lo stato (le regole istituzionali che fissano diritti e doveri dei cittadini) il mercato (i meccanismi dello scambio economico di beni e servizi) e la reciprocità (le interazioni non strettamente regolate dai primi due ambiti). La decima e lo *zakat* appartengono al primo ambito mentre l'elemosina rientra nell'ultimo.

L'eco di tale differenza radicale arriva fino ai giorni nostri. Branko Milanovic, ricercatore della Banca Mondiale, ha pubblicato molti libri sul tema.

Il «mio» interesse per la povertà altrui mi fa fare una splendida figura. Sono pronto a usare i miei soldi per aiutare chi sta peggio di me [...] La disuguaglianza è diversa: il solo nominarla solleva la questione dell'appropriatezza e legittimità del mio reddito (Milanovic 2012, p.96).

Sono molti gli economisti di scuola liberale pronti a «fare bella figura» e quindi a sostenere che il problema non è l'ineguaglianza, ma la povertà. Perché la prima appartiene all'ordine naturale delle cose, dipende dalle diverse capacità di ciascuno e alimenta la concorrenza, mentre la seconda rappresenta una condizione patologica che reclama l'intervento attivo delle istituzioni (Feldstein 1998; Welch 1999; Barro 2000). Non per caso hanno sempre vissuto in un paese ricco come gli Stati Uniti. Amartya Sen, che invece è nato in India, distingue tra ineguaglianza «buona» frutto di un'eguaglianza originaria delle opportunità di partenza e ineguaglianza «cattiva» frutto dell'esclusione: esattamente il nemico di Bibbia e Corano (Sen 1997, p.40). È il punto d'arrivo di una riflessione che vale a Sen il premio Nobel e che nasce dalla comparazione tra carestie e crisi di sussistenza del passato e del presente per rilevare un fatto decisivo: quasi mai la fame delle persone è dovuta a una scarsità naturale delle risorse alimentari data da cattivi raccolti, catastrofi o altre cause

straordinarie. Quasi sempre la fame è il prodotto artificiale di deliberate politiche di esclusione ai danni di gruppi umani specifici (etnici, religiosi, politici) che vengono emarginati, perseguitati e impediti nell'accesso al cibo (Sen 1981).

Ma la differenza perdura. Almeno in Europa, nessun altro secolo discute tanto di povertà quanto l'Ottocento: perché le città continuano a pullulare di mendicanti (Sassier 1990, p.251). La carità si trasforma allora da gesto privato in azione di governo, traducendosi in leggi sui poveri che vietano l'elemosina, organizzano sussidi in denaro o in natura a domicilio e cercano di rinchiudere gli indigenti in ricoveri che li educino al lavoro, come le *workhouse* raccontate nei romanzi di Dickens. Si conia il termine di «carità legale», quasi un ossimoro (Himmerlfard 1984, capitolo 2). Alle spalle vi è ancora l'interpretazione moralistica della carità e quindi dell'indigenza, che viene divisa in volontaria e involontaria: mentre la seconda è frutto di malattie e inabilità (perciò meritevole di soccorso), la prima è frutto di pigrizia e quindi reato. Le voci radicali che pure erano presenti nel filone illuminista e rivoluzionario, come Thomas Paine e Condorcet, che si ponevano il problema di una scomparsa della povertà vengono dimenticate, a tutto vantaggio di un dibattito paternalistico che riguarda più i doveri dei ricchi che non i diritti dei poveri (Stedman Jones 2004). A raccoglierne l'eredità sono grandi ideologie (anarchismo, socialismo) che invece connettono povertà e ineguaglianza: è una ingiusta distribuzione della ricchezza che divide la società in classi – innanzitutto tra proprietari dei mezzi di produzione e lavoratori – e quindi genera i mendicanti.

È una contrapposizione, quella tra liberali e socialisti, destinata a durare fino ai nostri giorni nostri. Ma con significativi ponti di passaggio. Non mancano infatti economisti che non disdegnano di appoggiarsi anche

all'autorità del padre fondatore dell'economia liberale classica, Adam Smith, per rilevare come eccessi di ineguaglianza tendano a tradursi in conflitti capaci di danneggiare la crescita economica: «nessuna società può essere fiorente e felice, se la maggior parte dei suoi membri è povera e miserabile» (Adam Smith 1975, p.169; Alesina-Perotti 1996; Lee-Park 2002)

## 2. Misure e metodi

Povertà e ineguaglianza, insomma, non sono separate tra loro. La prima si mischia con l'esclusione sociale ed è quindi un concetto assoluto, mentre la seconda è relativa a un insieme di popolazione dove ricchi e poveri convivono. Fin dagli inizi del Novecento, la prima si misura con una *poverty line*, una soglia di reddito sotto la quale anche comprare il cibo per sopravvivere diventa difficile (Rowntree 1902). Ancora oggi la Banca Mondiale applica un concetto simile. La *poverty line* corrisponde alla quantità di denaro necessaria per comprare ogni giorno l'equivalente sui diversi mercati locali di 2.300 calorie, ritenute il fabbisogno minimo vitale dalla Organizzazione Mondiale della Sanità. È stata ritoccata più volte negli ultimi trent'anni allo scopo di definire con sempre maggiore precisione la quantità di potere d'acquisto (1,9 dollari internazionali al giorno, secondo gli standard fissati nel 2011). Sotto di essa si entra nella fascia della povertà primaria, dove anche la sopravvivenza è a rischio costante; sopra di essa (fino a 3,1 dollari al giorno) si rimane nella fascia di povertà secondaria, dove ogni imprevisto (malattie, siccità, gravidanze) pregiudica gli equilibri domestici (Ferreira *et al.* 2015).

L'ineguaglianza invece si misura soprattutto in due modi. Il primo è il quoziente tra il reddito medio del quinto più ricco della popolazione e quello del quinto più povero. Il secondo è l'indice di Gini che misura lo

scostamento da una situazione di perfetta eguaglianza (dove tutti hanno lo stesso reddito): più è alto, più crescono le distanze tra ricchi e poveri. Naturalmente più si va indietro nel passato e più è difficile trovare dati affidabili. Nondimeno è un cantiere di ricerca in forte sviluppo che approda a risultati condivisi e interessanti (Bourguignon-Morrisson 2002; Lindert-Milanovic-Williamson 2010; van Zanden *et al.* 2014)

## 3. La curva di Kuznets

La Rivoluzione Industriale inglese segna uno spartiacque storico perché attenua l'ineguaglianza interna ai singoli paesi e allarga le distanze tra i redditi medi delle nazioni. Il mondo si divide nel corso dell'Ottocento tra paesi ricchi (che seguono l'Inghilterra nel processo di industrializzazione) e paesi poveri che rimangono indietro e spesso vengono colonizzati (Landes 2000). Ma all'interno dei paesi ricchi si disegna una lunga curva a forma di U rovesciata: negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e Germania l'ineguaglianza aumenta durante il processo di industrializzazione fino a toccare il proprio apice quando il settore manifatturiero supera quello agricolo, per poi ridiscendere con la diffusione dei consumi di massa (Kuznets 1955). La curva di Kuznets contiene una evidente implicazione politica. Ridurre le tasse ai ricchi va bene perché sono gli unici capaci di investire, cioè di rendere produttivo il denaro aprendo fabbriche e creando posti di lavoro. Quei posti di lavoro danno reddito anche ai più poveri consentendo loro di comprare auto e televisioni. Com'è noto, le politiche economiche di Reagan e Thatcher negli anni ottanta e adesso di Trump si ispirano a questa visione.

Almeno fino al 1980 la storia dei redditi dei cittadini statunitensi sembra confermare la teoria (Lindert-Williamson 2016). Anche nel resto del mondo sviluppato l'economia

pianificata di stampo sovietico (che viene imitata da molti paesi dopo la decolonizzazione) e lo stato sociale che in Europa occidentale estende servizi (scuola e sanità) e sussidi (pensioni, assicurazioni contro malattie e infortuni) ai cittadini, attenuano le differenze tra ricchi e poveri.

Ma dopo la crisi petrolifera del 1973 il ciclo si inverte. Con la significativa eccezione dei paesi scandinavi e un andamento altalenante nel resto dei paesi europei, le distanze tra ricchi e poveri si allungano soprattutto nei paesi anglosassoni e nei paesi ex-comunisti. Nel 2017 l'indice di Gini negli Stati Uniti (41,5) è uno dei più alti nel gruppo delle economie avanzate, ma è comunque leggermente inferiore a quello della Cina (42,2) (United Nations 2018, Table 3; Brandolini-Smeeding 2016). In Cina le differenze di reddito sono frutto della nuova libertà d'impresa introdotta dal 1978 ma anche della confusione tra ceto politico e ceto imprenditoriale, con tutte le ricadute negative in termini di corruzione e ristagno di salari e domanda interna che continuano a preoccupare i vertici del partito comunista (Benjamin *et al.* 2008). In Occidente, invece, a differenza di quanto sostiene Piketty (2014), non si tratta di un «eterno ritorno dell'uguale», incarnato da una prevalenza di patrimoni accumulati e trasmessi per via ereditaria, solo temporaneamente repressi dalle politiche livellatrici originate dalla crisi del 1929. Basta un'occhiata alla lista delle persone più ricche o delle compagnie con fatturati più alti nel mondo per rendersi conto di prepotenti novità rispetto al passato: la presenza crescente dell'Asia, il peso altrettanto crescente del settore terziario (la grande distribuzione di Wal-Mart e Amazon) e delle *information and communication technologies* (come Google e Facebook), il ruolo invasivo della finanza testimoniato dalla crisi del 2008 (Baldwin 2016; Greenwood-Scharfstein 2013). Dal 1980 nei paesi ricchi le differenze retributive tra lavoratori qualificati e

dequalificati sono in costante aumento. Un esempio classico è la sostituzione degli operai portuali preposti al carico e scarico delle merci con addetti alle gru, che spostano in sincronia container dalle navi ai camion e viceversa. Non è soltanto un effetto della globalizzazione in termini di importazione dall'estero di merci e manodopera a costi più bassi. È soprattutto un effetto dell'innovazione tecnologica e delle più elevate competenze richieste alla forza lavoro, con la conseguente emarginazione di quanti non le possiedono (Blinder 2009; Autor-Dorn 2013; Ebenstein *et al.* 2014). All'estremo superiore della scala sociale, emerge una fascia di super-ricchi spesso collegata a rendite finanziarie. Tra 1990 e 2000 lo stipendio medio di un amministratore delle 500 compagnie più grandi sale da 3 milioni di dollari a quasi 15, cioè da 140 a 500 volte il salario medio di un suo dipendente (Hall-Murphy 2003).

Si tratta quindi di una ineguaglianza nuova che mette radicalmente in discussione il modello della curva di Kuznets. Molti studi identificano le società nazionali più egualitarie in termini di reddito (le nordeuropee) come quelle contraddistinte anche da livelli maggiori di mobilità sociale e intergenerazionale, apertura, inclusività. In quelle più ineguali (i paesi di lingua inglese) invece le gerarchie sociali tendono maggiormente a riprodursi per via ereditaria di padre in figlio e a ricomprendere tradizionali linee di frattura di gender e di razza (Corak 2013). Ciò che per decenni ha rappresentato il nucleo fondante del «sogno americano» – la mobilità sociale verso l'alto come opportunità aperta a ciascuno – sembra entrare irrimediabilmente in crisi. Società più ineguali sono società più conflittuali ma anche società più statiche. Non solo. Medici ed epidemiologi inglesi hanno constatato la correlazione statistica tra più alti livelli di ineguaglianza interna (con particolare riferimento ancora a Stati Uniti e Gran Bretagna) e più alti livelli di disagio sociale:

delinquenza giovanile, gravidanze in età adolescenziale, alcolismo, omicidi, più bassa aspettativa di vita, più alta mortalità infantile, obesità. I paesi scandinavi del nord Europa contraddistinti da una minore dispersione dei redditi mostrano anche una minore incidenza di questi aspetti degenerativi. Società più ineguali sono anche società più malate (Wilkinson-Pickett 2009).

L'ineguaglianza in aumento si collega a un ritorno della povertà. Misurata in termini relativi (la fascia di popolazione che vive con meno di metà del reddito medio pro capite) la povertà persiste in modo abbastanza stabile anche nei paesi ricchi. Con leggere variazioni tra 1980 e 2015, rimane povera una quota di popolazione attorno al 15% negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e nell'Europa Orientale, al 10% nel resto dell'Europa Occidentale, in Russia e Giappone, ma solo al 5-7% in Scandinavia. Solo in minima parte i poveri dei paesi ricchi si identificano con gli *homeless* che si aggirano per le metropoli e vivono di espedienti. Più spesso si tratta di anziani soli e di famiglie con più di tre figli e un capofamiglia unico, generalmente donna (*Growing Unequal* 2008).

#### 4. Globalizzazione

Una specie di curva di Kuznets molto recente viene invece disegnata dall'ineguaglianza fra nazioni, misurata come distanza tra redditi medi pro capite cioè il prodotto nazionale lordo (l'insieme di beni e servizi prodotto da un paese in un anno) diviso per il suo numero di abitanti. Quello degli Stati Uniti (esistono paesi con redditi pro capite ancora più alti come Norvegia o Singapore, ma sono molto più piccoli) nel 1950 era pari a 29 volte quello del paese più povero del mondo (a girare, un paese dell'Africa centrale tra Congo, Malawi, Repubblica Centrafricana). Questo rapporto sale vertiginosamente a 137 volte nel 1975, 144 nel 1985, 166 nel 1990; poi

ridiscende a 131 nel 1998 e a 69 volte nel 2018 (United Nations 2018). Dopo una crescita ininterrotta delle distanze fra paesi ricchi e paesi poveri, negli ultimi vent'anni la tendenza si inverte. Le cause sono molte, ma tutte legate in modo positivo alla globalizzazione. «Non esistono vittorie antiglobali da raccontare per il Terzo Mondo postbellico», commentano seccamente due storici dell'economia come Lindert e Williamson (2003, p.252) ed è difficile dare loro torto.

A ribaltare la situazione sono alcuni paesi asiatici: prima le «tigri» (Corea del sud, Taiwan, Hong Kong, Singapore) poi le «anatre in volo» (Indonesia, Malaysia, Thailandia, Vietnam), poi ancora i colossi di Cina e India. Il loro modello di sviluppo si fonda sull'esempio del Giappone, protagonista di una ripresa-miracolo dopo la sconfitta in guerra del 1945. Proprio capitali giapponesi finanziano a partire dalla fine degli anni sessanta nuove industrie in quei diversi paesi asiatici che esportano manufatti nei mercati occidentali. Non si tratta di una semplice apertura al mercato internazionale, che invece sopraggiunge abbastanza tardi (in Giappone nel 1964, in Corea del Sud nel 1968, a Taiwan nel 1963, in India nel 1991, in Cina nel 1994) dopo lunghe fasi di protezionismo industriale, bensì di maggiore uguaglianza sociale e di precoce scolarizzazione di massa.

Dalle nostre ricerche emerge che i paesi protagonisti di riforme agrarie all'indomani della seconda guerra mondiale e quindi contraddistinti da una riduzione dell'ineguaglianza nella proprietà della terra avrebbero una crescita maggiore dei paesi senza riforma agraria. Questo argomento viene spesso richiamato nella letteratura sullo sviluppo economico come una spiegazione dell'esperienza positiva vissuta da parecchi paesi asiatici, come Giappone, Corea del sud o Taiwan, in raffronto alle prestazioni meno sensazionali della maggior parte dei paesi sudamericani. I paesi asiatici fecero la riforma

agraria, quelli sudamericani no (Alesina-Rodrik 1994, p.483).

Torna quindi a farsi sentire il nesso tra uguaglianza e sviluppo: le riforme agrarie distribuiscono terra ai contadini aumentando il loro benessere. A Taiwan l'indice di Gini tra 1953 e 1964 cala da 56 a 32 (Chu 1995). Al contrario, l'ineguaglianza record (con un indice di Gini mediamente sopra 50) presente ancora oggi in quasi tutti i paesi dell'America Latina è un oggettivo freno alla crescita della domanda interna (Gasparini-Cruces 2013). Sono diversi gli studiosi che considerano questa differenza dell'America Latina il retaggio di un passato coloniale «estrattivo» che, a differenza di quanto accade in nord America, costruisce grandi proprietà terriere e istituzioni non inclusive, dominate da una élite bianca capace di riprodursi nel tempo senza aprirsi verso il resto del corpo sociale (Acemoglu-Robinson 2013). Sono condizioni che in qualche misura si riproducono anche in Africa subsahariana, laddove una bassa qualità democratica delle istituzioni si coniuga a difficoltà climatiche e ambientali: particolare incidenza di malattie epidemiche come malaria e Hiv, difficile accesso al mare (Austin 2008; Prados de la Escosura 2013).

Secondo le stime più aggiornate della Banca Mondiale tra 1980 e 2013 i poveri primari di tutto il mondo calano da quasi due miliardi a 900 milioni, oggi distribuiti soprattutto in Africa Subsahariana (388) e in Asia meridionale (309) (<http://iresearch.worldbank.org/PovcalNet>).

La drastica diminuzione di poveri in Cina (da 800 a 120 milioni) e quella più contenuta in

India (da 400 a 270) hanno quindi spostato il baricentro della povertà mondiale dall'Asia all'Africa. Le condizioni dei poveri della Terra presentano tratti comuni abbastanza stabili nel tempo: localizzazione rurale largamente maggioritaria (più di tre quarti del totale), forti ondeggiamenti sopra e sotto la *poverty line* di 1,9 dollari al giorno; molti figli ma considerevole impegno delle famiglie per la loro scolarizzazione (meno di metà del totale frequenta più o meno saltuariamente la scuola); possesso precario e spesso non scritto di 2-3 ettari di terreni, fondamentali per sopravvivere ma esposti al rischio di esproprio per far posto a grandi piantagioni controllate da compagnie nazionali o straniere; pluriattività artigianale o di servizio priva di specializzazione, accanto al lavoro dei campi; economia informale e migrazioni a corto raggio per raggiungere luoghi di lavoro e mercati; alto indebitamento spesso con privati (Banerjee-Duflo 2011; Castañeda *et al.* 2016).

---

**Giovanni Gozzini** insegna Storia contemporanea, Storia del giornalismo e History of globalization al Dipartimento di scienze sociali, politiche e cognitive dell'Università di Siena. È membro della direzione della rivista «Passato e presente» e del comitato scientifico di «Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung». Tra le sue ultime pubblicazioni: *Migrazioni di ieri e di oggi. Una storia comparata*, (Milano 2006) e sulla storia della globalizzazione *Un'idea di giustizia* (Torino 2010), con T. Detti, *L'età del disordine: storia del mondo attuale 1968-2017* (Bari-Roma 2018)

---

## BIBLIOGRAFIA

- Acemoglu D.-J.A.Robinson (2013), *Perché le nazioni falliscono. Alle origini di potenza, prosperità e povertà*, Il Saggiatore, Milano.
- Alesina A.-D.Rodrik (1994), *Distributive Politics and Economic Growth*, «Quarterly Journal of Economics», 109, (2), pp.465-90.
- Alesina A.-R.Perotti (1996), *Income Distribution, Political Instability, and Investment*, «European Economic Review», 40, (6), pp.1203-19.

- Austin G. (2008), *Resources, techniques, and strategies south of the Sahara: revising the factor endowments perspective on African development 1500-2000*, «Economic History Review», 61, (3), pp.587-624.
- Autor D.H.-D.Dorn (2013), *The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market*, «American Economic Review», 103, (5), pp.1553-97.
- B.J.Hall-K.J.Murphy (2003), *The Trouble with Stock Option*, «Journal of Economic Perspectives», 17, (3), 49-70.
- Baldwin R. (2016), *The Great Convergence: Information Technology and the New Globalization*, Belknap-Harvard University Press, Cambridge MA.
- Banerjee A.V.-E.Duflo (2011), *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*, Public Affairs, New York.
- Barro R.J. (2000), *Inequality and growth in a panel of countries*, «Journal of Economic Growth», 5, (1), pp.5-32.
- Benjamin D.*et al.* (2008), *Income Inequality during China's Economic Transformation*, in L.Brandt-T.Rawski (a cura di), *China's Great Economic Transformation*, Cambridge University Press, New York, pp.729-75.
- Blinder A.S (2009), *How Many US Jobs are Offshorable?*, «World Economics», 10, (2), pp.41-78.
- Bourguignon F.-C.Morrisson (2002), *Inequality Among World Citizens 1890-1992*, «American Economic Review», 92, (4), pp.727- 44.
- Brandolini A.-T.M.Smeeding (2011), *Income Inequality in Richer and OECD Countries*, in B.Nolan-W.Salverda-T.M.Smeeding (a cura di), *Oxford Handbook in Income Inequality*, Oxford University Press, London, pp.1-19.
- Castañeda A. *et al.* (2016), *Who Are the Poor in the Developing World?*, Policy Research Working Paper 7844, World Bank, Washington DC.
- Chu Y.P. (1995), *Taiwan Inequality in the Postwar Era*, Working Paper 96-1, Sun Yat Sen Institute, Taiwan.
- Corak M. (2013), *Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility*, «Journal of Economic Perspectives», 27, (3), pp.79-102.
- Ebenstein A. *et al.* (2014), *Estimating the Impact of Trade and Offshoring on American Workers Using the Current Population Surveys*, «Review of Economics and Statistics», 96, (4), pp.581-95.
- Feldstein M. (1998), *Income inequality and poverty*, Working Paper 6770, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Ferreira F.H.G. *et al.* (2015), *A Global Count of the Extreme Poor in 2012: Data Issues, Methodology and Initial Results*, Policy Research Working Paper 7432, World Bank, New York.
- Gasparini L.-G.Cruces (2013), *Poverty and Inequality in Latin America: A Story of Two Decades*, «Journal of International Affairs», 66, (2), pp.51-63.
- Greenwood R.-D.Scharfstein (2013), *The Growth of Finance*, «Journal of Economic Perspectives», 27, (2), pp.3-28.
- Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, (2008), OECD, Paris.
- Himmerlfarb G. (1984), *The Idea of Poverty: England in the Early Industrial Age*, Knopf, New York.
- Kuznets S. (1955), *Economic Growth and Income Inequality*, «American Economic Review», 45, (1), pp.1-28 [tr. it. in Id., *Sviluppo economico e struttura*, Il Saggiatore, Milano 1969, pp.315-50].
- Landes D., (2000), *La ricchezza e la povertà delle nazioni: perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Garzanti, Milano [New York 1998].
- Lee K.W.-C.Park (2002), *Globalization, Growth, Inequality, and Social Safety Nets in Apec Economies*, «Asian Development Review», 19, (2), pp.47-66.
- Lindert P.H., J.G. Williamson (2003), *Does Globalization Make the World More Unequal?*, in M.D.Bordo-A.M.Taylor-J.G.Williamson (a cura di), *Globalization in Historical Perspective*, University of Chicago Press, Chicago-London, pp.227-71.

- Lindert P.H.-B.Milanovic-J.G.Williamson (2010), *Pre-Industrial Inequality*, «Economic Journal», 121, (1), pp. 256-72 .
- Lindert P.H.-J.G.Williamson (2016), *Unequal Gains: American Growth and Inequality since 1700*, Princeton University Press, Princeton NJ.
- Milanovic B. (2012), *Chi ha e chi non ha. Storie di disuguaglianze*, il Mulino, Bologna
- Piketty T. (2014), *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano.
- Polanyi K. (1974), *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino 1974 [ed. or. New York 1944].
- Prados L.de la Escosura (2013), *Human development in Africa: A long-run perspective*, «Explorations in Economic History», 50, (1), pp.179-204.
- Rowntree S. (1902), *Poverty: A Study of Town Life*, Macmillan, London.
- Sassier P. (1990), *Du bon usage des pauvres. Histoire d'un theme politique, XVIe-XXe siècle*, Fayard, Paris.
- Sen A.K. (1997), *La disuguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna (ed. or. 1992).
- Sen A.K. (1981), *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*, Clarendon, Oxford.
- Smith A. (1975), *La ricchezza delle nazioni*, [1776], Utet, Torino.
- Stedman Jones G. (2004), *An End to Poverty? A Historical Debate*, Columbia University Press, New York.
- United Nations (2018), *Human Development Report 2018*, United Nations, New York.
- van Zanden J.L. et al. (2014), *The Changing Shape of Global Inequality 1820-2000: Exploring a New Dataset*, «Review of Income and Wealth», 60, (2), pp. 279-97.
- Welch F. (1999), *In defense of inequality*, «American Economic Review», 89, (2), pp. 1-17.
- Wilkinson R.-K.Pickett (2009), *La misura dell'anima. Perché le disuguaglianze rendono le società più infelici*, Feltrinelli, Milano.

[I libri di Giovanni Gozzini](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## AFRICA: UN CONTINENTE MONDO NEL SECOLO BREVE

**Vincenzo Sommella**

*Liceo linguistico “Mario Pagano” di Napoli*

**Keyword:** *sistema-mondo, decolonizzazione, etnia, tratta degli schiavi*

### ABSTRACT

*Bisogna restituire l’Africa alla storia della formazione del sistema–mondo contemporaneo. Troppo spesso, pregiudizi ed eredità del passato coloniale lo hanno reso difficile. La stessa complessità geografica e politica del continente ha contribuito ad allontanare i discorsi storici, considerando l’Africa come una semplice appendice delle nazioni dell’Occidente.*

*La storia del XX secolo ha lasciato delle ferite profonde nel corpo profondo dell’Africa che non è stata semplicemente «coinvolta» in una storia altrui: campi di concentramento, genocidi, guerre mondiali ne hanno trascinato le popolazioni trasformandone la vita e le appartenenze.*

*L’avvenimento storico centrale della storia dell’Africa del XX secolo è la conquista dell’indipendenza. Ma la decolonizzazione è avvenuta in maniera contraddittoria e profondamente condizionata dal passato coloniale.*

*Le ferite della storia non si sono rimarginate. Restituire l’Africa alla storia del sistema – mondo, significa anche dover tornare a riflettere sul suo contributo alla nascita stessa della modernità in Occidente.*

### 1. Una premessa necessaria

Parlare di storia dell’Africa è sempre un azzardo, storico, ideologico e metodologico. Ancora oggi si avanzano dubbi e perplessità sulla possibilità di scrivere qualcosa di sensato su un continente che, per la sua storia, per le sue dimensioni e per la diversità del suo clima appare talmente variegato e poliedrico da risultare quasi inafferrabile.

Esistono documenti scritti? Dove sono? Ovviamente è un problema preliminare: siamo stati da sempre abituati a pensare che la storia inizi soltanto in presenza di documenti scritti che attestino fatti verificabili o quanto meno comparabili con quello che noi pensiamo debba essere un solido impianto scientifico disciplinare. E’ evidente che un’adesione

totale ad una tale impostazione significherebbe affermare che ampie aree del continente africano hanno vissuto la loro preistoria in pieno XX secolo. Per non parlare del fatto che molti dei documenti scritti che si possono utilizzare non sono stati prodotti dalle popolazioni autoctone, ma dai conquistatori che si sono presentati sulla scena per dominarle.

Ovviamente, una smentita ad una tale tesi è nella partecipazione umana e materiale dell’Africa alle due guerre mondiali che hanno segnato il destino dell’Europa e dell’Occidente in generale e nel coinvolgimento pieno del continente nella rete degli scambi economici mondiali fin dal XVI secolo.

Tuttavia, il problema rimane: è possibile inquadrare storicamente le evoluzioni e le contraddizioni di un continente che è stato in larga parte disegnato non dalle sue popolazioni, ma dalle potenze coloniali europee che ne hanno disegnato confini, appartenenze, etnie e finanche tradizioni? La risposta positiva deve sempre tener conto ed esplicitare questa difficoltà di partenza che dimostra, se mai ce ne fosse bisogno, la strutturale deformazione della storia di un continente determinata dalla tratta degli schiavi, dal colonialismo e dal nuovo arretrante neocolonialismo economico.

Queste domande e le problematiche che le accompagnano sono presenti nell'attuale dibattito storiografico e culturale in genere, soprattutto di parte africana. In particolare, affrontare la storia dell'Africa, anche limitandosi solo al XX secolo, costringe ad affrontare la questione centrale del contributo, passivo e attivo, di un intero continente allo sviluppo vertiginoso di ampie zone del pianeta che, all'interno di uno scambio diseguale, hanno beneficiato di una posizione dominante divenuta sempre più evidente.

Oggi sappiamo che la storia non può scriversi al singolare, sappiamo che il modello evolutivo unilineare non funziona più, che siamo giunti alla parola fine di un romanzo mondiale a cui moltissimi hanno creduto e a cui molti continuano a credere in attesa di un provvidenziale sequel. Eppure, continuiamo a parlare di Africa. Questo nome costituisce di per sé un ostacolo alla comprensione. Come è stato detto in maniera perentoria (Grataloup, 2011) bisognerebbe decolonizzare il nome stesso del continente, un nome che deriva da quello attribuito dai Romani alla provincia del loro impero corrispondente all'attuale Tunisia (Ifrykia). «Africano» significa, infatti, cose molto diverse a Nord e a Sud del Sahara (gli stessi colonizzatori hanno sempre parlato di «Africa nera» per indicare la seconda zona e

per distinguerla dalla prima, evidentemente, ai loro occhi, di un altro colore).

Parlare della storia dell'Africa nel XX secolo, il secolo che ha visto la realizzazione del sistema-mondo costringe ad interrogarsi sulle trasformazioni profonde che sono avvenute nel rapporto tra centro e periferia, sulla relativizzazione dei due termini e sul loro diverso posizionamento geografico segnato da mutamenti congiunturali e trasformazioni strutturali profonde. Significa decentralizzare la storia (Chandra 1972), ripensare da un altro punto di vista l'interagire tra i vari continenti sottolineando come non sia possibile pensare ad una loro storia separata, il che non vuol dire che i tempi della storia siano coincidenti. La tesi del «furto della storia» avanzata dall'antropologo Jack Goody (Goody, 2008) spiega bene il punto. L'Occidente ha imposto (sovrapposto) la propria storia al mondo, ha «rubato» il tempo obbligando ad una periodizzazione che vale solo per le aree cristiane del pianeta, ha rubato lo spazio, non solo attraverso la colonizzazione, ma anche assumendo il meridiano di Greenwich come base della misurazione delle ore, l'idea di progresso non è altro che il punto di ricaduta di questa impostazione che ha distrutto finanche la geografia interiore diversa tra i vari esseri umani del pianeta. In alcune zone dell'Africa, sottolinea Goody, la settimana è ancora misurata su tre o quattro giorni: qualcuno continua a pensare che anche in questo si può misurare il carattere primitivo di un continente.

Ancora oggi l'Africa paga il prezzo della sentenza perentoria che Hegel consegna alle pagine della sua *Filosofia della storia*: «L'Africa non è una parte storica del mondo, non offre alcun movimento o sviluppo, alcun sconvolgimento proprio. Vale a dire che la parte settentrionale appartiene al mondo asiatico ed europeo. Ciò che noi intendiamo propriamente per Africa è lo spirito senza storia, lo spirito non sviluppato, ancora avvolto

nelle condizioni naturali, e di cui doveva solo farsi menzione qui sulle soglie della storia». Sono parole pronunciate negli anni venti del XIX secolo davanti agli studenti dell'università von Humbolt di Berlino. Pubblicate per la prima volta nel 1837 non hanno smesso di esercitare un loro fascino sinistro ogni qualvolta si è affrontata la storia di questo continente.

## 2. Le ferite del XX secolo

L'Africa è stata utilizzata come un laboratorio per realizzare gli strumenti e per sperimentare le pratiche che hanno segnato le tragedie umane del «secolo breve». In Africa hanno fatto la loro prima apparizione i campi di concentramento. In Africa è stato pianificato e realizzato il primo genocidio della modernità. Il presunto terreno vergine del continente nero è stato un enorme laboratorio a cielo aperto dove l'Occidente ha potuto mettere in atto azioni che si sarebbero rivelate assolutamente efficaci per imporre un dominio globale e per costruire il mondo nuovo degli schiavi.

I campi di concentramento (la definizione è degli stessi inglesi) vengono costruiti nel corso delle guerre anglo-boere (1880-1881 e 1899-1902): questi campi accolgono non solo combattenti olandesi, ma anche donne e bambini. Si potrebbe obiettare: la guerra anglo-boera è stata una guerra tra «bianchi», l'Africa è stata solo lo scenario utilizzato dalla Gran Bretagna per la creazione di aree geografiche destinate alla coercizione e alla umiliazione dei corpi e dello spirito. Ma non è così. La popolazione nera è stata utilizzata e ha svolto una funzione determinante nel meccanismo concentrazionario. Per umiliare gli olandesi, gli inglesi utilizzano guardiani neri, a loro volta sottomessi alle autorità anglosassoni. Questa misura dà il senso dell'operazione: utilizzare esseri ritenuti inferiori per raggiungere il risultato più alto: spegnere la dignità del nemico, dimostrargli che la sua vita

è sottoposta all'arbitrio dei dominatori che per non sporcarsi le mani non esitano a utilizzare persone considerate «non umane». E' una lezione. Tra l'altro, i nazisti durante la pratica dello sterminio non esitarono a denunciare gli inglesi come i padri della loro stessa politica di annientamento (a dimostrazione ulteriore che Africa e africani sono nella pratica e nell'immaginario colonialista occidentale strumenti passivi privi di qualunque volontà).

Ogni perplessità non può che cadere di fronte al destino degli Herero. Una anticipazione impressionante. Gli Herero, una popolazione che viveva ai confini della Namibia, sono stati oggetto del primo genocidio del XX secolo e della prima utilizzazione del lavoro forzato da parte delle autorità della Germania. Ancora oggi, è una storia poco conosciuta e poco analizzata. Le statistiche più accreditate parlano di 80.000 persone, sicuramente non una minaccia per l'impero germanico, anche in considerazione del fatto che i loro capi non avevano esitato a firmare trattati, a volte volutamente poco comprensibili, con gli occupanti del loro territorio. I tedeschi erano intenzionati a trasformare il territorio in una colonia di popolamento e per raggiungere tale scopo si erano accaparrati i migliori pascoli e i migliori terreni. Ciò spinge gli Herero alla rivolta: la sommossa scoppia nel 1904 e il generale Lothar von Trotha, l'11 agosto, non esita a sterminare non solo i seimila combattenti, ma anche le decine di migliaia di persone che li seguono. Si tratta di una vera e propria guerra razziale. Uomini, donne e bambini vengono portati nel deserto e abbandonati al loro destino di morte. I superstiti vengono utilizzati per costruire linee ferroviarie, altri diventano servi dei nuovi coloni, le donne, molto spesso, sono stuprate e ridotte a schiave sessuali. Altri, ridotti a scheletri ambulanti, trascinano la loro esistenza ai margini delle comunità e dei villaggi. Solo nel 1985 l'ONU ha riconosciuto

lo sterminio degli Herero come uno dei primi genocidi della storia. Solo nel 2004 il governo tedesco si è assunto la responsabilità storica e morale di quanto accaduto.

Le ferite non si fermano qui: pensiamo alle due guerre mondiali e al tributo di sangue e di risorse che l’Africa ha pagato per due conflitti subiti da parte delle potenze che ne stavano sfruttando il territorio. Siamo al cospetto di un duplice paradosso. Da un lato gli africani sono trascinati a combattere in guerre che non li riguardano, dall’altro sono proprio le due guerre mondiali ad accrescere la coscienza politica delle *élites* perché «l’uomo bianco» mostra di essere vulnerabile. Anche in questo caso la percezione storica è stata condizionata dal pregiudizio: tutti conoscono e parlano dei luoghi africani dove si sono combattute battaglie fondamentali per la sorte della Seconda guerra mondiale, per esempio, ma pochi conoscono i dati circa la partecipazione umana africana al conflitto.

Per molti soldati africani la guerra è una sorta di scuola di internazionalismo e di acculturazione: sono ben due milioni gli africani coinvolti nella Prima guerra mondiale e diverse decine di migliaia restano uccisi (si pensi ai morti per il freddo nelle trincee europee). L’Africa, nel corso della Prima guerra mondiale, non è soltanto uno dei centri delle controversie tra le grandi potenze, ma fornisce, oltre che materiale umano, anche materie prime sia per l’industria bellica (cotone, lana, lino, caucciù) sia per il sostentamento alimentare (olio vegetale, mais, cacao, carne). Paradossalmente, la guerra funziona anche da elemento modernizzatore. Le potenze coloniali si rendono conto che bisogna migliorare le infrastrutture e gli investimenti, vengono riorganizzati apparati legislativi e giudiziari, in molti casi si liquidano ciò che era rimasto delle vecchie autorità locali.

La Seconda guerra mondiale ha un impatto ancora più profondo: non solo per quanto attiene il reclutamento dei soldati o l’accentuarsi del fenomeno della detribalizzazione, ma anche perché le colonie entrano direttamente nel gioco delle controversie internazionali e le *élites* giovanili che sono andate a studiare nelle università occidentali tornano con la piena consapevolezza che bisogna farla finita con il colonialismo. E’ la Seconda guerra mondiale (e si tratta di un altro paradosso della storia) a formare la coscienza nazionale in molte colonie, qualcosa il cui peso specifico e assoluto si farà sentire nel corso del processo di decolonizzazione.

### **3. Le contraddizioni della decolonizzazione: Stati-nazione ed etnie**

Dal punto di vista culturale la lotta per la fine del dominio coloniale è caratterizzata dalla diffusione del movimento pan-africano che si sviluppa tra la popolazione nera degli Stati Uniti e dei Caraibi e dall’elaborazione del concetto di *négritude* ad opera di poeti come Leopold Sedar Senghor e Aimé Césaire.

Il movimento panafricano, animato dalle idee di M.A.Garvey, fautore del ritorno dei neri americani in Africa per costituirvi uno Stato indipendente, e di W.E.B.Dubois, animatore di una serie di campagne per i diritti civili in Africa, tiene cinque congressi dal 1919 al 1945, che forniscono il quadro ideologico di riferimento in cui vengono elaborate le nuove idee che contribuiscono all’educazione politica della giovane generazione di dirigenti africani destinata a guidare la prima fase dell’indipendenza (Senghor, Nkrumah, Nyerere, Touré, Keita).

Per quanto riguarda la *négritude*, si è di fronte ad un movimento soprattutto ideologico e letterario che si sviluppa nell’Africa

occidentale francese e nei Caraibi: esso riscopre il valore della civiltà culturale nera e africana e spinge per un suo incontro, su basi paritarie, con la civiltà «bianca» occidentale, sottolineando il contributo specifico del carattere emozionale e anti – intellettualistico dell'anima nero – africana. Questi due movimenti segnano un momento fondamentale nella formazione della nuova coscienza africana.

Momento centrale per il movimento è il congresso panafricano che si tiene a Manchester nel 1945: nel corso delle sue riunioni si incontrano alcuni dei massimi esponenti dell'ondata anticolonialista del dopoguerra, tra cui Nkrumah, Kenyatta, Senghor, Houphouët-Boigny che vanno a costituire l'*élite* del movimento che porterà alle indipendenze dei vari Stati africani. Significativo è un passaggio del documento approvato dai congressisti:

«Noi siamo determinati ad essere liberi. Noi vogliamo istruzione. Noi vogliamo il diritto a guadagnarci da vivere in modo decoroso; il diritto di esprimere i nostri pensieri e le nostre emozioni, di adottare e creare forme di bellezza. Noi chiediamo l'autonomia e l'indipendenza per l'Africa nera».

Tuttavia, due sono i problemi irrisolti che la decolonizzazione porta in sé: il primo è quello del «nazionalismo senza nazione» (l'espressione è di Felix Houphouët-Boigny). La dominazione coloniale consegna agli Africani una divisione in Stati che non ha nessun rapporto con una effettiva dimensione «nazionale» e di «cultura» identitaria. Il secondo è espresso a meraviglia dall'espressione francese *partir pour mieux rester*, quintessenza della logica neocolonialista che finirà per imporsi nel corso degli anni. I leader nazionalistici sono tutti «occidentalizzati», nel senso che si sono formati nelle scuole dei dominatori e hanno trascorso parte della loro vita fuori dal loro territorio di origine, hanno assorbito l'idea che

il problema dell'Africa è proprio il mancato aggancio alla modernità e al progresso, sono nemici di ogni logica di «villaggio», in cui vedono la permanenza della tradizione, della superstizione e dell'arretratezza economica e sociale, la nemica di ogni unità contro il comune nemico. Sono i due frutti amari della «ferita assoluta del colonialismo» (Fanon 1971).

Il colonialismo ha lasciato un'altra eredità che dopo la conquista dell'indipendenza ha minato alla radice la già fragile esistenza dei nuovi Stati nazionali. Intendiamo riferirci non soltanto a quella che è stata definita da Hobsbawm e Ranger l'«invenzione della tradizione» (Hobsbawm, Ranger 2002), assolutamente necessaria per le nuove classi dirigenti, ma alla vera e propria politica di manipolazione delle etnie e dell'appartenenza etnica messa in atto dalle potenze coloniali. Infatti, la statualità imposta dal colonialismo produce una vera e propria manipolazione del sentimento etnico, attraverso la sua riduzione a categoria immobile e atemporale, funzionale alla logica del mantenimento del potere e alla divisione dei popoli sottomessi. Questa creazione coloniale diventa uno strumento di autoidentificazione e di nuova definizione che viene assunta e metabolizzata: il rapporto tra colonialismo e sentimento di appartenenza etnico è complicato proprio dal fatto che esso non è unidirezionale: una volta messo in moto il meccanismo, esso si autoalimenta.

Il destino dell'etnicismo in Africa è stato, da questo punto di vista, davvero singolare: utilizzato a fini strumentali dal potere coloniale, è stato negato dai vari movimenti di liberazione che hanno rivendicato una presunta «identità nazionale», a sua volta puramente inventata dai colonizzatori, ed è riapparso nelle forme più violente ed egoistiche, fino a giungere alle pratiche genocide nel Rwanda, nel periodo post-coloniale quando il fallimento delle opzioni nazionalistiche si è fatto evidente. Qui il popolo dei Banyarwanda era

stato sempre diviso in tre caste: i Tutsi (allevatori), gli Hutu (contadini), i Twa (braccianti): si tratta di una divisione sociale che viene trasformata in divisione etnica dall'amministrazione coloniale belga che fin dal 1931 inserisce l'appartenenza etnica nei documenti di identità. Fino al 1959 il Belgio si appoggia alla monarchia feudale Tutsi, ma di fronte alle istanze indipendentiste appoggia gli Hutu e li fomenta contro i vecchi monarchi. Tutto ciò conduce alla rivoluzione contadina hutu del 1959 che, a sua volta, apre la strada al riconoscimento dell'indipendenza nel 1961 e quindi alla divisione nei due Stati separati del Rwanda e del Burundi nel 1962. Quello che è accaduto venticinque anni fa (aprile – luglio 1994), vale a dire il massacro dei Tutsi (le vittime in cento giorni furono ottocentomila) e quindi l'immenso fiume umano radunato nei campi profughi di centinaia di migliaia di Hutu, è la conseguenza di questa politica dissennata.

Le rivendicazioni etniche sono state, in generale, una risposta alle fittizie strutture statali create dal colonialismo, quasi uno strumento di difesa e di ricerca distorta della comunanza perduta e, nelle forme estreme, l'immaginazione, la proiezione di sé voluta dagli stessi colonizzatori. Nella realtà dell'Africa pre-coloniale le appartenenze erano molteplici e spesso mutevoli, assolutamente incompatibili con la configurazione immobile che i colonizzatori volevano dare ai territori africani: l'elaborazione di mappe culturali per distinguere le varie lingue, le popolazioni e le varie culture che produce un vero e proprio processo di «etnogenesi» è un'operazione tutta accademica. Tuttavia, se è la codificazione coloniale a creare identità e tradizione, queste vengono poi sancite dai capi e dagli anziani locali coinvolti nell'amministrazione e diventano la fonte della politicizzazione della diversità etnica che è alla base dell'esplosione di tante realtà locali. Gli Stati «artificiali»

diventano veri e propri laboratori di una sorta di ingegneria sociale e culturale. Due esempi su tutti, quello della Liberia e quello dell'Uganda. In Liberia sono presenti complessivamente ventidue gruppi etnici, i principali sono: Bassa, Crumani (che si dedicano alla pesca e al commercio), Mandingo (di religione musulmana e specializzati nel commercio e nella pastorizia), Vedi (un ceto piccolo-borghese intellettuale), Kpelle e Loma. Qui gli «schiavi liberati» provenienti dagli Stati Uniti creano uno Stato e non fanno altro che costringere queste popolazioni non solo ad una difficile convivenza, ma anche al lavoro servile. Il caso ugandese, poi, è la limpida espressione della manipolazione etnica determinata dal governo indiretto di stampo anglosassone. Al momento della proclamazione del protettorato inglese vi sono cinquanta gruppi etnici che appartengono a quattro famiglie linguistiche (bantu, nilotica, nilohamitica, sudanica) e diverse comunità sociopolitiche autonome. Gli inglesi puntano sulla comunità buganda e questo ha un effetto domino, perché anche le altre comunità iniziano a definirsi in termini etnici con conseguenze facilmente immaginabili.

#### 4. Ferite ancora aperte

Quando si pensa all'Africa, molto spesso la si associa alle emergenze alimentari, alle pandemie, alle lotte tribali ed interetniche, ai bambini-soldato, alla carenza di acqua e si crede che tutto questo sia la conseguenza della mancata modernizzazione del continente. Si continua a parlare di «primitivismo» e di «barbarie». In realtà, è vero esattamente l'opposto. L'Africa è stata il motore della modernizzazione del mondo: la tratta degli schiavi ne è stata la componente essenziale ed è la vera ferita ancora aperta. Fin dal 1944 Eric Williams nel suo lavoro pionieristico *Capitalism and Slavery* ha avanzato questa tesi che è tuttora alla base del pensiero post-

coloniale. Recentemente l'intellettuale kenyota Ngugi wa Thiong'o ha scritto queste parole sui rapporti tra Africa e capitalismo: «Suo malgrado, l'Africa è sempre stata parte integrante dei momenti chiave dell'evoluzione della tendenza globalizzante del capitale. Il momento mercantile diede all'Africa la schiavitù; quello industriale, il colonialismo; e quello finanziario, il neocolonialismo, cuore della globalizzazione», aggiungendo: «il continente ha sempre avuto un ruolo importante nello sviluppo del mondo capitalistico moderno» (Ngugi Wa Thiong'o 2017, p.36-37 e p.45). L'Africa è modernità, è la modernità portata al più alto livello di contraddizione. Arretratezza? Nella sola Africa sub-sahariana esistono 190 università distribuite in 41 paesi. Tribalismo? In Africa si contano trenta città con oltre un milione di abitanti. Violenza cieca? Un proverbio bambara così recita: «Se vedi dei ladri attaccare un uomo, non dire ai ladri «lasciate quell'uomo», ma: «lasciateci». Se vedi delle bestie feroci attaccare un uomo, non dire «lasciate quell'uomo», ma: «lasciateci». Se vedi dei rapaci che stanno divorando il cadavere di un uomo non dire «lasciate il cadavere di quest'uomo», ma: «lasciateci», perché tutti gli uomini sono solidali».

Anche questa è Africa, anche questa è realtà in movimento. Quella a cui spesso pensiamo

ha a che fare soprattutto con il nostro immaginario. Le parole che utilizziamo per comprendere la molteplicità delle storie che ci consegna l'Africa devono essere a loro volta «decolonizzate» per poter arrivare ad una qualche certezza. Riflettendo sulle sorti del suo continente il premio Nobel Wole Soyinka ha avanzato una tesi provocatoria: «D'altro canto, non potrebbe darsi che l'Africa stia ancora aspettando di essere scoperta?» (Soyinka 2015, p.35). Una domanda che sgretola molte certezze.

---

**Vincenzo Sommella** docente di letteratura italiana e storia negli istituti di istruzione superiore di secondo grado. Da anni organizza e anima all'interno dell'istituto di appartenenza un Laboratorio/Seminario di Storia Contemporanea aperto ai docenti e agli alunni. Ha fatto parte del comitato di redazione della rivista «Utopia socialista».

Tra le sue pubblicazioni: *Victor Serge* (Roma 1995); *L'utopia* (Roma 2005); *1799. La rivoluzione napoletana* (Roma 2007) e *Flora Tristan. Vivere nell'avvenire* (Roma 2010).

Insieme a Francesca Giusti, nell'ambito di una ricerca complessiva sulla «storia dei continenti», ha pubblicato presso l'editore Donzelli: *Storia dell'Africa* (2007), *Storia dell'Oceania* (2009) e *Continenti a confronto. Antropologia e storia* (2012).

**BIBLIOGRAFIA**

- Satish Chandra (1972) *A note On the Decentring of History and Apprehension By All People of Their History* «Diogenes», vol.20, issue 77
- Fanon, F. (1971) *Il negro e l'altro*, Milano, Il Saggiatore
- Goody, J. (2008) *Il furto della storia*, Milano, Feltrinelli
- Grataloup, C. (2011) *Faut-il penser autrement l'histoire du monde?*, Paris, Armand Colin
- Hobsbawm E.J. – Ranger T. (2002) *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi
- Ngugi Wa Thiong'o (2017), *Scrivere per la pace*, Milano, La nave di Teseo
- Soyinka, W. (2015), *Africa*, Milano, Bompiani
- Wallerstein, I. (2006) *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi del sistema-mondo*, Trieste, Asterios
- Williams, E. (1971), *Capitalismo e schiavitù*, Roma-Bari, Laterza

[I libri di Vincenzo Sommella](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## L'EUROPA NEL NOVECENTO

**Tommaso Detti**

*Università di Siena*

**Keyword:** *declino Europa, Stati-nazione, integrazione europea*

### **ABSTRACT:**

*Quella dell'Europa nel Novecento e fino ad oggi è la storia di un declino.*

*Il saggio analizza e spiega tale declino con dati e considerazioni di natura demografica, economica e politica; concludendo, infine, che pare necessario all'Europa nel mondo attuale riprendere e portare avanti il processo di integrazione europea anche soltanto per acquisire un peso specifico maggiore e quanto meno rallentarne il declino.*

### **1. Ascesa e declino dell'Europa**

Quella dell'Europa nel Novecento e fino ad oggi è la storia di un declino. Parlarne non è facile perché nel corso del secolo i confini, le divisioni interne e le peculiarità delle sue diverse parti sono più volte cambiati. Il caso più rilevante riguarda quella orientale, che fu soggetta all'URSS dal 1945 al 1989-90. In precedenza, peraltro, erano stati i paesi occidentali a svolgere un ruolo di spicco sulla scena mondiale e dunque mi concentrerò essenzialmente su di essi.

Per ripercorrere le tappe dell'ascesa dell'Europa occorre risalire indietro nel tempo fino al XVI secolo. Se infatti allora, scrisse Fernand Braudel (1981, p. 104), le regioni popolate del globo apparivano «vicine le une alle altre, circa alla pari o quasi», nel Settecento il capitalismo europeo aveva acquisito una chiara superiorità economica. Questo è certo un presupposto dell'ascesa del continente, ma un altro va individuato nell'espansione oltremare delle potenze

europee, di cui il 1492 è il momento simbolico periodizzante.

In un libro intitolato *Il miracolo europeo* Eric Jones ha fatto un'analisi comparata dei grandi sistemi politici euroasiatici dal XVI al XVIII secolo (l'impero ottomano, quello indiano dei Moghul, quello cinese dei Qing e il sistema degli Stati europei), attribuendo il «miracolo», oltre che alle più stabili condizioni ambientali del vecchio continente, al fatto che vi convivessero più Stati. Il loro assolutismo era infatti minore non solo perché lo limitavano strutture interne di tipo feudale, ma in particolare per la loro concorrenza reciproca. Ne derivarono una propensione al commercio, allo sviluppo e all'innovazione, l'avvento di un'economia di mercato e infine lo sfruttamento delle risorse oltre Atlantico consentito dalle esplorazioni geografiche (E.L. Jones, 2005).

Al momento dell'industrializzazione, in effetti, da tempo le potenze europee dominavano i mari e avevano costruito grandi imperi, come quelli inglese, spagnolo e

portoghese nel nuovo continente. Non a caso tra i fattori a cui si dovette se la prima rivoluzione industriale avvenne in Inghilterra gli studi hanno sempre incluso il possesso di un impero e la supremazia navale. Con ciò siamo arrivati a una delle svolte periodizzanti di maggior rilievo nella storia dell'umanità, cioè all'avvio del processo di industrializzazione, senza contare le rivoluzioni americana e francese del 1776-89, che posero le premesse della moderna democrazia. Solo che a lungo, quando si rispondeva al quesito «perché in Inghilterra e non altrove?», l'altrove era costituito solo da altre aree europee. Più in generale, la storia degli altri continenti veniva valutata per differenza rispetto a quella europea e al modello di sviluppo occidentale, per lo più in termini di arretratezza e ritardo.

Da una ventina di anni, però, il dispiegarsi della globalizzazione contemporanea ha stimolato lo sviluppo di studi su altre aree del pianeta, e in particolare dell'Asia, che sono state messe a confronto senza pregiudizi eurocentrici con il vecchio continente. Qui cito solo quello di Kenneth Pomeranz (2004), da cui sono emerse «sorprendenti similitudini» tra reddito pro capite, produzione manifatturiera, disponibilità di capitali e ampiezza dei mercati delle più avanzate aree europee e asiatiche fino alla metà del Settecento e oltre. Così il quesito «perché l'Inghilterra?» è stato riformulato: perché in situazioni paragonabili non vi fu una crescita come quella della rivoluzione industriale inglese? Oppure: perché l'Inghilterra (e con essa l'Europa) non si comportò come altre parti del globo? L'A. ha risposto attribuendo la «grande divergenza» fra l'Occidente e il "resto" al carbon fossile e alla colonizzazione del Nuovo Mondo. Il primo permise all'Inghilterra di superare i limiti

ecologici delle economie organiche, imboccando uno sviluppo ad alto consumo energetico; la seconda, assieme a un commercio sostenuto dalle armi, le fornì un'enorme riserva delle risorse di cui scarseggiava e uno sbocco per quelle che aveva in eccesso, come la popolazione.

È inutile dire che queste tesi sono oggetto di un dibattito, al cui interno si è anche sostenuto che l'ascesa dell'Europa derivò da una «*knowledge revolution*» dovuta al pensiero scientifico da Bacone in poi e alla cultura illuminista<sup>1</sup>. Ciò detto, molti hanno ritenuto normale equiparare la crescita europea a quella occidentale e la cosa ha senso perché i processi avviatisi nel vecchio continente si estesero presto ad altri paesi di quell'area. L'ascesa della potenza americana, in particolare, era un fatto compiuto prima della Grande Guerra e il primato europeo ne uscì ridimensionato almeno in termini relativi.

Con ciò siamo arrivati al declino dell'Europa, che iniziò con il suo "suicidio" del 1914, ossia con il primo conflitto mondiale, e proseguì anche dopo il secondo, nonostante il *boom* economico dell'«età dell'oro» 1950-73. Dopo il 1945 una drastica flessione del peso dell'Europa sulla scena mondiale fu dovuta anzitutto all'avvento del sistema bipolare USA-URSS, durato fino al 1989-91. Tale ridimensionamento favorì inoltre la conquista dell'indipendenza dei popoli coloniali asiatici e africani, che si verificò in gran parte tra la fine della guerra e gli anni 70, facendo infine salire il numero degli Stati da 72 nel 1945 a 172 nel 1989 (un altro aumento, fino agli attuali 195, fu dovuto alla dissoluzione dell'URSS e della Jugoslavia).

A questo punto mostrerò due serie di dati relativi a varie aree del globo dal 1700 al 2016. La prima riguarda il prodotto interno lordo

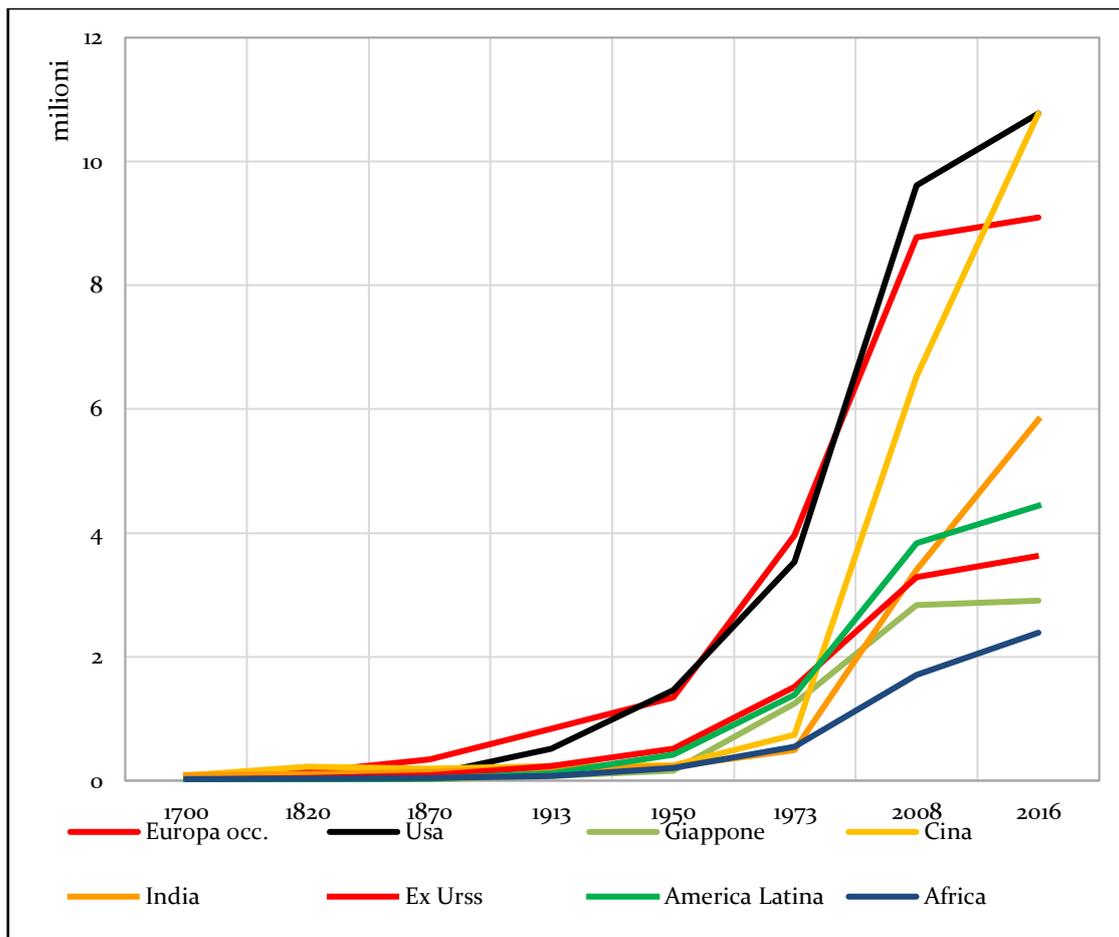
<sup>1</sup> Cfr. Mokyr, 2004 e, su tale dibattito, Beonio Brocchieri

(2008); Goldstone, 2010. Sull'industrializzazione cfr. Detti, Gozzini (2009); Beonio Brocchieri (2015).

(PIL, cioè l'insieme dei beni e dei servizi prodotti), la seconda il PIL pro capite, che è la misura di base, seppur grossolana, del tenore di vita. Pur essendo in qualche modo schiacciati dagli sviluppi successivi, i dati sul PIL (Fig. 1) mostrano la precocità della crescita garantita all'Europa occidentale dall'industrializzazione, ma confermano anche quella degli USA. Al

tempo stesso, però, la figura evidenzia lo sviluppo assai sostenuto verificatosi dopo il 1973 in altre aree del mondo, in primis la Cina e l'India, che non hanno neppure risentito della crisi del 2008, i cui effetti sono stati pesanti specie in Europa.

**Fig. 1 - Il PIL di alcune parti del mondo, 1700-2016\***



La Fig. 2 ridimensiona invece già dal XIX secolo il PIL pro capite europeo a favore di quello degli USA, evidenziando anche gli effetti della crescita del Giappone, industrializzatosi fra Otto e Novecento. Vero è

che il reddito di questi tre paesi è tuttora ben più elevato di quello del resto del globo, ma per rendersi conto dei termini del problema è utile riferirsi ai tassi di sviluppo del PIL (Fig. 3).

\* Fonti: A. Maddison, World Population, GDP and Per Capita GDP, 1-2003 AD, <http://www.ggdc.net/maddison/>; dal 1950 The Conference Board, Total Economy Database,

<https://www.conference-board.org/data/economydatabase/>. Dati in \$ internazionali 1990. Dalle stesse fonti sono tratte le Figg. 2, 3 e 4.

Fig. 2 - Il PIL pro capite di alcune parti del mondo, 1700-2016

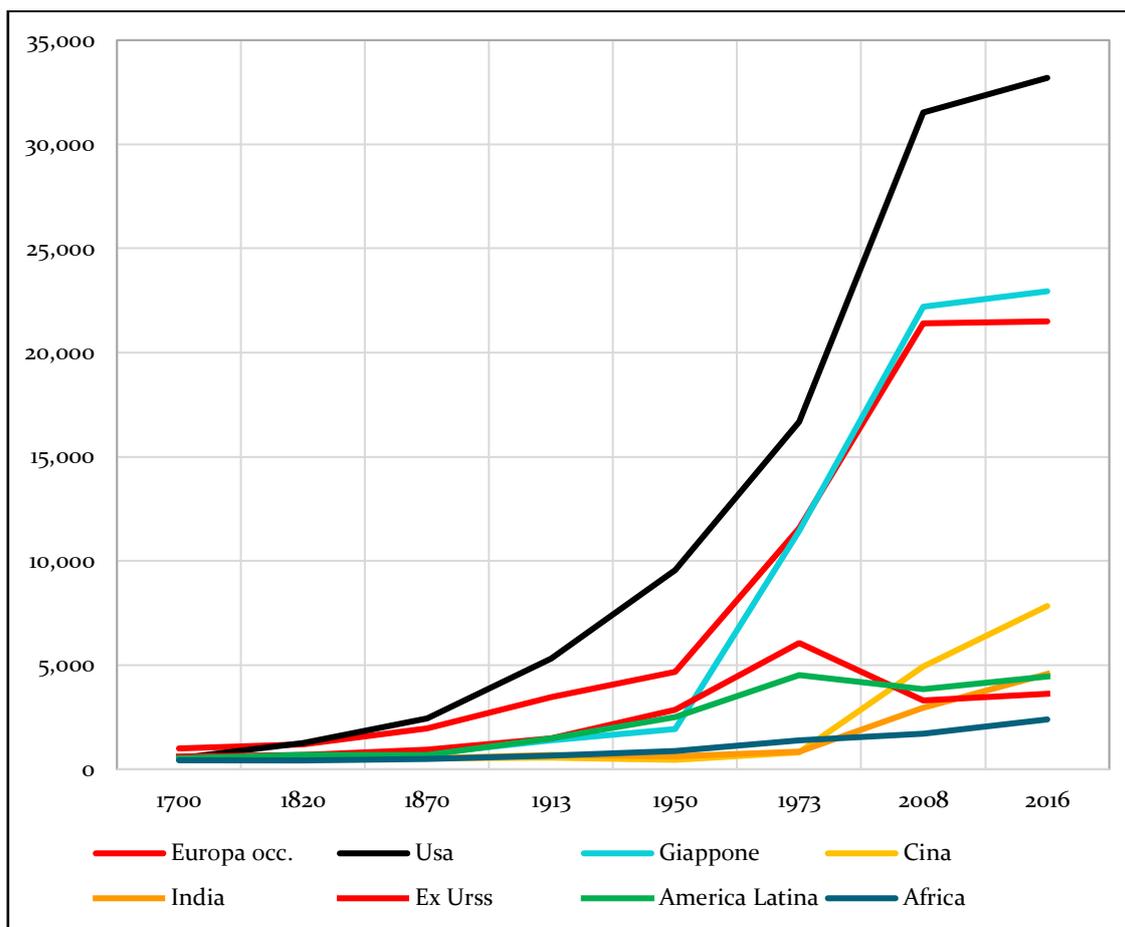
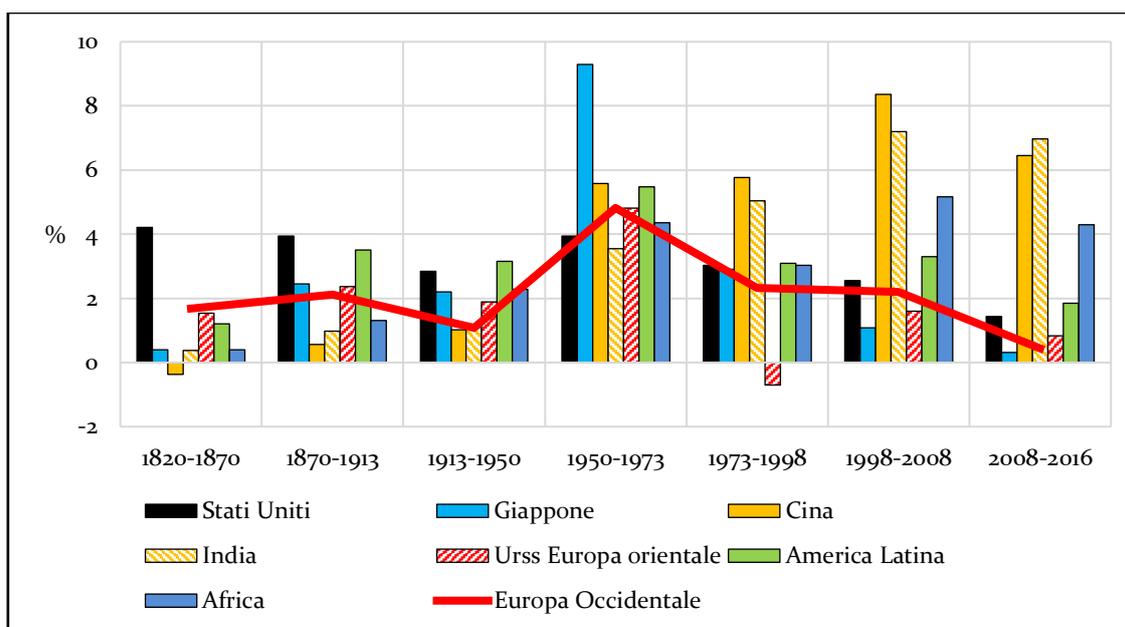


Fig. 3 - Tassi di incremento medio annuo del PIL di alcune parti del mondo, 1820-2016



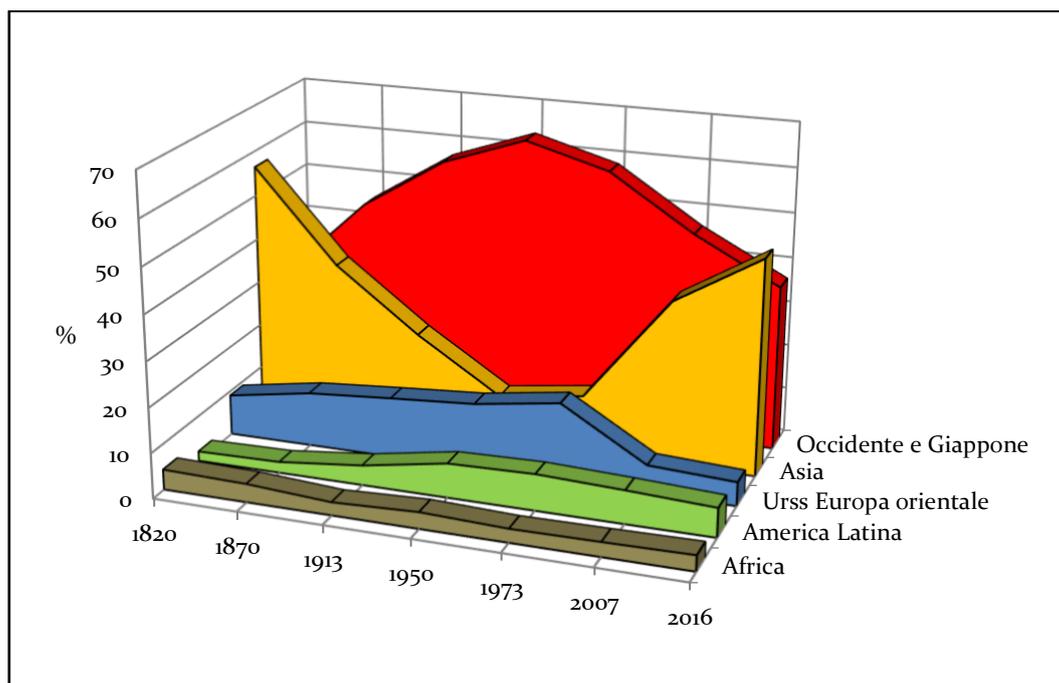
Dell'Europa (linea rossa), si nota soprattutto la discesa seguita all'età dell'oro, che del resto

riguardò anche gli Stati Uniti, il Giappone e in minor misura l'America Latina. Balza invece

agli occhi l'incremento coevo di Cina e India, mentre non deve colpire la crescita pure altalenante dell'Africa, le cui basse cifre assolute ne riducono drasticamente il rilievo. La Cina e l'India sono invece paesi enormi, che coprono più di un terzo della popolazione mondiale. Si aggiunga che non sono i soli paesi

asiatici ad aver intrapreso dagli anni 70 un impetuoso sviluppo economico: lo fecero anche Hong Kong, Singapore, Taiwan e Corea del Sud, seguiti da Vietnam, Thailandia e Malaysia. Ciò indica che da allora, come mostra la Fig. 4, il baricentro produttivo del mondo si è spostato verso Oriente.

**Fig. 4 - Quote del PIL mondiale per aree geografiche**



Quanto alla distribuzione dei posti di lavoro nell'industria, l'Europa è scesa dal 45,2% nel 1950 all'11,0 nel 2018, mentre l'Asia (Giappone escluso) è salita dal 24,0 al 64,6%. Più in generale, una produzione industriale più che triplicata ha visto i paesi sviluppati calare dal 65,9 al 20,2%, mentre quelli un tempo chiamati in via di sviluppo sono saliti al 79,8%\*. Collocati in un contesto di più lungo periodo, tali mutamenti dicono che gli equilibri produttivi del mondo sono tornati ad essere simili a quelli precedenti la rivoluzione industriale, quando la produzione e il peso

demografico dei vari paesi andavano di pari passo.

Si tratta quindi, con ogni probabilità, di un processo irreversibile. Così dicendo so bene che quando gli storici fanno previsioni per il futuro rischiano di essere smentiti tanto prima, quanto più è veloce il cambiamento. In questo caso, però, mi sentirei di correre il rischio. Per citare solo il dato più significativo, ricordo infatti che nel 2018 viveva in Asia il 58,1% di una popolazione mondiale salita da 2,5 miliardi nel 1950 a 7,6, mentre l'Europa era scesa dal 21,7 al 9,8%.

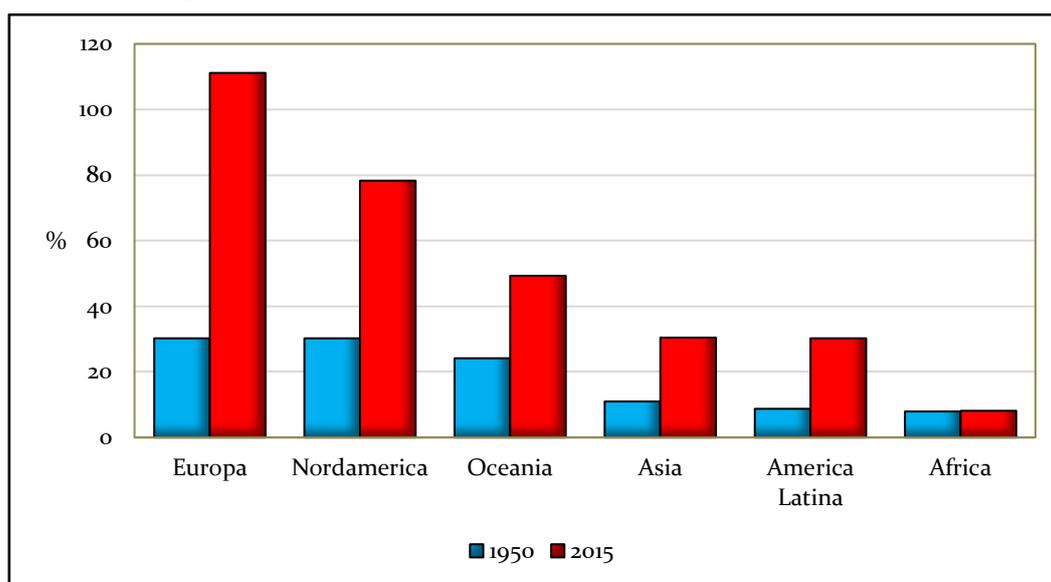
\* Fonte: International Labour Organization, [www.ilo.org/ilostat](http://www.ilo.org/ilostat).

Tutto ciò trova conferma nel fatto che la transizione demografica (il passaggio da un "regime" di alta mortalità, alta natalità e breve durata della vita a uno di segno opposto) produsse una forte crescita della popolazione prima europea e poi occidentale fra Otto e Novecento, ma in queste parti del globo è terminata negli anni 60. In Asia e in America Latina si è svolta invece molto più tardi, concludendosi alla fine del Novecento e solo allora si è avviata in gran parte dell'Africa, dove si prevede che non finirà prima degli anni 70 del XXI secolo.

Che cosa implicano dinamiche dai tempi tanto diversi? Tra i loro effetti uno dei più

rilevanti è il fatto che le ricche popolazioni dell'Occidente sono molto invecchiate, mentre altrove lo hanno fatto meno o sono rimaste giovani. Nel 2015 in Africa le persone sotto i 30 anni erano il 68% del totale: oltre il doppio dell'Europa, che deteneva pure la quota più alta di ultrasessantenni. Ma anche in Asia e in America Latina metà della popolazione non superava i 30 anni e gli anziani erano poco sopra il 10%. In tal senso parla chiaro la Fig. 5, che mostra gli indici di vecchiaia dei vari continenti costituiti dai rapporti percentuali fra anziani con 65+ anni e giovani con -15.

**Fig. 5 – Indici di vecchiaia dei vari continenti, 1950-2015\***



Dovuto al declino della fecondità nei paesi sviluppati e al suo forte incremento in quelli in via di sviluppo, nei secondi il fenomeno si è tradotto in un vantaggio che è stato definito «dividendo demografico». Si tratta del potenziale di crescita economica che, avviatasi la transizione, può venire dal mutare della struttura per età della popolazione: il dividendo è tanto maggiore, quanto più sono numerose le

persone in età lavorativa (15-64 anni). In effetti dagli anni '70 la loro percentuale è salita in tutti i paesi in via di sviluppo, salvo a diminuire infine in Cina e in Africa, in concomitanza con un rialzo della natalità dovuto forse a un rilassamento delle politiche di controllo delle nascite.

Il risultato finale è che il PIL dei paesi sviluppati è stato di gran lunga superato nel

\* Fonte: U.N. Department of Economic and Social

Affairs, Population Division, World Population Prospects 2019.

2005 da quello del resto del mondo. Se ne può concludere che è tornata alla ribalta la grande maggioranza della popolazione del pianeta, dopo due secoli in cui era stata schiacciata dalle industrie e dalla forza militare della piccola minoranza europea e nordamericana. Non solo dalle industrie: l'ascesa dell'Europa ebbe infatti ulteriori sviluppi fra Otto e Novecento, quando le sue potenze colonizzarono gran parte dell'Africa e dell'Asia, ampliando la «grande divergenza».

## 2. Stato-nazione, sviluppo, democrazia

Se prendere atto di tali mutamenti epocali è necessario, occorre anche evidenziare i gravi problemi che caratterizzano il mondo attuale. Uno è costituito dal fatto che molti paesi già in via sviluppo, e fra essi anzitutto la Cina, non sono democratici. Da tempo Ralf Dahrendorf (1995) ha notato il profilarsi di un inquietante modello di «capitalismo senza democrazia», molto diverso da quello occidentale. Sia pure con tragici fenomeni in controtendenza come il fascismo e il nazismo, infatti, la crescita economica europea e occidentale è stata affiancata da uno sviluppo della democrazia.

Lo stesso concetto di «duplice rivoluzione» coniato da Eric Hobsbawm (1963), sottolineando l'unitarietà dei processi avviatisi con l'industrializzazione e la rivoluzione francese, poneva tale nesso al centro dell'attenzione, pur trascurando quella americana. Riferirsi alle rivoluzioni politiche dell'ultimo quarto del Settecento implica peraltro che ci si interroghi sull'esistenza o meno di un nesso fra lo sviluppo economico e quello del moderno Stato-nazione.

Come ho anticipato, oggi il mondo è suddiviso in 195 Stati indipendenti e il loro numero è cresciuto di più di tre volte nel XX

secolo. Nel XIX era invece accaduto il contrario: il Congresso di Vienna e le unificazioni italiana e tedesca avevano molto ridotto il numero degli Stati europei; in Asia e in Africa effetti analoghi derivarono poi dall'espansione coloniale delle potenze europee. È peraltro significativo che nei primi decenni dell'Ottocento si fossero verificati anche fenomeni opposti: dalla decolonizzazione dell'America Latina, infatti, erano nati 17 nuovi Stati. Solo in apparenza contraddittorie, queste tendenze riflettono, in diversi contesti, l'emergere e l'affermarsi dello Stato-nazione, che prese corpo a partire dalle rivoluzioni americana e francese. Se poi esso nacque negli Stati Uniti e nell'America Latina, come ha sostenuto Benedict Anderson (1996), o invece si sviluppò in Europa, come pensa la gran parte degli studiosi, è questione su cui non posso attardarmi\*.

Più complesso è stabilire se allo sviluppo dello Stato-nazione abbia corrisposto una diffusione della democrazia. Questa è infatti difficile da definire perché dipende non solo dalla presenza di istituzioni rappresentative, ma anche da fattori quali la pluralità dei partiti, l'indipendenza dei media, l'autonomia della giustizia, la regolamentazione antimonopolistica dell'economia. Mi riferirò dunque agli indicatori elaborati da un centro di ricerca, che ne sintetizzano i vari aspetti stabilendo una soglia di differenza standard tra sistemi in tutto o in parte democratici e regimi autocratici.

I dati della Fig. 6 partono dal 1913, ma va ricordato che in precedenza il cammino della democrazia era stato lento e aveva prodotto risultati parziali. Se infatti in Occidente il suffragio universale maschile si era lentamente diffuso, anche in molti paesi europei le donne – che solo nel 1893 ebbero un primo accesso al

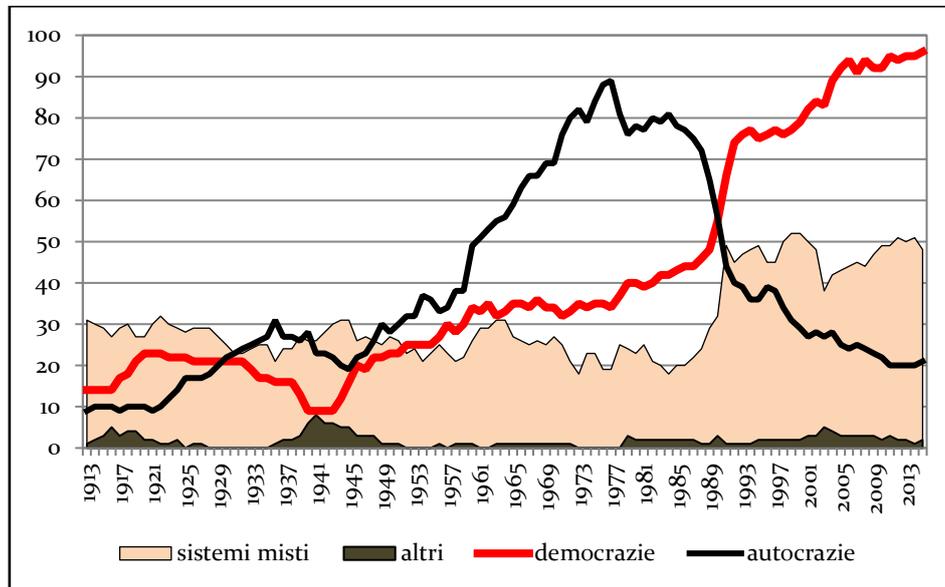
\* Cfr. Alle origini del nazionalismo. Tavola rotonda su Benedict Anderson e "Comunità immaginate", «Ricerche di storia politica», 5 aprile 2016,

<http://www.arsp.it/2016/04/05/alle-origini-del-nazionalismo-tavola-rotonda-su-benedict-anderson-e-comunita-immaginate/>.

voto in Nuova Zelanda – dovettero attendere fino alla metà del XX secolo il riconoscimento dei loro diritti politici. Sta di fatto, comunque, che i 14 Stati democratici esistenti nel 1913

erano tutti in Europa e in America, oltre che in due *western offshoots* come l'Australia e la Nuova Zelanda.

Fig. 6 – Sistemi di governo, 1913-2015\*



Com'è noto la democrazia toccò il suo minimo storico nei primi anni '40, quando non resistevano che 9 paesi tra cui la Gran Bretagna e gli Stati Uniti, ambedue sotto l'attacco della Germania nazista. L'esito della guerra segnò una prima inversione di tendenza, ma per altri 30 anni gli Stati autoritari crebbero assai di più. Fino a tutti gli anni '70, infatti, ebbero successo in Asia, Africa e America Latina ben 147 colpi di Stato, che per lo più instaurarono governi militari.

Secondo Samuel Huntington (1995) fu da allora, con la democratizzazione di molti regimi latinoamericani oltre che di Grecia, Spagna e Portogallo, che si consolidò una «terza ondata» di regimi democratici (dopo quelle del secondo Ottocento in Occidente e della decolonizzazione), proseguita poi con la fine del comunismo. Benché le "autocrazie"

siano scese al 12% del totale degli Stati, però, se si considera il numero dei loro abitanti il dato raddoppia perché tra esse figurano paesi fra i più popolosi del globo, a partire dalla Cina. Per l'esattezza, nel 2015 viveva in paesi democratici l'intera popolazione dell'Occidente e del Giappone, in America Latina l'89%, in Asia il 49, in Africa il 39 e nell'ex blocco sovietico il 34. È dunque fondato, come è stato fatto, parlare di una «divergenza globale delle democrazie» (Diamond, Plattner, 2001).

Ma l'Occidente e l'Europa avrebbero la possibilità di favorire una diffusione di quella che Winston Churchill definì come «*la peggior forma di governo, eccezion fatta per tutte quelle forme che si sono sperimentate fino ad*

\* Fonte: Center for Systemic Peace, Polity IV Project, Regime Authority Characteristics and Transitions Datasets,

<http://www.systemicpeace.org/inscrdata.html>. La voce «altri» indica paesi in cui a causa di guerre o per altri motivi è assente un'autorità statale.

ora»?\* Stando a quanto ho detto temo che vi sia motivo di dubitarne. Concluderò anzi aggiungendo altri problemi, che rendono a dir poco delicati gli esiti dei percorsi storici su cui vi ho intrattenuto.

Il diffondersi dello Stato-nazione non è stato seguito solo da fenomeni positivi come lo sviluppo della democrazia, il monopolio statale della violenza legittima, ecc. Almeno potenzialmente negativo è stato infatti il moltiplicarsi delle frontiere, degli attori e delle variabili della politica internazionale. Negli ultimi decenni ciò è stato inoltre aggravato dalla fine della guerra fredda, durante la quale USA e URSS riuscivano meglio, per così dire, a tenere il mondo sotto controllo.

Lo sviluppo dello Stato-nazione è stato inoltre accompagnato da un duplice ridimensionamento della sua sovranità. Il primo è dovuto all'avvento di un sistema di *governance* non solo nazionale, ma anche regionale e globale. È infatti molto cresciuto il numero degli organismi sovranazionali, che hanno acquisito maggiori margini di sovranità, sovrapponendosi agli Stati-nazione e condizionandoli più che nel passato. Il secondo è derivato dalla dimensione globale dei processi economici e finanziari. Oltre alle persone, anche le merci e i capitali hanno teso sempre più a travalicare i confini nazionali, mettendo in crisi la capacità impositiva e fiscale degli Stati. Né la fine della guerra fredda ha rallentato i movimenti di merci, capitali, persone e informazioni, che anzi hanno avuto un'ulteriore accelerazione.

Nell'ultimo secolo il numero delle persone residenti in un paese diverso da quello di nascita, cioè dei migranti, è cresciuto di quasi sette volte, passando da 35 milioni nel 1910 a 258 nel 2017, anche se in rapporto a una

popolazione mondiale molto cresciuta è salito solo dal 2 al 3,5%†. Dal 1948 al 2014, inoltre, le importazioni sono salite da 62 a 19.000 miliardi di dollari, le esportazioni a poco meno. Entrambe sono cresciute molto più della produzione. Quanto ai capitali, basti dire che dal 1973 al 2004, mentre il PIL mondiale triplicava, il denaro scambiato sui mercati dei cambi valutari è cresciuto da 15 a 1.900 miliardi di dollari. A loro volta gli investimenti esteri sono saliti da 57 miliardi di dollari nel 1982 a 1.361 nel 2012. Sulle informazioni, infine, vi risparmio i dati sulle copie dei quotidiani e delle riviste, che pure sono enormemente aumentate, e ricordo solo che gli utenti di Internet sono saliti da 16 milioni nel 1995 agli attuali 4,4 miliardi: il 56,8% degli abitanti del pianeta. Su questo terreno il dato dell'Europa è significativo perché vi è connesso alla rete l'86,8% della popolazione; un dato, questo, secondo solo a quello del Nordamerica (89,4%).

Di fronte a tutto ciò, in un mondo sempre più globalizzato, la politica internazionale si è invece frammentata, fallendo la sfida di un governo condiviso della globalizzazione. Da un lato, infatti, né gli Stati Uniti, un po' ridimensionati ma sempre dinamici, né una Cina che muove i primi passi sulla scena internazionale paiono in grado di tenere sotto controllo il brulichio delle medie potenze portate alla ribalta dalla fine della guerra fredda: Russia, Turchia, Iran, Arabia Saudita, India ecc. Ognuna di esse è sì alle prese con instabili equilibri interni, ma accarezza disegni di egemonia regionale con un effetto complessivo di aumento del caos.

Dall'altro lato in molti paesi sviluppati sono cresciuti movimenti così detti «sovranisti», che in realtà ripropongono spettri nazionalisti

\* The Official Report, House of Commons (5th Series), 11 November 1947, vol. 444, cc. 206-07.

† Fonti: Moya, McKeown (2010), Tab. 1.3; U.N.

Department of Economic and Social Affairs, Population Division, *International Migration, International Migrant Stocks* (per il 2017).

tristemente noti in Europa, pretendendo di autosigillarsi da un mondo in espansione. A partire dagli USA di Donald Trump, negli ultimi anni si sono moltiplicate risposte alla globalizzazione consistenti nella chiusura delle frontiere, nell'adozione di politiche protezionistiche ecc. Chi insegna storia sa che cose simili accaddero già dopo la globalizzazione del periodo fra Otto e Novecento e che esse portarono alla Grande Guerra. Ammesso e non concesso che la storia possa insegnare qualcosa, a maggior ragione occorrerebbe una politica sovranazionale cooperativa in grado di governare la globalizzazione, volgendola a favore degli interessi della maggioranza delle persone. Ma una politica del genere appartiene a un futuro tutto da costruire.

In un contesto simile come potrebbe l'Europa arginare il suo declino? A mio parere acquisendo dimensioni tali da renderla più competitiva. Il primo passo in tal senso fu compiuto nel 1957 con la costituzione della Comunità economica europea, ma solo negli anni 90 il progetto comunitario ebbe un'accelerazione, il cui risultato più importante fu l'euro, adottato nel 2002 da tutti i paesi della comunità salvo la Gran Bretagna. Era un passo importante, che facilitò la globalizzazione di merci, capitali e persone ma non bastò per combattere una disoccupazione che era il doppio di quella degli USA. Le politiche fiscali e industriali rimasero infatti appannaggio dei singoli Stati, rendendo molto ridotta la capacità di manovra dell'Unione europea, per non dire della sua politica estera e militare.

In una Unione il cui processo di integrazione si era di fatto arrestato, la crisi del 2008 aggravò molto la situazione anzitutto perché produsse una frattura fra paesi con avanzati commerciali e basso debito pubblico, come l'Olanda e la Germania, e paesi in una

situazione opposta, quali la Spagna, l'Italia e la Grecia. I primi accusavano i secondi di finanza allegra e scarsa volontà riformatrice, mentre questi criticavano l'austerità da essi predicata, ritenendola la prima causa della disoccupazione. Sta di fatto che l'Unione era bloccata da veti contrapposti. Il colpo più grave è infine venuto nel 2016 con la così detta Brexit, che è stata un importante successo delle forze antiglobali, già cresciute in molti paesi e volte a ripristinare la piena sovranità degli Stati-nazione, con progetti di chiusura dei flussi migratori e non senza implicazioni sul terreno di uno scontro fra civiltà e culture religiose diverse.

A me parrebbe che riprendere e portare avanti il processo di integrazione europea sarebbe essenziale anche soltanto per farle acquisire un peso specifico maggiore e quanto meno rallentarne il declino. Ciò a maggior ragione perché in termini relativi dal 1960 al 2018 la sua popolazione si è dimezzata e il suo PIL è anch'esso calato dal 37 al 24% nel 2016, con una contrazione del 35%.

---

**Tommaso Detti** nato nel 1946, ha insegnato storia contemporanea alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena dal 1975 al 2016. Tra i suoi vari incarichi, la presidenza della della Sissco – Società italiana per lo studio della storia contemporanea – dal 2003 al 2007.

Si è occupato di storia e storiografia del movimento operaio e del socialismo, della sanità, dell'industrializzazione e dei processi di globalizzazione; di storia economica, sociale e demografica della Toscana fra Otto e Novecento; della storia di Internet.

Tra le sue pubblicazioni più recenti, *Lo storico come figura sociale*, in *L'organizzazione della ricerca storica in Italia*, a cura di A. Giardina, M.A. Visceglia, Roma 2018, pp. 287-309; *L'età del disordine. Storia del mondo attuale, 1968-2017*, Roma 2018 (con G. Gozzini).

**BIBLIOGRAFIA**

- Anderson B., (1996) *Comunità immaginate. Origini e diffusione dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri
- Beonio Brocchieri V., (2008) *Modernità e rivoluzione industriale in Europa e Asia nella prospettiva della «California School»*, in «Società e storia», 2008, n. 119, pp. 101-27
- Beonio Brocchieri V., (2015)(a cura di) *Il Settecento e la rivoluzione industriale*, Milano, RCS Corriere della Sera
- Bin Wong R., (1997) *China Transformed: Historical Change and the Limits of European Experience*, Ithaca, Cornell University Press
- Braudel F., (1981) *Civiltà materiale, economia e capitalismo, II. I giochi dello scambio*, Torino, Einaudi
- Dahrendorf R., (1995) *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Roma-Bari, Laterza
- Detti T., Gozzini G., (2009) (a cura di) *La rivoluzione industriale tra l'Europa e il mondo*, Milano, Bruno Mondadori
- Diamond L., Plattner D., (2001) (a cura di) *The Global Divergence of Democracies*, Baltimore, Johns Hopkins University Press
- Goldstone J.A., (2010) *Perché l'Europa? L'ascesa dell'Occidente nella storia mondiale 1500- 1850*, Bologna, Il Mulino
- Hobsbawm E.J., (1963) *Le rivoluzioni borghesi, 1789-1848*, Milano, Res Gestae
- Huntington S.P., (1995) *La terza ondata. I processi di democratizzazione alla fine del XX secolo*, Bologna, Il Mulino
- Jones E.L., (2005) *Il miracolo europeo. Ambiente, economia e geopolitica nella storia europea e asiatica*, Bologna, Il Mulino
- Moya J.C., McKeown A., (2010) *Global Migration in the Long Twentieth Century*, in M. Adas (a cura di) *Essays on Twentieth Century History*, Philadelphia, Temple University Press
- Mokyr J.I., (2004) *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza*, Bologna, Il Mulino
- Pomeranz K., (2004) *La grande divergenza. La Cina, l'Europa e la nascita dell'economia mondiale moderna*, Bologna, Il Mulino

[I libri di Tommaso Detti](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## OLTRE LA SHOAH: STORIA DEGLI EBREI NEL NOVECENTO

**Maila Pentucci**

*Università degli studi di Macerata*

**Keyword:** *ebrei, transcalarità, storiografia ebraica, emancipazione, Shoah*

### ABSTRACT

*Nel percorso storico insegnato a scuola e nella sua trasposizione da manuale, il popolo ebraico viene menzionato a più riprese, ma sempre in maniera occasionale, fino al 1933, quando l'avvio della persecuzione antiebraica su larga scala da parte di Hitler li rende protagonisti nel panorama della storia mondiale, anche se in una visione esclusivamente vittimaria.*

*In realtà gli ebrei attraversano la storia generale mondiale con continuità: proprio la dimensione a-territoriale di questo popolo, evidenziata dalla diaspora ma già presente fin dal periodo antico (quello grosso modo corrispondente alle vicende bibliche), fa sì che essi nel corso dei secoli attraversino la storia di altri popoli incrociando momenti – chiave della storia mondiale.*

*Una ricostruzione storica solida e coerente potrebbe contribuire a leggere alcune caratteristiche che connotano il popolo ebraico: le vicende degli ebrei dall'epoca antica a quella contemporanea si prestano per comprendere la storia degli uomini come una storia di mobilità e di cammino. La società ebraica è il tipico esempio di società mercuriale: l'economia, la cultura e la storia politica si intersecano e offrono chiavi di lettura alternative e interessanti.*

### 1. Il secolo ebraico

«L'Età moderna è l'Età ebraica, e il XX secolo, in particolare, è il Secolo ebraico. Nella modernizzazione si diventa tutti urbanizzati, mobili, eruditi, eloquenti, complicati dal punto di vista intellettuale, pignoli dal punto di vista fisico e flessibili dal punto di vista occupazionale. Si imparano a coltivare le persone e i simboli, non i campi o le mandrie. Si persegue la ricchezza mirando al sapere, il sapere mirando alla ricchezza e l'una cosa e l'altra mirando solo a esse. Si trasformano contadini e principi in mercanti e sacerdoti, al privilegio ereditato si sostituisce il prestigio acquisito, e si smantellano i ceti sociali a

favore degli individui, delle famiglie nucleari e delle tribù che leggono libri (le nazioni). Nella modernizzazione, detto altrimenti, si diventa tutti ebrei» (Slezkine, 2011, p. 10).

È questo l'incipit di una interessante monografia di Yuri Slezkine, docente di storia russa dell'Università di Berkley, il quale rilegge sia il Novecento che la storia del popolo ebraico attraverso un taglio di prospettiva inedito e particolare. Secondo lo storico, infatti, il Novecento si configura come secolo degli ebrei perché si afferma il trionfo della mercurialità da un lato e del nazionalismo dall'altro, elementi, entrambi, di cui gli ebrei sono interpreti ed esempi emblematici. Essi

infatti hanno dovuto sviluppare, nel corso della loro lunga storia nomade, abilità legate al commercio e alle transazioni di denaro che li ha associati alla figura del mercante e del mercenario ad un tempo (entrambi sostantivi derivanti dal latino *merx*, merce, appunto) ma li ha anche resi estremamente moderni, veri precursori di una società, quella novecentesca, caratterizzata dal nomadismo terziario, ovvero dall'abitudine alla mobilità determinata dalla ricerca di occasioni professionali migliori, innovative e globali. Lo sviluppo, tipico del Novecento, di un mercato non più familista, ma anonimo, legato all'intraprendenza dell'individuo e privo di addentellati sociali è stato influenzato dalle relazioni economiche transculturali attivate dagli ebrei: l'ebreo abituato a trattare con tutti e a confrontarsi con gli estranei sul piano delle trattative e degli scambi diventa il modello di individuo più adatto per il mondo nuovo.

Transitando dal piano economico a quello politico, la società novecentesca è inoltre quella in cui si presenta un modello di nazionalismo moderno, legato soprattutto alle dinamiche migratorie sempre più intense e transnazionali: chi appartiene ad una nazione, indipendentemente del ruolo e della classe sociale che vi riveste, fa della nazione il germe del principio di identità e di comunità, per sentirsi comunque a casa anche lontano dalla propria terra di origine, anche se effettivamente residente in un luogo di immigrazione. Il mito della terra promessa è un'ottima chiave di lettura per interpretare quel sentimento in base al quale ogni paese da cui si parte una novella Gerusalemme a cui sperare di tornare

## 2. Non solo Auschwitz

La visione di Slezkine rispetto alla storia del Novecento nel suo rapporto con gli ebrei (o viceversa) è decisamente molto particolare e fortemente connotata e personale, ma è utile

perché consente di capire che un cambio di prospettiva è possibile, se non addirittura auspicabile, per uscire da una connessione quasi deterministica che lega il Novecento agli ebrei per via del paradigma Auschwitz, e al disvelamento che esso provoca rispetto alla barbarie imperante nell'umanità, rispetto alla consapevolezza che l'individuo esiste in quanto nullità, e alla conferma della «norma filosofica della pura identità come morte» (Adorno, 1975, p. 327).

Slezkine non dimentica di certo la Shoah e la persecuzione antiebraica messa in atto da Hitler, anzi la enumera tra le motivazioni a sostegno della sua tesi: le vicende sopra citate hanno connotato il Novecento rispetto alle categorie di bene e male, di vittima e carnefice. Se i nazisti sono diventati la canonizzazione del male assoluto, così gli ebrei hanno assunto quella dimensione di vittime che ne denota universalmente e globalmente il loro essere in quanto popolo. Tuttavia, se Auschwitz può essere riconosciuto come spartiacque della storia, l'identità del popolo ebraico non può essere limitata alla tragedia della Shoah, nonostante essa, nella sua dimensione di indicibilità e di unicità sia stata scelta come uno dei miti fondanti e legittimanti dello stato di Israele dopo il 1948, un mito negativo e astorico che nella sua enormità tende a cancellare o a coprire le altre innumerevoli caratteristiche, vicende, relazioni, che rendono la storia degli ebrei davvero un unicum nel contesto della storia globale, non solo per il loro essere vittime, capri espiatori per la storia del mondo (Calimani, 2014).

Poste tali premesse, emergono due logiche in base a cui appare necessario guardare la storia degli ebrei nel Novecento. Da un lato è impossibile parlare degli ebrei solo in riferimento ad un determinato tempo e a un determinato spazio della storia: come spesso accade nelle prassi didattiche gli ebrei spuntano fuori dalle maglie della storia nel 1933, ovvero quando Hitler inizia a

organizzare la soluzione finale e avvia il genocidio come prassi sistematica e programmata. In realtà, anche per comprendere le vicende relative alla persecuzione è necessaria la contestualizzazione nella storia profondissima.

Dall'altro è importante superare la visione esclusivamente vittimaria della storia degli ebrei proponendo letture e prospettive alternative, similmente paradigmatiche, che possono aiutare a dare una visione globale, di lungo periodo e spazialmente ampia e diversificata, della complessa storia del popolo ebraico.

Va infatti detto che una ricostruzione completa della storia generale degli ebrei, soprattutto in dimensione scolastica, è pressoché impossibile. Gli stessi storici che hanno tentato di fornirla hanno premesso la complessità di tale operazione, dovuta all'ambiguità delle fonti per quanto riguarda il periodo antico e alla necessaria comparazione tra fonti archeologiche (scarse e spesso legate alla storia di altre popolazioni) e mitiche (il racconto biblico) e all'estrema diffusione nello spazio che lega le vicende ebraiche indissolubilmente a quelle di molteplici altri popoli e terre per quanto riguarda tutta la storia postdiasporica.

Inoltre, raccontare la storia degli ebrei non è semplice, «perché quasi ovunque nel mondo non solo si sa qualcosa degli ebrei, ma spesso se ne ha un'opinione ben definita. Per un gruppo che non ha mai rappresentato più dell'1% della popolazione mondiale ciò può essere considerato un onore. Ma per lo storico è difficile mantenere il giusto distacco se si parla degli ebrei come del popolo di Dio o come del popolo deicida, quando si evoca l'intelletto ebraico o si attacca l'ebraismo finanziario internazionale, quando Israele è considerato il baluardo della civiltà all'interno della barbarie o condannato invece quale regime brutale in mezzo a un mondo di pace e serenità» (Brenner, 2009, p. X).

Ulteriore questione determinante per ricostruire la storia degli ebrei è quella storiografica. Infatti, ad una rapida disamina degli studi di carattere scientifico sulla storia ebraica, che si sviluppano a partire dalla fine del 1600, quelli tra XVII e XIX secolo sono appannaggio comunque di autori cristiani, che hanno focalizzato l'attenzione sui rapporti tra ebrei e mondo cristiano e sulla tematica della colpa. L'interesse degli storici ebrei è invece tardivo, nasce grazie agli stimoli dell'Illuminismo e in particolare, come affermano alcuni autori, dell'*Haskalah*, il movimento illuminista berlinese di stampo ebraico (Luzzatto Voghera, 2000). In ogni caso le esperienze della Rivoluzione francese e le idee egualitarie diffuse nell'età napoleonica, che portarono al fiorire di un impulso riformatore in seno alle comunità ebraiche tedesche, diedero impulso alla nascita di una vera e propria storiografia ebraica, con un proliferare di studi sia di storia generale sia focalizzati sull'età contemporanea. È possibile, in tale ambito, suddividere gli interessi storiografici in tre grandi aree: le questioni legate all'emancipazione e alla nuova identità degli ebrei a partire dai movimenti indipendentisti europei della seconda metà dell'Ottocento, tra cui il Risorgimento italiano; il tema della nazione autonoma in altre nazioni e l'esemplare condizione di nazione senza terra; l'approccio, più recente, della storiografia sionista volto a legittimare l'idea di Israele come meta ultima della diaspora (Toscano, 2010). Ovviamente a parte va menzionata la grande produzione storiografica sul tema nodale dell'età contemporanea e del Novecento in particolare, ovvero la Shoah.

### **3. Alcune istanze per la storia ebraica contemporanea**

La complessità delle questioni storiche e storiografiche inerenti gli ebrei necessita

dunque di fare delle scelte, di selezionare chiavi di lettura storiografiche che permettano focalizzazioni e ingrandimenti su determinate tematizzazioni o che riducano la scala di osservazione per offrire interpretazioni e ricostruzioni maggiormente fondate e problematizzate, in particolare in ambito didattico.

Se lo sguardo globale è indispensabile per capire le radici e la profondità della storia del popolo ebraico, la transcalarità può aiutare a contestualizzare e a ripercorrere la storia degli ebrei nel Novecento.

Una prima istanza a tal proposito riguarda una necessaria anticipazione. Non è possibile infatti comprendere le vicende novecentesche, compreso il tema fondamentale ed epocale della persecuzione, senza fermarsi sul processo di emancipazione, proprio dei secoli XVIII e XIX, come ci insegna anche la sopraccitata specializzazione della storiografia ebraica.

Affermare in maniera superficiale e semplicistica che gli ebrei furono colti alla sprovvista dalle leggi antiebraiche dei totalitarismi e dal razzismo in esse connaturato, poiché i movimenti risorgimentali li avevano emancipati, ovvero resi cittadini alla pari profondamente implicati e coinvolti nella vita civile, politica, economica degli stati nei quali risiedevano, significa fare riduzionismo.

L'emancipazione infatti è un tema complesso e sfaccettato. Si parla intanto di due processi, rigenerazione ed emancipazione: «per rigenerazione si è soliti intendere quel processo per cui gli ebrei, se sottratti alle loro deprecabili condizioni di vita nei ghetti, avrebbero avuto la possibilità di elevarsi in quanto esseri umani. Per emancipazione, invece, si intende l'equiparazione dell'ebreo al gentile, per mezzo della concessione o riconoscimento dei diritti civili e politici» (Militi, 2013, p. 3). Entrambi questi processi hanno radici profonde: derivano dal lungo dibattito filosofico sulla tolleranza iniziato nel

1500 e alimentato sul piano della tolleranza religiosa dalla nascita dei movimenti riformati coevi. I principi evocati soprattutto dall'epistola sulla tolleranza religiosa di John Locke e la revisione dei rapporti tra fede e politica, tra religione e governo degli stati, l'attenzione all'individualità del singolo all'interno delle comunità ebbero le prime applicazioni pratiche nel 1700. In tal senso l'emancipazione degli ebrei fu una richiesta tanto dell'élite intellettuale ebraica, quanto delle frange più progressiste della società cristiana. Questa duplicità non ha però solo effetti positivi e pacificatori tra cristiani ed ebrei. L'emancipazione infatti presenta, nella sua genesi e realizzazione, anche tratti di ambiguità. Il punto di vista dei non ebrei infatti era quello tipico dell'*ancien Régime*, secondo cui gli ebrei avrebbero dovuto abbracciare le cittadinanze nazionali in qualche modo abbandonando per esse il proprio essere ebrei. Sebbene il tema della conversione venga abbandonato e perseguito come residuo di un antigioudaismo clericale passatista, restava un equivoco di fondo. «La parità dei diritti civili e politici per gli ebrei veniva raramente adottata puramente in base all'eguaglianza naturale dei diritti dell'uomo, bensì l'enfasi era posta sugli effetti salutare che avrebbe avuto sulle comunità ebraiche» (Canepa, 1981, p. 46). In pratica ci si aspettava che gli ebrei emancipati, assimilati nelle comunità nazionali di residenza, si avvicinasero agli usi dei non ebrei, partendo dal presupposto che le presunte caratterizzazioni negative attribuite all'ebreo in epoca medievale e moderna (materialismo, ristrettezza mentale, consorteria) fossero un dato di fatto e che l'emancipazione rappresentasse dunque un miglioramento nei comportamenti e nel modo di essere, non un pieno godimento di diritti imprescindibili.

Dunque, l'emancipazione e il modo in cui si sviluppò, soprattutto sul piano del dibattito etico e filosofico, è decisiva per comprendere la persistenza di un antiebraismo di fondo nelle

nazioni liberali e contestualizzare non solo e non tanto la persecuzione nazista e fascista, ma anche episodi quali l'affaire Dreyfus, o il cambiamento di paradigma proprio della Polonia otto-novecentesca, che da *paradisus judaeorum* divenne uno dei principali paesi antisemiti d'Europa (Tonini, 2008).

Una seconda istanza di natura storiografica riguarda la contestualizzazione della persecuzione antiebraica nella storia, istanza profondamente connessa alla prima, ovvero al problema dell'emancipazione: l'emancipazione del mondo ebraico e il suo inserimento a pieno titolo nella società moderna e contemporanea hanno favorito nuovi paradossi. «Il successo di alcuni nel mondo ha trasformato gli ebrei in tanti Rothschild, mentre la militanza di numerosi altri all'interno del movimento rivoluzionario marxista li ha resi invisibili alla borghesia retriva» (Calimani, 2010, p. 59). Da questo assunto è possibile partire per ripercorrere la storia del pregiudizio contro gli ebrei e per chiarire concettualmente alcuni termini che spesso vengono utilizzati alternativamente senza una adeguata contestualizzazione: antiebraismo, antigioiudaismo, antisemitismo e antisionismo fanno parte di un lessico del pregiudizio e dell'odio su cui molto si dibatte. Si può concordare sul fatto che questi termini non sono solo descrittivi, ma si propongono anche come una differenziazione concettuale e già interpretativa.

Per esempio antiebraismo sarebbe applicabile soltanto all'ostilità verso gli ebrei del mondo antico, greco e romano (Stefani, 2004); antigioiudaismo invece andrebbe riferito all'avversione cristiana nei confronti dell'ebraismo rabbinico di epoca post-biblica e soprattutto all'ideologia, ispirata da motivi religiosi, relativa al mancato riconoscimento, da parte degli ebrei, di Gesù come Messia e alla sua uccisione; infine, antisemitismo deve essere ricondotto sia alla sua nascita recente, alla fine dell'Ottocento, sia ai suoi innovativi

contenuti laici, secolarizzati e razziali, privi di precedenti. «In anni recenti la storiografia ha messo sempre più in discussione la netta distinzione postulata tra l'antigioiudaismo, inteso come espressione di avversità teologica cristiana, e l'antisemitismo di stampo biologico e razziale, evidenziando continuità intrecci e reciproche influenze» (Caffiero, 2017, p. 431) fin dall'età moderna, per esempio dalla persecuzione antiebraica nella Spagna cattolica del 1500.

La prospettiva della storia del pregiudizio ci riporta, come terza istanza, alla contestualizzazione e storicizzazione della Shoah, evento periodizzante del Novecento e di tutta la storia dell'umanità ma non per questo avulso dalla dimensione storica, dallo spazio e dal tempo nei quali nasce ed è immerso.

Come sostiene Bidussa (2007) infatti la riflessione sulla Shoah è una palestra culturale per confrontarsi con la storia e con le sue eredità e al di là delle varie modalità di rappresentazione e memorializzazione a cui essa è soggetta, la sorveglianza degli eccessi di un abuso di tipo ideologico, sacralizzante, emotivo delle vicende spetta proprio alla storia ed alla storiografia (Pentucci, 2016). Parlare della Shoah in una dimensione storica non è dunque operazione semplice né scontata, nonostante le ridondanze in tale senso operate soprattutto in chiave memoriale nei luoghi e nei tempi deputati (e spesso a-storici) della celebrazione.

Per farlo entro una corretta visione sia storica che didattica, potrebbe essere opportuno, ancora una volta, ricorrere alla transcalarità e osservare le vicende della persecuzione antisemita a scala ridotta, nazionale e/o locale.

Contestualizzare la persecuzione in Italia per esempio, diventa una operazione, oltre che storica, anche etica e civile. Significa superare e confutare il mito degli Italiani brava gente e la diffusione di una percezione generalizzata

rispetto alla Shoah e alla storia dello sterminio, soprattutto tra le giovani generazioni: una storia successa ad altri (gli ebrei) in un passato lontano non molto definito, in un altro luogo (in genere la Germania), per colpa di altri (i tedeschi o i nazisti). Si tratta di un «senso di alterità, di non appartenenza e non riconoscimento» (Pentucci, 2014, p. 142) che può invece essere decostruito lavorando sul qui e ora, sulle tracce che oggi possiamo vedere, in spazi vicini e familiari di una storia che è invece fondamento nostra.

A questo proposito è interessante la ricostruzione della persecuzione antiebraica fascista che fa Michele Sarfatti (2018), il quale sistematizza, entro precisi limiti cronologici, le fasi dell'antisemitismo di regime in Italia: la persecuzione della parità, avviata fin dal 1922 e dal fascismo sansepolcrista, la persecuzione dei diritti a partire dalla diminuzione e dalla negazione della cittadinanza, culminata con le leggi del 1938 ed infine la persecuzione delle vite, perpetrata non solo dall'alleato-occupante tedesco, ma anche dalla Repubblica Sociale. In tale periodo viene evidenziata, oltre alla dimensione della deportazione e della clandestinità, anche quella dell'apporto degli ebrei alla Resistenza, utile proprio per far emergere gli ebrei da una visione esclusivamente vittimaria e riportarli al centro delle vicende storico-politiche della nazione, di cui furono attori non solo in quanto ebrei, ma anche in quanto italiani.

Sul piano delle storie locali, l'internamento, le deportazioni, le connessioni tra fuga, rifugio e Resistenza consentono una ricostruzione accurata, anche grazie alle numerose fonti documentarie e ai luoghi della memoria sopravvissuti disponibili e accessibili praticamente su tutto il territorio italiano (Bressan, Cegna & Pentucci, 2017): un esercizio di interrogazione delle fonti scientifico e storicamente fondato, utile in

chiave didattica per rivedere l'approccio alla storia più ampia e complessa degli ebrei.

#### 4. Conclusioni

Per chiudere sembra opportuno un richiamo alla funzione della storia in chiave pedagogica e civile: studiare la storia serve a leggere il presente storicamente, problematizzando gli eventi e le questioni e conferendo loro quella profondità necessaria per sottrarli alla dimensione dell'opinione, del chiacchiericcio mediatico, dell'ideologizzazione, dell'uso e dell'abuso pubblico.

Ricostruire la storia generale degli ebrei esplorando le varie chiavi di lettura che la storiografia offre, soprattutto riguardo alla complessità del Novecento, è operazione indispensabile per una trasposizione didattica accorta, che vada oltre la storia episodica propria della manualistica e restituisca alla storia ebraica la complessità e l'interconnessione con le vicende di altri popoli che le è propria.

---

**Maila Pentucci** lavora presso l'Università degli Studi di Macerata dove si occupa di ricerca didattica, di formazione degli insegnanti, di progettazione curricolare e trasposizione didattica, di analisi della manualistica scolastica in chiave multimodale.

Nell'ambito della ricerca storica, ha affrontato i temi della persecuzione antiebraica in chiave locale e del sistema concentrazionario fascista, connesso alle vicende della Resistenza e della liberazione. Tali tematiche sono state declinate anche in chiave didattica, in particolare rispetto alla questione dell'insegnamento della Shoah.

Tra le sue ultime pubblicazioni: «Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento», Reggio Emilia, ed. Junior, 2018. «Le tecnologie e la didattica della geostoria», in Rivoltella & Rossi, «Tecnologie per l'educazione» (pp. 265-276), Milano, Pearson, 2019.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. (1975), *La dialettica negativa*, Torino, Einaudi.
- Bidussa, D. (2007), *La Shoah nella cultura attuale*, in S. Megnaghi (a cura di), *Memoria della Shoah. Dopo i testimoni*, Roma, Donzelli, pp. 110-127.
- Brenner, M. (2009), *Breve storia degli ebrei*, Roma, Donzelli.
- Bressan, E., Cegna, A., & Pentucci, M. (a cura di) (2017), *Storie di donne e di uomini tra internamento e Resistenza nelle Marche*, Macerata, EUM.
- Caffiero, M. (2017), *Antigiudaismo, antiebraismo, antisemitismo. A proposito di una discussione recente*, in "RSCr" 14 (2), pp. 427-434.
- Calimani, R. (2010), *Storia del pregiudizio contro gli ebrei*, Milano, Mondadori.
- Calimani, R. (2014), *Storia dell'ebreo errante*. Milano, Mondadori.
- Canepa, A. (1981), *Considerazioni sulla seconda emancipazione e le sue conseguenze*, in *La rassegna mensile di Israel*, 47 (1/6), 45-89.
- Luzzatto Voghera, G. (2000), *Percorsi della cultura ebraica in età moderna*, in P. Reinach Sabbadini (a cura di), *La cultura ebraica*, Torino, Einaudi, pp. 166-194.
- Militi, M. (2013), *Gli ebrei e l'Età dei Lumi tra "emancipazione" e "rigenerazione"*, *Una panoramica storiografica*, in "EuroStudium3w", (29), pp. 3-19.
- Pentucci, M. (2014), *Insegnare la Shoah*, in "Marca/Marche. Rivista di storia regionale", (3), 137-151.
- Pentucci, M. (2016), *Metodologie, percorsi e strumenti per una didattica della Shoah*, in C. Ferranti (a cura di), *Carissimi Primo, Anne ed Elie. Studi e interventi per la Memoria della Shoah nelle università, nelle scuole e nei musei d'Italia* Macerata, EUM, pp. 163-184.
- Sarfatti, M. (2018), *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione. Edizione definitiva*, Torino, Einaudi.
- Slezkine, Y., (2011), *Il secolo ebraico*, Torino, Einaudi.
- Stefani, P. (2004), *L'antigiudaismo. Storia di un'idea*, Roma-Bari, Laterza.
- Tonini, C. (2008), *L'istituto polacco della memoria nazionale: dai crimini «contro» la nazione polacca ai crimini «della» nazione polacca*, in "Quaderni Storici", 43, 128(2), 385-402.
- Toscano, M. (2010), *Gli ebrei nell'Italia unita tra storia e storiografia*, in "La rassegna mensile di Israel", 76 (1/2), 1-18.

[I libri di Maila Pentucci](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## MEMORIA E CONFLITTO

**ENZO TRAVERSO**

*Cornell University – Ithaca (NY)*

**Keyword:** *barbarie, comunismo, guerra totale, nazismo, modernità, totalitarismi, violenza*

### ABSTRACT

*Il tema è quello dei genocidi e delle violenze, nel contesto delle grandi trasformazioni geopolitiche del Novecento. In particolare, l'autore propone un approfondimento del rapporto tra barbarie e civiltà dell'Occidente: l'accento viene posto su una violenza che non è (solo) regressione e deviazione dalla razionalità della civiltà industriale, ma parte in qualche modo costitutiva della modernità.*

*Un excursus, il suo, che confronta le diverse violenze del Novecento, per individuarne specificità, differenze (di qualità, natura, scopi) e tratti comuni: l'appartenere tutte al processo di civilizzazione della modernità occidentale.*

Il testo che presentiamo è un saggio pubblicato nel volume *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti* edito da Franco Angeli 2004 e curato da Gadi Luzzatto Voghera ed Ernesto Perillo.

Vorrei proporre alcuni elementi di riflessione sul problema della violenza nel XX secolo. La mia relazione sarà una sorta di approccio molto generale a questo tema, cercando di sondare il rapporto che la violenza chiamata totalitaria ha stabilito con il processo di civilizzazione, con la modernità in senso lato nel corso del Novecento.

Dire che il XX secolo è stato profondamente segnato dalla violenza è una banalità, giacché tutti possono condividere questa affermazione. Si tratta di un luogo comune entrato a far parte della nostra coscienza storica circa un decennio fa, quando il ruolo centrale di Auschwitz già presente nelle nostre rappresentazioni del passato e della storia del Novecento si è in un certo senso

incrociato con la caduta dell'Unione Sovietica e la fine del comunismo come regime politico e come fenomeno storico concreto. Il comunismo, improvvisamente, ha iniziato ad essere interpretato come un evento storico "concluso", e la storia del comunismo, che è una storia molto complessa e dai volti differenti e contraddittori, è stata ridotta esclusivamente a una storia di violenza. Ora, la dimensione criminale del comunismo come regime non può certo essere contestata, ma non è la sola. Il comunismo è stato al contempo rivoluzionario e "controrivoluzionario", emancipatore e oppressivo, libertario e burocratico, fatto di operai e di grigi funzionari d'apparato, di resistenti e di spie, di rivoluzionari e di torturatori. Ridurlo a un solo momento di violenza è miope, unilaterale e

riduttivo. Si è prodotto, quindi, un accavallamento tra la memoria di Auschwitz, che già era presente nella memoria collettiva del mondo occidentale, e la memoria del comunismo, che, inaspettatamente, è apparsa come un fenomeno storico concluso e segnato dalla violenza. E' così che la violenza è diventata il tratto fondamentale della storia del XX secolo.

In altri tempi, se avessimo chiesto, attraverso un sondaggio di opinione, qual è il segno decisivo del Novecento, avremmo probabilmente ricevuto come risposta la Rivoluzione, il socialismo, o il progresso scientifico e tecnico. Ma ora la tendenza è quella di mettere la violenza in primo piano. Per avvicinarsi a questo tema credo sia utile partire dalle riflessioni di un grande storico come Eric Hobsbawm. Nel suo libro *L'età degli estremi*, egli presenta la barbarie come un elemento centrale nella storia del "secolo breve", e per argomentare la sua tesi, ricorda un'indagine statistica effettuata da un ex Consigliere del Dipartimento di Stato Nordamericano, Zbigniew Brzezinski, il quale affermava che, tra il 1914 e il 1990, le vittime di guerre, genocidi e violenze politiche furono, in tutto il mondo, centottantasette milioni. Questo dato abbraccia il periodo compreso tra il 1914 e il 1990, vale a dire tra la Prima Guerra Mondiale e la Caduta dell'Unione Sovietica; ciò significa che altri genocidi e altre guerre – per esempio il Ruanda e la Jugoslavia - non sono stati considerati in questo calcolo. Hobsbawm inizia a riflettere su questo dato indicando che ciò corrisponde a due volte la popolazione europea a metà del XVIII secolo. Per visualizzare un po' il significato di una cifra di questo tipo, credo che potremmo pensare a un gigantesco cimitero in Europa, esteso come la Spagna, la Francia e la Germania insieme; questo può darci un'idea di cosa vuol dire la violenza del XX secolo. E Hobsbawm continua la sua riflessione

sottolineando che se il mondo di oggi non è ancora stato del tutto sommerso dalla violenza, se non si è verificata una totale e definitiva disfatta dell'umanità ad opera della barbarie, questo è dovuto essenzialmente al fatto che alcuni valori fondamentali ereditati dall'Illuminismo non sono naufragati e hanno permesso alla civiltà di sopravvivere.

Da un lato, la conclusione di Hobsbawm mi pare largamente condivisibile: la barbarie del Novecento fu combattuta in nome dei valori dell'Illuminismo; valori come i diritti umani, la tolleranza, la libertà, la democrazia, il rispetto per la diversità, il cosmopolitismo, la fratellanza, l'idea umanista della ragione hanno certamente aiutato gli uomini e le donne del XX secolo a sconfiggere il totalitarismo.

Dall'altro lato, tuttavia, mi pare che questa conclusione sia molto unilaterale e insufficiente, nella misura in cui interpreta la barbarie solamente come regressione storica, senza considerare i suoi tratti moderni. Diciamo allora che Hobsbawm si mostra miope di fronte a ciò che i filosofi della Scuola di Francoforte, in particolare Adorno e Horkheimer, hanno presentato come "La dialettica dell'Illuminismo". In altri termini, le violenze della Seconda Guerra Mondiale - il nazismo, lo stalinismo e, nel mezzo di questa guerra, Auschwitz -, non possono essere interpretate e analizzate soltanto come la ricaduta in una barbarie ancestrale, ma anche come l'espressione di una barbarie moderna, di una violenza che non si può concepire fuori dalle strutture e dagli elementi costitutivi della civiltà industriale, tecnica, dell'Occidente moderno.

Cercherò di argomentare questa tesi. Dopo la Seconda Guerra Mondiale, si sono delineate due interpretazioni fondamentali.

Da un lato quella di Lukács, oggi un po' dimenticata, elaborata nel suo libro *La distruzione della ragione*, in cui il fascismo è analizzato come una forma di irrazionalismo, come un rifiuto della ragione e come una regressione della civiltà moderna. Dall'altro, quella di Adorno. In un saggio che si intitola "Erziehung nach Auschwitz" (Educare dopo Auschwitz), Adorno scrive: "la barbarie appartiene al principio stesso della civiltà". Si tratta di due punti di vista contraddittori; credo sia necessario riflettere su questa contraddizione e vedere in che misura questi due punti di vista possiedano entrambi alcuni elementi necessari ad analizzare la violenza moderna. In primo luogo, credo non sia sufficiente limitarsi a condannare la violenza; bisogna anche cercare di comprenderla, analizzarla, interpretarla. In particolare, gli storici che si sono dedicati a questo tema, devono descrivere, classificare, distinguere, comparare le violenze del XX secolo, con il rischio, a volte, di trasformarsi in contabili dell'orrore.

Ma... Come definire quella violenza? Beh, ci sono state due guerre mondiali e una sfilza di guerre regionali - alcune particolarmente atroci e terribili come quella del Vietnam -, così come una catena di genocidi: da quello degli armeni durante la Prima Guerra Mondiale - sotto l'impero ottomano in declino -, fino al genocidio del Ruanda, passando per quello degli ebrei e quello degli zingari durante la Seconda Guerra Mondiale; genocidi che introdussero la parola stessa, il concetto stesso di "genocidio" nel nostro vocabolario politico e nella cultura moderna. Sono anche apparse forme storicamente nuove di violenza, come l'universo dei campi di concentramento - indubbiamente nei regimi fascisti, ma anche

il Gulag in Russia sotto Stalin e in altri paesi stalinisti, come la Cina maoista o la Cambogia - e nuove forme di sterminio industriale, come i campi di sterminio nazisti, e anche nuovi mezzi di sterminio tecnologico, come la bomba atomica a Nagasaki e Hiroshima.

Forse è necessario partire dalle "guerre totali" del XX secolo, intese come "laboratori antropologici", in quanto esperienze fondatrici del secolo che hanno forgiato e cambiato il paesaggio mentale del mondo e, in particolare, dell'Europa.

La Prima Guerra Mondiale apparve fin dall'inizio come una guerra totale che implicava un cambio radicale: il seppellimento dell'Ottocento. Questo era stato in Europa il secolo della pace, dello sviluppo industriale, del capitalismo liberale, del trionfo dell'idea di progresso... Bene, tutto questo finì nel 1914, e iniziò una nuova epoca di conflitti, di guerre, anche di rivoluzioni, una nuova epoca segnata dalla violenza. La guerra si manifestò subito come una guerra totale; non soltanto perché si trattava di una guerra internazionale, ma anche perché questa guerra penetrò tutti gli aspetti della società civile e della vita quotidiana degli uomini. Tutti i settori della società (economia, cultura...) soffrirono di un profondo cambiamento e furono rimodellati dall'esperienza di guerra. Le relazioni tra classi sociali, generazioni e sessi si trasformarono e la guerra totale apparve immediatamente come un evento di una violenza assolutamente inimmaginabile anche per coloro che l'avevano voluta, dichiarata e messa in atto. Cambiò tutto nel modo stesso di fare la guerra, e questa si rivelò come qualcosa di molto più mortifero e violento di tutte le guerre delle epoche precedenti.

Durante il XIX secolo si era sviluppato in Europa, a partire dalle sue fondamenta medievali e rinascimentali, il cosiddetto “diritto pubblico europeo”, un dispositivo giuridico il cui obiettivo era il contenimento e l’eliminazione delle guerre tra gli stati del Vecchio Mondo. Oltre all’elaborazione del principio generoso del *jus contra bellum* - l’idea kantiana della pace perpetua -, questo *jus publicum europeum* aveva anche come scopo la definizione delle regole con cui si dichiara e si fa la guerra, in caso questa dovesse verificarsi: il *jus ad bellum* e il *jus in bello*. Per esempio, alla vigilia del 1914 erano riconosciute e condivise in Europa una serie di regole che sancivano che durante la guerra non si può torturare il nemico, che bisogna sempre mantenere in vita i prigionieri di guerra, che bisogna rispettare le popolazioni civili... Quelli erano, diciamo, principî condivisi da tutte le nazioni europee e quasi pareva che dopo il Congresso di Vienna, nel 1814 e 1815, ciò fosse una conquista irreversibile condivisa da tutti, qualcosa di definitivo e chiaro.

Ma è sufficiente pensare al numero di vittime civili delle due guerre mondiali che hanno devastato il mondo nel corso del Novecento - in particolare la Seconda Guerra Mondiale, con più di venti milioni di vittime civili solamente in Europa - per farsi un’idea del cambiamento radicale che si produsse con la guerra totale. Non si tratta di una parentesi, ma di una controtendenza che si è sviluppata dopo la Seconda Guerra Mondiale e rimane ancora oggi dominante.

Se pensiamo a tutte le guerre dell’ultimo decennio, dalla prima alla seconda Guerra del Golfo, passando per la guerra in Jugoslavia e in Afghanistan, le regole classiche della guerra sembrano rovesciate: le guerre sono ormai concepite - per le loro

forme tattiche, strategiche, e per i loro mezzi tecnici - allo scopo di preservare la vita dei combattenti (o almeno di una parte di essi, quelli occidentali) e per uccidere civili. Si tratta di un’eredità delle guerre totali, perché questa tendenza fece il suo ingresso nel corso della Prima Guerra Mondiale. E’ sufficiente pensar a ciò che furono i bombardamenti di Coventry, di Amburgo, di Dresda, di Tokio, durante la Seconda Guerra Mondiale, per comprendere il cambiamento che si verificò in questo senso.

Anche le guerre totali, tuttavia, rivelarono un’ipocrisia di fondo implicita alla nozione di diritto pubblico europeo, questo sintomo della civiltà e del progresso che erano stati raggiunti in Europa nel XIX secolo. Le guerre totali, infatti, riproducevano in Europa e nel mondo occidentale alcuni tratti delle guerre coloniali dell’Ottocento, guerre che furono sempre concepite come guerre di conquista e di sterminio, durante le quali non si poteva mai stabilire una distinzione tra combattenti e civili. La grande novità del XX secolo è che quelle caratteristiche delle guerre coloniali si sono riprodotte in Europa, proprio nel cuore dell’Europa, naturalmente con mezzi tecnici di distruzione molto più potenti di quelli utilizzati nell’Ottocento in Asia o in Africa.

La “guerra totale”, dicevo, fu un gigantesco “laboratorio antropologico” in cui si delinearono alcune premesse fondamentali dei genocidi moderni e dello sterminio industriale del XX secolo. Durante la Prima Guerra Mondiale, i soldati, per esempio, non erano più gli eroi delle guerre tradizionali ma si erano trasformati in proletari. Al momento di combattere, erano semplicemente aggregati a una

macchina nella quale dovevano eseguire incarichi parziali, come un operaio di fabbrica addetto a una catena di montaggio.

Tutti i testimoni della Grande Guerra hanno descritto la dimensione meccanica della violenza vissuta. La battaglia si era trasformata in un massacro programmato, come ad esempio durante la battaglia della Somme, in Francia, emblematica da questo punto di vista. Il nemico si disumanizzava perché era diventato invisibile, dietro le linee del fronte, e la morte non era inflitta da un nemico in carne ed ossa, vivente, ma il prodotto di macchine; era inflitta dai bombardamenti, dagli aerei e dall'artiglieria, dalle mitragliatrici, dalle armi chimiche, dal gas, ecc. La morte aveva perduto il suo carattere epico: non era più la morte sul campo dell'onore, *la mort au champ d'honneur*, secondo la formula classica, ma si era trasformata in una morte anonima di massa, nell'ambito di un processo, potremmo dire, di sterminio industriale. Fu il trionfo di una morte "reificata". Gli eroi della Prima Guerra Mondiale non erano più i combattenti carichi di medaglie, messi in luce per il coraggio e il valore mostrati nel combattimento, ma il *milite ignoto*. Era un soldato sconosciuto, sorteggiato quale rappresentante di migliaia e migliaia di vittime anonime cadute in combattimento. Da questo punto di vista, la Grande Guerra fu una tappa nel percorso che porta l'Europa ad Auschwitz. Dopo questo macello durato cinque anni, le società europee si erano assuefatte alla morte di massa e allo sterminio.

C'è uno storico nordamericano di origine ebraico-tedesca, George Mosse, che ha riflettuto su questo aspetto in modo interessante. Fa un paragone tra il *pogrom*

di Kishinev nel 1903, nell'impero russo degli zar, e il genocidio degli armeni durante la Prima Guerra Mondiale. Nel 1903, nella città di Kishinev, nell'attuale Moldavia, si produsse un *pogrom*, un episodio di violenza antisemita, nel quale rimasero uccisi trecento ebrei. Fu uno dei più terribili *pogrom* della storia dello zarismo; questa strage produsse un'ondata d'indignazione nell'opinione pubblica internazionale e apparve come il simbolo della barbarie dello zarismo, un regime oscurantista e retrogrado, qualcosa che non si poteva concepire nei paesi civilizzati dell'Europa occidentale. Alcuni anni dopo, durante la Prima Guerra Mondiale, il genocidio degli armeni - tra un milione e un milione e mezzo di vittime - fu perpetrato nella più generale indifferenza del mondo. George Mosse spiega questo fenomeno dicendo che l'Europa era già abituata al massacro e allo sterminio.

Tutto ciò fu una conseguenza della guerra, e la diagnosi di George Mosse potrebbe essere estesa. Il genocidio degli ebrei nella Seconda Guerra Mondiale provocò reazioni altrettanto deboli. Ad esempio, non provocò la reazione dei cosiddetti "intellettuali". Non si produsse nulla di paragonabile all'impegno manifestato degli intellettuali in altri momenti, come la guerra civile spagnola o la guerra del Vietnam.

La Prima Guerra Mondiale fu un momento di brutalizzazione della vita politica in Europa e di ingresso della guerra nella società. Fu una tappa di transizione dalla guerra alla guerra civile in diversi paesi europei perché il linguaggio, i metodi e le pratiche della guerra penetrarono nelle società europee, in particolare nei paesi vinti. Apparvero partiti politici con le loro milizie, e il linguaggio si

trasformò in modo impressionante; per esempio, apparvero in Germania parole come *Vernichtung*, “distruzione”, “annientamento”, “annichilamento”, o come *Untermensch*, “uomo inferiore”, che resero il nazionalismo molto più violento.

La Prima Guerra Mondiale fu anche un laboratorio del fascismo - nonostante tutto il dibattito storiografico che esiste oggi sulla questione -, nella misura in cui apparvero movimenti nazionalisti con caratteristiche nuove, con ambizioni “rivoluzionarie”. I leaders di questi movimenti nazionalisti che mobilitavano le masse avevano origini “plebee”, come Mussolini in Italia, o come Hitler in Germania. Non si trattava più di aristocratici, come lo erano stati i reazionari del XIX secolo, i quali, come De Maistre, Cortés o Nietzsche, disprezzavano le masse. Questi nuovi leaders politici sorgevano da un movimento di massa e avevano bisogno di un contatto con la massa. Non aspiravano a una regressione al passato, a ristabilire un ordine tradizionale, l’Antico Regime; il loro obiettivo era quello di instaurare un ordine nuovo, autoritario e nazionalista. Un ordine nuovo passato attraverso l’esperienza della guerra, che ereditava dal passato alcuni valori come ordine, gerarchia, autorità, ma che, al contempo, idealizzava la tecnica.

Dopo la Guerra si era prodotto un fenomeno molto originale: una simbiosi tra un insieme di valori ereditati dal Contro-illuminismo - l’impostazione ideologica del conservatorismo tradizionale, il rifiuto della filosofia dei diritti dell’uomo - e l’idealizzazione della modernità nel senso tecnico della parola, che è il tratto distintivo del fascismo moderno. In questa epoca apparvero in Italia e Germania gli esteti e i teorici del fascismo. Ad esempio Marinetti, il futurista italiano per il quale la guerra era l’“igiene del mondo”; Ernst Jünger, il “rivoluzionario conservatore” tedesco che

teorizzava il “milite del lavoro” (*der Arbeiter*) come la sintesi tra l’esercito, il *Volk*, ossia la comunità nazionale nell’accezione razzista della parola, la dittatura e la tecnica; o ancora un filosofo del fascismo come Carl Schmitt, il quale teorizzava il “politico” come luogo del conflitto tra l’amico e il nemico, un conflitto esistenziale che termina con la distruzione del nemico, in altre parole una visione antidemocratica del conflitto e del pluralismo.

La Prima Guerra Mondiale fu anche un laboratorio dei totalitarismi moderni. Bisogna dire qualche parola sulla pertinenza e sui limiti di un concetto che ha conosciuto negli ultimi anni un ritorno spettacolare nel dibattito politico e intellettuale. Il termine “totalitarismo” conobbe un successo considerevole nella prima fase della guerra fredda, soprattutto negli anni cinquanta, e il declino a partire dalla fine degli anni sessanta. Sembra ora ritornato di moda, dopo la caduta dell’Unione Sovietica.

Ebbene, credo che il concetto di totalitarismo sia entrato in maniera quasi irreversibile nel nostro vocabolario; tutti parlano di totalitarismo. Ha una pertinenza molto grande, in particolare nella teoria e nella filosofia politica, che tentano di comprendere la natura dei regimi politici, classificarli ed elaborarne una tipologia. Da questo punto di vista, il XX secolo ha prodotto qualcosa di storicamente nuovo, che non può essere definito né catalogato mediante le categorie classiche del pensiero politico da Aristotele a Max Weber.

E’ apparsa una relazione nuova tra l’ideologia e il terrore, come elementi costitutivi di un regime politico che non è possibile incapsulare nelle vecchie categorie di dispotismo o tirannia. E’ qualcosa di diverso, che richiede l’elaborazione di un nuovo concetto. Ma la pertinenza di questo

nuovo concetto - totalitarismo - mi pare molto limitata per gli storici e per i sociologi, giacché essi non si limitano a definire la natura e la forma di un regime, ma cercano di studiarne le origini, la genealogia, la dinamica, lo sviluppo, l'evoluzione ed eventualmente la caduta di un regime; essi cercano di interpretare storicamente un fenomeno politico. Credo che i limiti di questo concetto appaiano evidenti se cerchiamo di "storicizzare" la definizione classica del totalitarismo, non quella di Hannah Arendt, ma quella dei politologi degli anni cinquanta, da Brzezinski a Friedrich a Raymond Aron.

In tutte le teorie classiche del totalitarismo emergono alcuni elementi: la soppressione dello stato di diritto, il partito unico, la presenza di un capo carismatico, di un'ideologia di stato, spesso di un sistema di campi di concentramento, di una tendenza alla pianificazione economica... Ebbene, se il totalitarismo è un sistema definito da quell'insieme di elementi, è evidente che l'Unione Sovietica nel periodo dello stalinismo – e anche in un periodo più lungo – e alcuni regimi fascisti, possono essere definiti come totalitari. Tutti condividono quell'insieme di caratteristiche. Ma se analizziamo storicamente quei regimi, alcune grandi differenze appaiono in primo piano. Ad esempio, per quanto riguarda la loro durata: il nazismo in Germania durò dodici anni, e il comunismo, come regime, in Unione Sovietica, settant'anni. Quest'ultimo nacque da una rivoluzione, e conobbe anche una lunga fase post-totalitaria. Il fatto è che se il totalitarismo è qualcosa che inizia nel 1917 e termina nel 1991, se non stabiliamo differenze tra Lenin, Stalin e Gorbachov, è evidente che totalitarismo diventa un termine senza contenuto.

E' certo che nei fascismi e nell'Unione Sovietica esiste un'ideologia di stato, ma

quell'ideologia non è la stessa, giacché il loro rapporto con l'Illuminismo è radicalmente antinomico: il comunismo rivendica la tradizione dell'Illuminismo (quale uso ne faccia è un altro paio di maniche) e il nazismo la rifiuta totalmente.

Riguardo alle basi sociali di quei regimi, possiamo dire, da un lato, che il regime comunista ha necessità di distruggere, nel senso sociale della parola, le vecchie élites dirigenti - economiche, militari, amministrative... - per stabilirsi, ed espropriare i proprietari agricoli, gli industriali, i ceti che detenevano il potere economico. Il nazismo, al contrario, annette al suo sistema di dominazione le vecchie élites economiche, amministrative e militari. Si tratta di un regime qualitativamente differente da quello della repubblica di Weimar, ma un regime politico che, anziché distruggere le vecchie élites, le integra nel suo sistema di potere.

Quanto alle violenze di quei regimi, si tratta in entrambi i casi di violenze di tipo totalitario. In entrambi esiste un sistema di campi di concentramento, con milioni di vittime, ma si tratta di una violenza di natura differente. La violenza del nazismo è diretta verso l'esterno, quella dello stalinismo verso l'interno della società. Quasi la totalità delle vittime dello stalinismo sono cittadini sovietici, e in grande maggioranza, russi. La grande maggioranza delle vittime del nazismo non sono tedeschi ma prigionieri di guerra, slavi, russi e polacchi in particolare, ebrei, zingari, deportati politici di tutti i paesi occupati dal nazismo, e categorie della popolazione tedesca che, prima di essere perseguitate e sterminate furono emarginate e private dei diritti. Ad esempio, le leggi di Norimberga dicevano che gli ebrei non erano tedeschi... Fu creato tutto un dispositivo giuridico al fine di escludere dal corpo della nazione - inteso nel senso etnico - una serie di categorie che furono, in seguito, eliminate.

Anche i precursori dello stalinismo e del nazismo sono molto diversi: lo stalinismo riprende una tradizione autoritaria che è tipica dell'assolutismo russo. La collettivizzazione delle campagne sotto Stalin, all'inizio degli anni trenta, presenta molte rassomiglianze con la russificazione del Caucaso diretta dallo zarismo nel XIX secolo. Questo è solo un esempio; ne potremmo citare altri.

La violenza del nazismo, come violenza di una guerra per la conquista dello "spazio vitale", come violenza per la distruzione, per lo sterminio di gruppi definiti come "razze inferiori", affonda le sue radici nell'imperialismo occidentale.

L'imperialismo, nel senso classico della parola, è una guerra per la conquista dello "spazio vitale", e il nazismo è una guerra coloniale fatta nel cuore stesso dell'Europa nel XX secolo: una guerra per sterminare le "razze inferiori" come corollario inevitabile della missione civilizzatrice dell'Occidente; anche questo è un luogo comune della cultura europea del XIX secolo.

Cosicché è necessario cercare gli antenati di quei regimi, di quelle forme di totalitarismo, in luoghi diversi, dato che non si tratta della stessa cosa. Esiste una relazione con la "razionalità" che non è la stessa. Potremmo dire che ciò che caratterizza lo stalinismo è la razionalità degli scopi perseguiti e l'irrazionalità dei mezzi utilizzati. Non alludo qui al socialismo e al comunismo, non parlo di utopia, parlo del fine molto più prosaico di Stalin: modernizzare l'Unione Sovietica. Quel fine non è irrazionale. E' un obiettivo in sé del tutto razionale, ma i mezzi utilizzati sono la deportazione di massa, il ritorno alla schiavitù, il lavoro forzato e la militarizzazione del lavoro, lo sfruttamento militare-feudale dei contadini (per riprendere la formula di Bukarin). Ebbene, tutto ciò compromise lo

scopo stesso. Perché, come spiegano numerosi storici dell'URSS, è chiaro che si sarebbe potuto modernizzare l'Unione Sovietica con mezzi diversi dal Gulag.

Ciò che caratterizza il nazismo, invece, è la razionalità dei mezzi e l'irrazionalità globale del fine perseguito. Perché se analizziamo la maniera in cui funziona un campo di sterminio, possiamo vedere che si tratta di un sistema "razionale". E' una distruzione che include una razionalità amministrativa e produttiva e che usa i mezzi tecnici dell'industria più avanzata dell'epoca, ma tutto questo sistema di razionalità "strumentale", per riprendere il concetto della Scuola di Francoforte, è posto al servizio di un obiettivo, di un progetto di società, di un progetto politico totalmente irrazionale: la distruzione di una categoria della popolazione, di un gruppo umano. Ciò è irrazionale anche dal punto di vista economico e militare perché durante la Seconda Guerra Mondiale i nazisti destinarono mezzi e crearono tutto un dispositivo per distruggere sei milioni di ebrei nonostante le difficoltà che la Germania doveva incontrare per combattere su due fronti.

Ebbene, da questo punto di vista, la differenza tra la violenza del nazismo e quella dello stalinismo è molto grande. Da una parte, abbiamo un sistema che "usa", che "consuma" esseri umani per modernizzare la Siberia, per costruire linee ferroviarie, per elettrificare una regione, per costruire città, per tagliare boschi, ecc. Dall'altro lato, abbiamo un regime che utilizza i mezzi della modernità per uccidere: non si tratta di uccidere per modernizzare; si tratta di utilizzare la modernità per uccidere. E' questa, credo, la differenza fondamentale tra il nazismo e lo stalinismo, e questa differenza non può essere né compresa né analizzata attraverso il concetto di totalitarismo. Quindi, se si tratta di un concetto necessario e per certi versi pertinente, presenta anche dei limiti

considerevoli e bisogna farne un uso critico, prendendo molte precauzioni.

Se mi rimane il tempo vorrei fare alcune considerazioni finali sul problema del rapporto delle violenze totalitarie, nonostante le loro evidenti differenze, con quello che potremmo definire come il processo di civilizzazione, allo scopo di spiegare la “dialettica negativa” di cui parlavo al principio: la “dialettica negativa” che trasforma il progresso tecnico, scientifico e industriale in regressione sociale, etica; la “dialettica negativa” che trasforma la civiltà in barbarie e il progresso industriale in progresso dei mezzi di sterminio. Questo è un tratto distintivo di tutte le violenze del XX secolo, nonostante le loro differenze di qualità e natura: la violenza del Gulag, di Auschwitz, dei campi di sterminio, della bomba atomica di Hiroshima... Beh, potremmo quasi dire, con Marco Revelli, che tutti questi esempi sono una dimostrazione dei “deliri dell’ *homo faber*”, come egli definisce, sulla scia di Hannah Arendt, uno dei tratti fondamentali della modernità. Ma tutte quelle violenze, nonostante le definizioni che vengono date, hanno una relazione con quello che Norbert Elias, il grande sociologo tedesco, definì come *il processo di civilizzazione*. Norbert Elías tenta di definire il processo di civilizzazione ponendo l’accento su alcuni elementi. Per esempio, il monopolio statale della violenza. Dopo Hobbes, fino a Max Weber e Norbert Elías, il monopolio statale della violenza è sempre stato evocato come un segno del processo di civilizzazione. Ma le violenze totalitarie presuppongono il monopolio statale dei mezzi di violenza, dei mezzi di distruzione. Non si può concepire un campo di sterminio non pianificato, costruito e gestito da uno stato.

Vi è poi la razionalità produttiva e amministrativa, ciò che Elias, ispirandosi a Weber, definisce come la “sociogenesi dello stato”. Anche la razionalità produttiva e

amministrativa è un tratto distintivo delle violenze totalitarie. Un sociologo di origine polacca, Zygmunt Bauman, ha scritto cose interessanti sotto questo punto di vista. Probabilmente esagerando un po’, dice che si potrebbe quasi analizzare Auschwitz come un modello di *management*, come un luogo, un microcosmo in cui si riproducono tutte le caratteristiche della gestione, dell’organizzazione del lavoro, della divisione tra ideazione ed esecuzione, dell’esecuzione gerarchizzata e razionalizzata, dell’esecuzione d’incarichi parziali che fanno parte di tutto un insieme sfociante nella distruzione... Beh, in definitiva, tutto un insieme di caratteristiche che definiscono il paradigma weberiano della burocrazia e della modernità amministrativa e il paradigma fordista della produzione in serie.

Inspirandosi a Freud, Norbert Elias definisce il processo di civilizzazione come l’“autocontrollo delle pulsioni”. Ma si potrebbe aggiungere che Auschwitz presuppone quel tipo di autocontrollo delle pulsioni, perché i campi di sterminio non sono l’espressione di un’eruzione vulcanica della violenza. Non sono una violenza che presuppone l’odio come motore. Non sono un’esplosione di fanatismo. Sono una violenza fredda, pianificata, una violenza, diciamo, “razionale”, che presuppone proprio quel tipo di autocontrollo delle pulsioni. L’autocontrollo delle pulsioni e la razionalità amministrativa moderna hanno un corollario già messo in luce da Weber che è la “deresponsabilizzazione” etica dei soggetti sociali. Cosa significa questo? Che lo sterminio industriale totalitario è una violenza organizzata e frammentata in un insieme di misure, decisioni e atti che, presi isolatamente, non sono sempre mortiferi ma banali e innocenti. L’esempio che fa sempre Raul Hilberg è quello del responsabile di una stazione ferroviaria. Il suo compito è solo quello di permettere ai treni di circolare, ed egli non si chiede se nei suoi convogli vengono

trasportati merci, armi, soldati, deportati, ebrei, ecc. Ma il lavoro di questo capostazione può essere fondamentale per il funzionamento del meccanismo del genocidio nel suo complesso. E' certo ch'egli non è un criminale, e può anche essere una persona per bene che non ha mai avuto coscienza delle conseguenze delle azioni parziali che eseguiva le quali, tuttavia, facevano parte di un insieme che costituiva un processo criminale. Questo è il meccanismo della “deresponsabilizzazione” etica degli attori sociali in una società in cui non si richiede a un funzionario di avere un'alta coscienza etica, ma di avere competenze e di fare il suo lavoro in maniera razionale, efficace e intelligente. Bene, la conseguenza di questo fu ciò che Hannah Arendt chiamò la “banalità del male”, di un male che può essere mostruoso, ma che è fatto, perpetrato, da individui che sono molto banali, che sono persone normali le quali a volte non hanno mai preso coscienza delle conseguenze dei loro atti. Questo è uno dei tratti salienti del processo di civilizzazione.

Ma se tiriamo la conclusione che le violenze totalitarie del XX secolo furono possibili perché sono radicate, iscritte, nel processo di civilizzazione, questo pone un problema di responsabilità storica che coinvolge tutta la società, e non potremmo essere cittadini, nel senso più nobile della parola, senza essere portatori della memoria di questo secolo e senza essere coscienti della parte di responsabilità storica che ci compete in quanto europei, vale a dire cittadini che vivono in un continente con un simile passato. Ebbene, credo che questa sia una conclusione importante per pensare alla democrazia nell'Europa di oggi. Non possiamo pensare la democrazia in modo “destoricizzato”. Naturalmente, la democrazia è un insieme di

norme, come la definì Hans Kelsen fin dagli anni '20 e '30. Naturalmente, le democrazie hanno le loro “regole del gioco”, come le chiama Norberto Bobbio. Una democrazia senza regole non può funzionare, ma la democrazia è molto più di un insieme di norme: è un prodotto storico e, in particolare in Europa, la democrazia è il prodotto di lotte contro i regimi che la distrussero e che sfociarono nella violenza, a volte in genocidi. Quindi, accettare una democrazia cieca, amnesica, senza memoria, significa accettare una democrazia debole, fragile di fronte ai pericoli che la minacciano. Per questo, bisognerebbe sempre includere nella nostra concezione della democrazia la memoria storica delle violenze del XX secolo.

**Enzo Traverso** è uno storico dell'Europa moderna e contemporanea; la sua ricerca si concentra sulla storia intellettuale e le idee politiche del ventesimo secolo. È nato in Italia, ha studiato storia all'Università di Genova e ha conseguito il dottorato di ricerca presso l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) di Parigi nel 1989. Ha insegnato scienze politiche per molti anni in Francia. Attualmente insegna al College of Art&Science della Cornell University di Ithaca (NY). Le sue pubblicazioni sono state tradotte in diverse lingue. Molte delle sue opere indagano sull'impatto della violenza politica e di massa nella cultura europea. Si segnalano in particolare: *A Ferro e Fuoco. La guerra civile europea 1914-1945* Bologna, Il Mulino, (20017), *Il secolo armato. Interpretare le violenze del Novecento*, Milano, Feltrinelli, (2012, ed. or. 2011). Attualmente sta preparando un libro sulle rappresentazioni dell'intellettuale ebreo in Germania, Francia e Italia all'inizio del ventesimo secolo, nonché un libro sulla storia delle rivoluzioni.

[I libri di Enzo Traverso](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

*Si ringraziano l'autore e la casa editrice F. Angeli per aver autorizzato la pubblicazione del saggio.*

## IL FASCISMO ITALIANO NELLA STORIA DEL NOVECENTO

**Giulio Bobbo**

*Iveser (Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea)*

**Keyword:** *Fascismo, Italia, dittatura*

### ABSTRACT

*Questo articolo si propone di ripercorrere la storia dei primi decenni del Novecento italiano, per osservare come una serie di eventi e situazioni eccezionali abbia consentito al Fascismo, inizialmente un movimento settario ed eterogeneo, non solo di prendere il potere in uno Stato europeo con una dignitosa tradizione liberale, ma anche di “brevettare” un modello di dittatura che verrà purtroppo ripreso dentro e fuori d'Europa in molte occasioni nel corso del XX secolo.*

### 1. Nascita dei Fasci di Combattimento e “Sansepolcristo”

Il 23 marzo 1919 a Milano, in Piazza San Sepolcro, si riunisce un gruppo relativamente ridotto ed eterogeneo composto da reduci del conflitto appena concluso, sindacalisti e militanti già appartenenti al partito Socialista o Repubblicano ed esponenti del movimento futurista. Dopo aver riempito la sala riunioni del Circolo dell'Alleanza Industriale<sup>1</sup>, fonderanno il movimento dei “Fasci di Combattimento”.

Per quanto già nel corso dei lavori di quella giornata fosse emersa un'ostilità aperta nei confronti del Partito Socialista, il programma prodotto in quella giornata propone un cambiamento radicale rispetto agli assetti che lo Stato liberale e monarchico dell'epoca garantiva ai propri cittadini: tra i vari punti si

parla di suffragio universale aperto anche alle donne, convocazione di un'assemblea costituente, la creazione di un vero e proprio sistema previdenziale esteso a tutti, una riforma delle forze armate in “milizia” difensiva e, *dulcis in fundo*, il sequestro dei beni appartenenti alle congregazioni religiose.

Alcune di queste proposte furono recepite dalla Costituzione repubblicana trent'anni dopo, altre – troppo estreme anche per l'Italia Ciellenista dell'Assemblea Costituente, restarono lettera morta.

Si tratta di un programma assolutamente radicale, chiaramente scritto da persone che, come Mussolini, erano nate e cresciute politicamente nell'ambiente del socialismo rivoluzionario.

Questo documento, che pure segna la nascita del Fascismo in Italia occupa un posto importante nella storia italiana del Ventesimo

<sup>1</sup> L'intenzione originale era di recarsi presso il Teatro dal Verme, poi il numero ridotto dei presenti suggerì il ripiego verso la sala più piccola in Piazza San Sepolcro.

secolo perché venne, nella sostanza, completamente sovvertito<sup>2</sup> in ogni singolo elemento negli anni in cui il regime fascista governò l'Italia in nome della monarchia sabauda: suffragio ed elezioni semplicemente cessarono di esistere, il senato a nomina regia non fu abolito ma affiancato da una Camera dei Fasci e Corporazioni a nomina fascista, la posizione della Chiesa non fu ridimensionata ma anzi venne rafforzata dagli accordi lateranensi, che terminarono bruscamente l'unico cinquantennio veramente laico conosciuto dallo Stato Italiano.

Al netto di dichiarazioni o slogan politici si può affermare che il Fascismo fu soprattutto questo: un continuo alternarsi di lusinghe e repressione per assicurarsi il controllo del paese, con un'ideologia in costante evoluzione, in grado di garantire il consenso ed essere sempre in grado di offrire un nuovo nemico da temere e contro il quale unirsi, man mano che quelli precedenti venivano schiacciati dalla forza del regime.

## 2. L'Italia giolittiana e la crisi dello stato liberale

Per poter comprendere appieno le dinamiche che portarono all'affermazione del Fascismo all'inizio degli anni venti è necessario tornare indietro di qualche anno, in quel periodo definito “Belle Époque”, immediatamente precedente allo scoppio della Grande Guerra.

L'Italia stava attraversando una stagione decisamente particolare ed interessante: lasciandosi alle spalle il periodo di assestamento post-unitario ed il cortocircuito autoritario

seguito ai moti di Milano del 1898, si era aperta la cosiddetta età giolittiana.

Si tratta di un periodo ancora controverso: se alcuni ricordano l'Italietta di Giolitti, con i vari governi garantiti da un complesso gioco di scambi ed accordi sottobanco<sup>3</sup>, non si può ignorare che l'Italia governata dallo statista piemontese conobbe una crescita sostanziale da un punto di vista economico, politico e sociale, in netta controtendenza con le scelte repressive degli ultimi governi del XIX secolo, che si erano di fatto conclusi con la disfatta di Adua e le cannonate del generale Bava Beccaris.

Lo stato liberale a cavallo tra l'inizio del secolo e lo scoppio della Grande Guerra godette di buona salute, con un bilanciamento di poteri e iniziative politiche, sociali e militari degne di uno stato nazionale occidentale a tutto tondo. Il movimento socialista, non più combattuto ed osteggiato, poteva crescere ed andare a costituire una forza parlamentare vera e propria, diventando un interlocutore politico in grado anche di appoggiare uno dei governi di Giolitti.

Sul piano internazionale l'Italia giocava un ruolo da protagonista, concedendosi anche dei “lussi”, come la guerra italo-turca - uno degli ultimi conflitti “regionali” combattuti prima dell'inizio della guerra mondiale - che si concluse con una vittoria netta, assicurandosi il controllo coloniale della Libia<sup>4</sup>.

Si può quindi affermare che, al netto di tensioni sociali presenti a livello sistemico in quasi tutti gli stati europei, la situazione italiana alla vigilia della guerra si poteva definire relativamente sotto controllo.

Come fu possibile quindi che, sette anni dopo le giornate del “radioso maggio” 1915, lo

<sup>2</sup> Il tradimento del programma di San Sepolcro è magistralmente raccontato, punto per punto, nel film *La marcia su Roma*, girato nel 1962 da Dino Risi con Vittorio Gassman e Ugo Tognazzi.

<sup>3</sup> Da ricordare l'espressione coniata da Salvemini per definire Giolitti: “il ministro della malavita”.

<sup>4</sup> Definita alternativamente *Quarta Sponda*, dai fautori dell'impresa coloniale o *scatolone di sabbia* da chi invece la avversava.

Stato liberale collassasse per lasciare il posto alla prima dittatura fascista della storia?

Ovviamente gli eventi legati al conflitto giocano un ruolo di prim'ordine nella progressiva involuzione autoritaria dello Stato, ma più che una causa sono in gran parte la conseguenza di una serie di decisioni politiche e militari prese dalla classe dirigente italiana, quando non direttamente dal re Vittorio Emanuele III.

Da un punto di vista costituzionale, gli assetti istituzionali dell'Italia monarchica erano regolamentati dallo Statuto Albertino, risalente al 1848. Anche se tecnicamente l'adozione dello Statuto traghettava il regno sabauda (e successivamente quello italiano) dall'assolutismo alla monarchia costituzionale, nella realtà la figura del sovrano manteneva alcuni poteri che potevano condizionare pesantemente le decisioni prese dal governo, se non addirittura del parlamento.

Vittorio Emanuele III, che pure aveva inaugurato il suo regno con una proficua forma di convivenza con i governi giolittiani, interpretando in forma ampiamente democratica il suo rapporto con il potere esecutivo e legislativo, scelse di avvalersi di questa possibilità in diverse occasioni critiche, che furono strumentali per la soppressione degli equilibri democratici dello stato liberale.

Il primo passo verso la crisi dello stato liberale è rappresentato dalla firma del Patto di Londra da parte del Governo Salandra, un trattato segreto che impegnava l'Italia a scendere in guerra a fianco delle forze dell'Intesa. La Camera, lasciata all'oscuro dell'esistenza stessa delle trattative e consapevole del parere favorevole del re all'intervento nel conflitto, fu costretta a votare per la concessione dei "pieni poteri" al governo per evitare una grave crisi istituzionale.

L'Italia entrava così in guerra attraverso un atto che, per quanto non illegale, costituiva una grave forzatura che ridimensionava in un momento cruciale il potere del Parlamento.

La guerra stessa, se pure non vide un'interruzione delle attività parlamentari, comportò una serie di misure lesive della libertà personale di diversi cittadini contrari alla guerra: Giacomo Matteotti – ad esempio – fu allontanato dal suo Polesine per essere trasferito in una remota località della Sicilia in una sorta di confino ante litteram.

Quello che era stato fino al 1915 un sistema di governo relativamente efficiente e democratico arrivava quindi alla fine della guerra ridimensionato nella sua autorevolezza e scosso dagli eventi rivoluzionari consumatisi in Russia e Germania contestualmente alla fine della guerra.

L'Italia liberale infatti, sebbene uscisse formalmente vittoriosa dal più grande scontro armato, fino ad allora, della storia d'Europa, vedeva alcune problematiche mai risolte nel periodo giolittiano aggiungersi ad altre, nate durante le sofferenze e le privazioni della guerra.

In questo periodo estremamente instabile la figura di Mussolini riveste un ruolo critico e fondamentale.

Mussolini era stato fino al 1914 un esponente di spicco del socialismo rivoluzionario nonché direttore del quotidiano del Partito Socialista, l'"Avanti!". La sua formazione politica era rappresentativa degli "agitatori politici" dell'epoca: costretto all'esilio in Svizzera perché renitente alla leva, era stato poi arrestato diverse volte a causa della sua militanza, improntata ad un'estrema virulenza sia nelle azioni che negli scritti da giornalista. Un punto di svolta della sua vita politica era arrivato con lo scoppio della Grande Guerra quando aveva sposato la causa dell'interventismo, inteso come primo passo verso una rivoluzione socialista del popolo in armi. Questa presa di posizione gli costò la direzione dell'"Avanti!" e, dopo la fondazione del suo quotidiano "Il popolo d'Italia", l'espulsione dal partito.

Con lo scoppio della guerra Mussolini fu richiamato in servizio nei Bersaglieri e prestò servizio al fronte fino a quando, nel 1917, un incidente in esercitazione lo ferì gravemente. Dopo la dovuta convalescenza (durante la quale incontrò personalmente per la prima volta Vittorio Emanuele III) era tornato alla direzione del suo giornale, dal quale scriveva in supporto allo sforzo bellico alleato e al ruolo che – nel suo pensiero – i combattenti avrebbero dovuto giocare nell'Italia post-bellica. Coerentemente con la linea editoriale impressa al suo giornale, pochi mesi dopo la firma dell'armistizio il futuro Duce poneva le basi per la nascita del regime fascista in Italia.

### **3. Lo squadrismo, l'uso politico della violenza e la costruzione del regime**

Come abbiamo visto, l'atto costitutivo dei Fasci di Combattimento proponeva una profonda riforma della società italiana, da attuarsi tuttavia attraverso gli strumenti della politica, cioè un'assemblea legislativa forte di un mandato elettorale (per di più allargato alle donne). Non vi era un esplicito riferimento alla presa del potere attraverso la forza delle armi.

La situazione era destinata a cambiare repentinamente.

Con la formazione delle Camicie Nere, per la prima volta nella storia dell'Italia unitaria, un movimento politico organizzava un suo braccio armato, il cui scopo era quello di impegnare e sconfiggere sul piano militare i propri nemici politici.

Le Camicie Nere iniziarono a colpire fin da subito Camere del Lavoro, sedi delle Leghe contadine e dei partiti rivali. Questo “salto di qualità” fu difficile da contrastare fin dall'inizio: nessun partito o sindacato disponeva di una forza militare paragonabile a

quella dei fascisti, e se alcune iniziative di autodifesa ebbero successo a livello locale, queste divennero impossibili dopo la Marcia su Roma del 1922.

Si può dire infatti che, più che impegnarsi in un confronto che poteva comprendere anche lo scontro diretto, le squadre d'azione di Mussolini attuarono un uso politico della violenza per annichilire i propri avversari e creare uno stato di instabilità e tumulto, che veniva quindi usato come pretesto per giustificare le spedizioni punitive.

Il movimento fascista, diventato partito nel 1921, aveva ormai compiuto la sua metamorfosi da movimento “antipartito”<sup>6</sup> a braccio armato di proprietari agrari e industriali che, dopo aver aiutato Mussolini a fondare il suo giornale nel 1914, ora consolidavano con lui un rapporto di simbiosi che sarebbe durato fino alla caduta del regime nel 1943.

E' in questi anni che si innesca una dinamica destinata a ripetersi in diverse occasioni nel corso del ventennio fascista: il partito identifica un nemico - comune a tutta la nazione – e giustifica azioni e misure eccezionali tese a scongiurare la minaccia da questo rappresentato.

Se la creazione delle Camicie Nere e il loro uso per eliminare fisicamente i propri avversari politici rappresenta il primo passo nella scalata al potere del fascismo in Italia, il secondo è rappresentato dall'assalto alle istituzioni dello Stato liberale, attraverso la Marcia su Roma.

Ripercorrere la successione di eventi che porta le Camicie Nere a sfilare nella capitale senza alcuna opposizione e quindi alla nascita del regime fascista, aiuta a comprendere come un evento così radicale non sia frutto di un singolo “incidente” determinato dall'eccezionalità dei tempi, ma piuttosto di

<sup>5</sup> Da notare che, nel 1918 il sottotitolo del quotidiano fu cambiato da “Quotidiano Socialista” a “Quotidiano dei combattenti e dei produttori”.

<sup>6</sup> Così erano stati definiti i costituendi Fasci di Combattimento sul “Popolo d'Italia” il 9 marzo 1919.

una serie di fattori che, combinati, resero possibile la nascita di un regime totalitario assolutamente inedito nel suo genere, il primo di tanti nell'Europa post-bellica che pure era stata nei decenni precedenti la culla della democrazia parlamentare.

Nell'ottobre del 1922 infatti, il Fascismo, per quanto presente sul territorio ed in fase di piena ascesa, non aveva i mezzi per imporsi alla guida del paese.

La ventiseiesima legislatura vedeva una buona affermazione del Partito Socialista e di quello Popolare, con la lista dei Blocchi Nazionali (una lista comune di liberali e fascisti<sup>7</sup>) attestata al terzo posto, incapacitata a formare un governo senza un accordo di coalizione dove per forza di cose sarebbe stata in minoranza.

La forza militare delle Camicie Nere che fino ad allora avevano avuto gioco facile nell'assaltare giornali e sedi politiche avversarie praticamente indifese sotto l'occhio "disinteressato" di Carabinieri e Guardie Regie, non poteva infatti competere sotto nessun aspetto con il Regio Esercito che, uscito rinnovato nell'organizzazione e nell'equipaggiamento dopo tre anni di guerra, non aveva dato fino a quel momento alcun segno importante di cedimento nell'inquadramento o nella lealtà verso il Re.

Qualsiasi scontro aperto quindi tra fascisti e forze armate dello Stato si sarebbe risolto con una sconfitta, repentina e probabilmente sanguinosa.

È in questa situazione, con le squadre d'azione alle porte di Roma e l'esercito efficacemente schierato a bloccare la loro strada, che si consuma il secondo momento cruciale per la fine del regime liberale in Italia.

Il re Vittorio Emanuele III si rifiuta di firmare lo stato d'assedio che avrebbe permesso di ristabilire l'ordine disperdendo le Camicie Nere, ed al tempo stesso conferisce l'incarico di governo a Mussolini che – ricordiamolo – in quel momento poteva contare alla Camera su 35 seggi, su un totale di 535.

Come nel caso del Trattato di Londra non è un atto illegale: la scelta del re rientrava nelle prerogative riservategli dallo Statuto albertino: quello che aveva tutti i crismi di un colpo di stato liberticida, da un punto di vista istituzionale era un semplice cambio di governo, totalmente legittimo secondo la legge dell'epoca.

Ancora una volta, la natura obsoleta di uno Statuto ormai inadeguato a garantire il funzionamento democratico del paese, il clima di paura ed incertezza seguito ad un conflitto che aveva scosso le basi del regime liberale e la scelta personale di un singolo che si era trovato alla guida dello Stato per motivi puramente dinastici, avevano fatto pendere la bilancia verso una scelta autoritaria.

Il governo che Mussolini formò – chiedendo "pieni poteri"<sup>8</sup> - dopo aver ricevuto l'incarico da parte del Re, comprendeva all'interno esponenti del partito popolare, liberale e democratico-sociale, ma nessuno di questi restò al suo posto per più di due anni, venendo gradualmente sostituito da altri ministri appartenenti al Partito Nazionale Fascista.

Anche l'apparato statale impiegò alcuni anni per trasformarsi nel regime fascista; Mussolini impiegò i primi due anni di governo per garantirsi la maggioranza assoluta, anche attraverso una legge elettorale costruita allo scopo. Con le elezioni del 1924 per la XXVII

<sup>7</sup> Da notare come la lista fosse stata concepita proprio da Giolitti, sicuro di poter contenere e controllare Mussolini e il PNF, senza rendersi conto di come ormai i suoi canoni di valutazione ed analisi della scena politica fossero drammaticamente obsoleti. In sua difesa c'è da dire che altri dopo di lui fecero un simile

errore nel sottovalutare lo spessore politico di Mussolini.

<sup>8</sup> Mussolini usò questa espressione nel corso del primo discorso da Presidente del Consiglio, il 16 novembre 1922.

legislatura l'Italia perde anche le ultime reminiscenze di una democrazia rappresentativa e si trasforma nella prima dittatura fascista della storia.

Da un punto di vista istituzionale vengono varate e votate le “leggi fascistissime”, che tra le altre cose rendono illegale ogni partito ed ogni sindacato a parte quelli fascisti, aboliscono la libertà di stampa, di sciopero e riunione dei cittadini, introducendo su qualsiasi altro elemento della vita civile un pesante controllo di polizia, mentre il Presidente del Consiglio diventa “Capo del governo” e come tale risponde soltanto al Re, privando la Camera di qualsiasi utilità effettiva.

Queste misure vennero adottate quando un altro evento aveva già di fatto suggellato la posizione di predominanza assoluta del Fascismo all'interno dello Stato italiano.

L'omicidio di Giacomo Matteotti nel giugno 1924 segna infatti l'ultimo punto di “non ritorno” concesso all'Italia del primo dopoguerra: l'eliminazione fisica di uno dei maggiori oppositori della maggioranza e del governo fascista costituiva un atto di gravità inaudita anche per un paese già governato dalla morsa autoritaria del Partito Fascista, che comunque doveva – ancora per il momento – rispondere in Parlamento delle proprie azioni.

La risposta di Mussolini è nota: il 3 gennaio 1925, pochi mesi dopo il ritrovamento del corpo di Matteotti, egli si assunse la “responsabilità politica e morale” dell'omicidio.

Al di là dell'esercizio retorico voluto da Mussolini per annichilire l'opposizione da qualsiasi altra obiezione si possono fare due osservazioni su quello che, in un linguaggio burocratico moderno si potrebbe definire un “autocertificazione dittatoriale”: Mussolini è a

questo punto consapevole di avere il controllo completo dello Stato italiano, in altre parole, l'unica persona in grado di arrestare la corsa verso la costruzione del regime, Vittorio Emanuele III, ha ormai dimostrato di non voler intervenire per limitarne la deriva autoritaria. Al tempo stesso il futuro Duce si sente così forte da poter dichiarare, quasi candidamente, la strategia politica del Fascismo, proprio di fronte a quel Parlamento che avrebbe dovuto essere lo strumento principale dell'esercizio della democrazia a livello istituzionale:

*Ebbene, io dichiaro qui al cospetto di questa assemblea ed al cospetto di tutto il popolo italiano che assumo, io solo, la responsabilità politica, morale, storica di tutto quanto è avvenuto. [...] Se il Fascismo non è stato che olio di ricino e manganello e non invece una superba passione della migliore gioventù italiana, a me la colpa! Se il Fascismo è stato un'associazione a delinquere, se tutte le violenze sono state il risultato di un determinato clima storico, politico, morale, a me la responsabilità di questo, perché questo clima storico, politico e morale io l'ho creato con una propaganda che va dall'intervento fino ad oggi.<sup>9</sup>*

Dopo queste dichiarazioni, la strada per la costruzione formale del regime è aperta, per storpiare D'Azeglio si potrebbe dire: Il fascismo è fatto, ora bisogna creare i fascisti.

#### **4. Governare attraverso il consenso: l'uso strategico della propaganda e il “mito” del Regime**

Lo Stato totalitario costruito da Mussolini dopo la marcia su Roma aveva delle caratteristiche completamente nuove. Se è vero

<sup>9</sup> Frammento del discorso di Benito Mussolini sul delitto Matteotti, reperito su:

[https://it.wikisource.org/wiki/Italia\\_-\\_3\\_gennaio\\_1925,\\_Discorso\\_sul\\_delitto\\_Matteotti](https://it.wikisource.org/wiki/Italia_-_3_gennaio_1925,_Discorso_sul_delitto_Matteotti)

che in passato erano esistite delle dittature, queste erano nate in seguito ad un colpo di stato (molto spesso di natura militare), in paesi che non avevano avuto il tempo o le condizioni per adottare un modello di governo democratico o liberale.

L'abolizione della libertà di stampa, l'impossibilità di ricorrere ad una vera contrattazione del lavoro, la soppressione delle consultazioni elettorali potevano, a lungo andare, erodere la stabilità dello stato fascista. Mussolini, forte del suo passato di militante politico e giornalista, aveva inoltre compreso che, una volta costruito il regime, questo andava sostenuto e protetto dagli oppositori interni ed esterni che continuavano la loro lotta politica, sia pure in clandestinità.

Basare la sopravvivenza solo sulla repressione non era un'opzione possibile: si era ormai nel ventesimo secolo, e non era più credibile chiedere alle masse popolari di obbedire passivamente. Questa era stata la strategia del generale Cadorna durante i primi anni della Grande Guerra e si era visto che, raggiunto un certo carico di stress, anche il coscritto più fedele e motivato poteva arrivare all'esaurimento e quindi alla ribellione. Per mantenere la "presa" sulla popolazione era necessario blandirla, motivarla e contemporaneamente minacciarla attraverso un sistema di propaganda in grado di costruire una forma di consenso popolare.

Attraverso il controllo della carta stampata, più l'adozione dei nuovi mezzi di comunicazione di massa come radio e cinema, la "fabbrica del consenso" proponeva ai cittadini italiani una realtà creata su misura per loro, filtrata da qualsiasi elemento critico e focalizzata nell'esaltare un sistema di idee, valori ed emozioni in linea con l'ideologia fascista.

È stato grazie a questa serie di accorgimenti che il fascismo seppe prosperare in momenti estremamente delicati come la crisi economica del 1929, o le sanzioni decretate contro l'Italia

in seguito alla guerra di aggressione all'Etiopia nel 1935.

A fianco delle lusinghe la "disciplina" interna era mantenuta anche attraverso un costante stato di tensione, che contrapponeva la realtà idilliaca del regime alla paura evocata dai nemici dello Stato: una volta esaurita la carica emotiva di socialisti, massoni e "sovversivi" erano arrivati il Negus e i "barbari" abissini, quindi i repubblicani spagnoli e nel 1938, in quello che era stato forse il più sciagurato giro di vite ideologico, gli ebrei e tutti i "non ariani".

Proprio le leggi razziali possono rappresentare un punto critico per la storia del regime: era forse la prima volta che il fascismo adottava un'ideologia invece di sperimentarne una nuova. Fino a quel momento la componente razziale ed antisemita aveva ricoperto un ruolo marginale in un movimento politico essenzialmente nazionalista. La velocità con la quale queste misure vennero adottate potrebbe far pensare già ad una sudditanza ideologica verso il nazismo tedesco che, sia pure al potere da pochi anni, aveva implementato e poi allargato le dinamiche politico-sociali del fascismo, costringendo quest'ultimo ad "accodarsi".

Si potrebbe ipotizzare che proprio da questo momento il regime mussoliniano vede la propria spinta ideologica rallentare e conseguentemente esaurire parte della sua carica innovativa.

Contestualmente la scena internazionale continua ad evolversi, innescando un cammino che porterà il regime fascista "monarchico" oltre i suoi limiti strutturali.

## **5. Il fascismo e la guerra: dal mito dell'Italiano guerriero al collasso dell'Armistizio**

La capacità di dimostrare il proprio valore in una guerra vittoriosa era stato uno dei miti fondanti del Fascismo; quando Mussolini

annuncerà l'entrata in guerra nel 1940 a fianco della Germania nazista, questo sembrerà un atto quasi inevitabile nella strada di conquista ed espansione dell'Italia fascista.

Il problema è che questa volta il nemico non è costituito da tribù sparse nel deserto, soldati etiopi male armati o antifascisti spagnoli limitati da un embargo internazionale, ma il più potente impero che il mondo abbia mai visto, con delle forze armate ben addestrate ed equipaggiate, determinate a battersi anche quando le cose vanno male.

L'Italia fascista, che pure ha avuto quasi vent'anni di tempo per prepararsi a questo scontro, è dotata di un apparato militare inadeguato, organizzato secondo logiche risalenti in gran parte alla Grande Guerra ed equipaggiato in massima parte con materiale scadente od obsoleto.

La crisi del regime quindi si realizza sotto due punti di vista: la sconfitta militare, che si prefigura inevitabile dopo poco più di due anni di guerra, ed il cortocircuito politico-sociale del regime fascista.

Nel momento in cui si verifica una evidente frattura tra la realtà quotidiana e quella rappresentata dalla propaganda viene a crollare uno dei pilastri su cui si basava il consenso popolare ad un regime che ora si dimostra drammaticamente incapace non solo di vincere la guerra, ma anche di difendere i propri cittadini.

Questo, unito alle privazioni dovute al tempo di guerra e al fatto che il nemico sta per occupare fisicamente il territorio nazionale, contribuisce ad indebolire la dittatura fascista al punto tale che questa, durante l'ultima riunione del Gran Consiglio del fascismo, collassa su se stessa sfiduciando Mussolini.

Il regime fascista finisce così, con un re che accetta le dimissioni di Mussolini alla stregua di un "normale" primo ministro. Il dissolvimento del PNF e della Milizia avvengono ordinatamente, senza incidenti e

senza grosse reazioni, se non manifestazioni spontanee di giubilo nelle piazze.

Come sappiamo, Mussolini ed il Fascismo torneranno in Italia dopo meno di due mesi, questa volta però non sarà il frutto di una complessa sedimentazione di eventi e scelte politiche accumulate negli anni, ma semplicemente la forza bruta della macchina da guerra nazista, che ha bisogno di un governo fantoccio per mantenere l'ordine in una zona di guerra relativamente ricca e preziosa per l'economia di guerra del Terzo Reich.

La guerra civile che seguirà tra i "repubblicani" e i partigiani riuniti nei vari CLN dimostrerà che il Fascismo non era stata una mera parentesi, e che non era possibile archiviare senza fare i conti con quanto era successo negli anni del regime.

In un ultimo guizzo quasi nostalgico il Fascismo repubblicano tenta di riproporre – attraverso la "socializzazione" - quelle tematiche che avevano segnato la sua nascita, in una sorta di grottesca e tragica chiusura del cerchio.

La Liberazione, ed ancora di più i lavori della Costituente, segneranno la fine del Fascismo (almeno come regime governativo) nell'Italia del '900. Tuttavia esso è vissuto abbastanza a lungo da configurarsi come modello di regime totalitario vincente, facilmente replicabile (e infatti replicato) in ogni paese che possa ricordare l'Italia degli anni '20: instabilità sociale ed economica, legislazione debole e classe dirigente in crisi, pronta a favorire chiunque salga sullo scranno a chiedere "pieni poteri".

---

**Giulio Bobbo** è nato a Venezia nel 1974. Dopo la Laurea in storia contemporanea presso l'Università Ca' Foscari di Venezia ha continuato ad occuparsi delle dinamiche politiche, sociali e militari a Venezia nel '900. Membro del consiglio direttivo dell'Anpi "7 Martiri" e del comitato scientifico dell'Iveser (Istituto Veneziano per la Storia della Resistenza), ha partecipato a diversi progetti dell'Istituto come: Memoria Resistente, Nuova

Dimensione 2005, I luoghi della Libertà Nuova Dimensione, 2009, Un Secolo di Carta ([www.unsecolodicartavenezia.it](http://www.unsecolodicartavenezia.it)). Ha pubblicato *Venezia in tempo di Guerra, 1943-45*, Il Poligrafo 2005, *Da Ca' Littoria a Ca' Matteotti*, Poligrafo 2006, *Prendere Partito* (con Marco Borghi),

Nuova Dimensione, 2013, *Memorie di Marco*, Cierre, 2015 e *Vite Partigiane*, Cierre 2016

## BIBLIOGRAFIA

- Albanese G. (2006), *La marcia su Roma*, Roma, Laterza.
- Cannistraro P. (1975), *La fabbrica del consenso: fascismo e mass media*, Bari, Laterza.
- Carocci G. (1961), *Giolitti e l'età giolittiana*, Torino, Einaudi.
- Centro Furio Jesi (a cura di) (1994), *La menzogna della razza: documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, Bologna, Grafis.
- De Felice R. (1965), *Mussolini il rivoluzionario 1883-1920*, Torino, Einaudi.
- Ganapini L. (1999), *La repubblica delle camicie nere*, Milano, Garzanti.
- Gentile E. (2005), *Fascismo: storia ed interpretazione*, Roma, Laterza.
- Gentile E. (1999), *Il mito dello Stato nuovo: dal radicalismo nazionale al fascismo*, Roma, Laterza.
- Isnenghi M. e Rochat G. (2014), *La grande guerra, 1914-1918*, Bologna, Il Mulino.
- Isnenghi M. (1994), *L'Italia in piazza, i luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri*, Milano, Mondadori.
- Pavone C. (1991), *Una guerra civile: saggio storico sulla moralità della Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Lussu E. (1968), *Marcia su Roma e dintorni*, Milano, Mondadori.
- Tranfaglia N. (2005), *La stampa del regime 1932-1943: Le veline del Minculpop per orientare l'informazione*, Milano, Bompiani.

[I libri di Giulio Bobbo](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## UNA GENEALOGIA DELLA STORIA DEI CAMPI DI CONCENTRAMENTO IN ITALIA

**Costantino Di Sante**

*Istituto storico provinciale di Ascoli Piceno*

**Keyword:** *campo di concentramento, internamento, fascismo, colonialismo, luoghi di memoria*

### ABSTRACT

*Il saggio ricostruisce come si è sviluppato il sistema concentrazionario fascista. Partendo da quali sono stati i metodi e le strutture che hanno anticipato la realizzazione di un apparato repressivo contro i civili che troverà, durante la Seconda guerra mondiale, la sua massima espansione.*

### 1. Introduzione

Nell'analizzare l'evoluzione dei sistemi concentrazionari che nel corso di questo secolo si sono succeduti, emerge come l'esperienza italiana, oltre a risultare una delle realtà tra le meno note, stenta ancora oggi a trovare una propria collocazione e definizione all'interno del complesso apparato repressivo del fascismo e, soprattutto, rimane un fenomeno tuttora ignorato o rimosso dalla memoria collettiva.

Il ruolo e l'effettiva entità delle deportazioni di civili e delle persecuzioni politiche e razziali attuate dall'Italia fascista prima dell'occupazione tedesca sono state spesso minimizzate e sottovalutate. Gli studi su questo tema, avviati solo da alcuni anni, hanno fatto emergere l'esistenza di numerose strutture concentrazionarie, istituite in particolare nell'Italia centro-meridionale, nelle zone d'occupazione e nelle colonie africane prima dell'8 settembre 1943, funzionali all'attuazione di una politica di repressione e di isolamento di tutti quei soggetti ritenuti "pericolosi per il regime". La reale portata

dell'internamento fascista, così come avvenuto anche rispetto alle leggi razziali, è stata sminuita al paragone con le atrocità compiute dal regime nazista, e ciò ha costituito un alibi per omettere di affrontare le reali responsabilità del fascismo. In quest'ottica, le stesse colpe delle forze armate della Repubblica sociale, le quali sostennero e fornirono aiuto materiale e logistico per le deportazioni nei *lager*, sono state spesso ignorate. Dovuta a ragioni differenti la rimozione delle violenze compiute dalle truppe di occupazione italiane nei Balcani, rispetto alle quali la politica di "guerra fredda" ha reso, per anni, pressoché impossibile un'attenta ricostruzione ed analisi, nonostante le ripetute accuse del governo della ex Jugoslavia. Le deportazioni e l'internamento nelle colonie africane hanno trovato, invece, proprio nel "mito del bravo italiano" il principale ostacolo al raggiungimento di una veritiera e completa conoscenza del nostro colonialismo e dell'apparato repressivo ad esso connesso.

Le numerose forme di persecuzione e di segregazione attuate nei confronti degli oppositori del regime e di tutte quelle categorie

di individui, quali ebrei, zingari, sudditi nemici, civili rastrellati e deportati dalle zone di occupazione e di conquista italiane, ritenute “pericolose durante le contingenze belliche” e per la politica razziale e di dominazione dei territori iniziano, seppure tuttora con lacune e difficoltà, ad essere conosciute ed indagate.

Da queste ricostruzioni, che mancano tuttavia di un’opera complessiva, emerge come strumento fondamentale all’interno del sistema repressivo fascista fu l’internamento nei campi di concentramento; misura, peraltro, funzionale a favorire la politica di espansione territoriale del regime.

Quest’istituto, già previsto dalle convenzioni internazionali come forma di tutela per le nazioni in guerra e di controllo dei sudditi nemici e di tutti quei soggetti sospettati di poter compiere atti antinazionali durante il periodo bellico, venne utilizzato impropriamente dal regime come strumento per colpire oppositori politici e minoranze etniche e religiose. In particolare, nelle zone occupate della Jugoslavia venne usato non solo per limitare la libertà personale e per reprimere la resistenza partigiana, ma fu soprattutto alla base del tentativo di snazionalizzazione dei territori, con la deportazione di massa della popolazione civile.

L’intera organizzazione concentrazionaria venne strutturata e sviluppata a partire dall’istituto del confino di polizia, e sulla base delle modalità di pianificazione di questo. Seppure relativo ad un diverso contesto storico e caratterizzato da una regolamentazione differente, la misura del confino rappresentò, infatti, un precedente importante e fondamentale dal quale partire nella costruzione del sistema dell’internamento. Di rilevanza non secondaria a questo proposito risultarono, inoltre, i sistemi coercitivi attuati nei periodi precedenti ed i diversi metodi di segregazione utilizzati durante le conquiste africane.

Per meglio comprendere l’origine e l’evoluzione del sistema concentrazionario fascista bisogna, pertanto, far ricorso ad una ricostruzione delle strutture di coercizione e delle misure di polizia previste dai governi nel periodo liberale, che rappresentarono importanti precedenti che il fascismo fece propri, accentuandone la portata coercitiva, e dai quali riuscì a pianificare, giuridicamente e tecnicamente, il suo intero apparato repressivo.

## 2. Il periodo liberale

Con la cosiddetta “legge Pica”, nel 1863 fu introdotto nell’ordinamento italiano il domicilio coatto, misura istituita per combattere il fenomeno del brigantaggio e che fu, in seguito, utilizzata come strumento di controllo sociale. Un uso più propriamente politico del domicilio coatto si verificò nel 1866 nei confronti di coloro che erano giudicati potenziali fiancheggiatori dell’Austria. Successivamente, l’istituto venne riutilizzato da Crispi nel 1894 per isolare “i promotori di associazioni contro gli ordinamenti sociali”, e fu nuovamente applicato in seguito ai tumulti del 1898, in questi ultimi casi a prescindere da qualsivoglia controllo da parte della magistratura ordinaria. Le località in cui destinare i condannati iniziarono ad essere scelte sulla base della primaria esigenza di una più stretta vigilanza e di un minore rischio di contatti del sorvegliato con il proprio luogo d’origine. Funzionali a tali scopi soprattutto le isole del meridione della penisola: Lipari, Ustica, Favignana, Lampedusa, Ponza, Pantelleria, Ventotene e le Tremiti, che rappresentarono una soluzione ideale.

Propedeutica all’applicazione del domicilio coatto era la misura dell’ammonizione, già istituita nel 1852 come strumento preventivo dei reati, specificatamente prevista rispetto agli oziosi ed ai vagabondi in quanto soggetti

sospettati di vivere, proprio in virtù della loro condizione di indigenza, di proventi illeciti. L'elemento del sospetto, già ritenuto sufficiente a giustificare l'ammonizione, assumeva progressivamente una propria rilevanza ed individualità all'interno del sistema penale, tanto che venne stabilito che i Comuni dapprima e le forze di polizia in seguito tenessero apposite liste di soggetti sospettati di poter commettere, a causa delle loro condizioni di povertà, reati contro il patrimonio. Qualora non osservanti delle prescrizioni impartite in seguito all'ammonizione, tali soggetti venivano processati e condannati alla pena detentiva od al domicilio coatto.

Durante il periodo liberale, lo *status* di soggetto "sospettato" ai fini dell'applicazione dell'ammonizione fu esteso ai diffamati per crimini o delitti contro la persona o la proprietà. Ciò consentì alla magistratura di utilizzare l'ammonizione a fini politici, comminandola anche a coloro che appartenevano all'Internazionale Socialista.

Nonostante i tentativi di abrogazione del domicilio coatto, questo continuò ad essere applicato contro i delinquenti comuni fino alla prima guerra mondiale, nel corso della quale venne utilizzato per colpire gli italiani sospettati di spionaggio o ritenuti "pericolosi": anarchici, socialisti rivoluzionari, antimilitaristi o di sentimenti antipatriottici. Accanto a questo istituto comparve quello dell'internamento civile, applicato contro i sudditi austro-ungarici e per allontanare gli stranieri e le popolazioni che vivevano nelle zone di guerra. Questo non prevedeva la restrizione in campi di concentramento ma, in base al grado di pericolosità, l'obbligo di soggiornare in località lontane dalle operazioni belliche.

L'internamento era già stato usato nelle colonie africane, dapprima in Eritrea e poi, in maniera assai più efferata, nel 1911 durante la conquista della Libia, dove vennero attuate

deportazioni di massa verso la penisola di migliaia di libici, che furono relegati principalmente nelle isole di Favignana, Gaeta, Ustica e nelle Tremiti. Durante la Grande Guerra furono mobilitati consistenti gruppi di lavoratori africani poi inviati nelle fabbriche del nord-Italia, i quali erano costretti a vivere in veri e propri campi di concentramento.

### 3. Il periodo fascista

Con la promulgazione da parte del regime fascista delle leggi di pubblica sicurezza del novembre del 1926 fu introdotto il confino di polizia, istituto ricalcato sulla struttura del domicilio coatto, con l'obbligo di soggiorno per i soggetti ritenuti più pericolosi nelle colonie di confino e per gli altri in piccoli villaggi del meridione d'Italia, del quale tuttavia accentuava gli aspetti coercitivi. Fondamentale differenza tra l'uno e l'altro istituto, e misura dell'evolversi della volontà repressiva del regime era, accanto all'introduzione del Tribunale speciale per la difesa dello Stato, la specifica applicabilità del confino agli oppositori politici. Con la promulgazione delle leggi "fascistissime", inoltre, fu stabilita l'estensione dell'ammonizione, prima prevalentemente utilizzata contro i pregiudicati di delitti comuni, ai sospettati ed ai pregiudicati in linea politica. Gli oppositori politici del regime, o presunti tali, venivano preventivamente schedati dalle locali questure, che a loro volta facevano capo al Casellario politico centrale. Quest'ultimo, operante sin dal 1896, divenne in questo periodo uno degli strumenti principali ai fini della vigilanza dei "sovversivi" italiani e stranieri.

Il confino rappresenta il mezzo più efficace messo in atto dal regime per controllare e reprimere l'antifascismo. La sua applicazione, centrata sostanzialmente sull'attività degli organi di polizia e facilitata dalla genericità delle norme, relative ad ambiti di fattispecie

molto vasti, dall'emarginazione sociale agli atti sovversivi, lo rendevano uno strumento estremamente valido per intimidire e minacciare coloro che non si allineavano alla costruzione dello stato totalitario.

Rispetto alla cruenta fase di repressione dell'opposizione politica messa in atto dal regime nazista nei suoi primi anni di potere, con arresti di massa ed eliminazioni fisiche, in Italia, anche in seguito ad un diverso quadro politico ed istituzionale, il regime fascista attuò una forma meno eclatante di isolamento degli avversari. La gran parte delle forme di dissenso venne emarginata dal resto della società con una costante e continua vigilanza.

Un'evoluzione notevole della politica repressiva attuata dal regime coincise con l'istituzione in Cirenaica, tra il 1930 e 1933, di ben 15 campi di concentramento, nei quali venne relegata gran parte della popolazione nomade e seminomade della Libia orientale. Rispetto a queste orribili strutture di deportazione di massa, in cui il livello di mortalità per fame e per stenti durante le dure marce, oltre che per le sevizie e le esemplari esecuzioni, raggiunse livelli altissimi; non meno grave fu la condizione degli internati nel campo di Danane in Somalia. Quest'ultimo, attivato nel 1935 per accogliere i prigionieri catturati lungo la strada tra Mogadiscio ed Addis Abeba, divenne alla fine della guerra d'Etiopia il principale campo per civili somali ed eritrei, i quali furono costretti al lavoro forzato ed a vivere, fino alla liberazione nel 1941, in condizioni miserevoli a causa dell'insufficienza del vitto e delle precarie condizioni igienico sanitarie che portarono alla morte oltre 2.200 persone.

L'internamento coloniale trovò applicazione, seppur in momenti e con metodi differenti, in tutti i domini d'oltremare e rappresentò per il fascismo, insieme alla legislazione razziale che vi venne introdotta, un importante terreno di sperimentazione di metodi e pratiche funzionali alla politica di

espansione e repressione del fascismo che, potenzialmente, potevano poi essere riportate ed applicate nella penisola. L'opportunità di creare bagni penali o campi di concentramento nelle colonie africane, in cui confinare gli italiani indesiderabili, era stata ipotizzata fin dalle prime conquiste. Questa possibilità rimase sempre viva nelle intenzioni, ma le difficoltà logistiche e giuridiche ne impedirono la concretizzazione, almeno rispetto ai connazionali.

Diversa, come già precisato, la situazione per le popolazioni locali, contro le quali la politica di dominio italiano sperimentò, con il lavoro forzato, un sistema nuovo, che doveva favorire sia la fertilizzazione delle terre desertiche colonizzate, sia "la redenzione dei criminali indigeni" attraverso la creazione di colonie penali agricole. "Mirabile esempio" di colonizzazione agricola fu Uau el Chebir, struttura realizzata dal maresciallo Italo Balbo nel 1937 in Libia, finalizzata "a rendere ancora utile al consorzio umano i criminali (che vi venivano) assegnati".

Anche in questo caso la possibilità di destinare alle colonie i "condannati nazionali" fu presa in considerazione, ma contro questa teoria si sostenne che gli italiani difficilmente si sarebbero adattati ai "prolungati sforzi muscolari" richiesti dal torrido clima di queste zone. Si faceva quindi presente che non appena il continente africano avesse avuto un "definitivo assetto", sarebbe stato auspicabile costruire strutture simili per i connazionali in Africa orientale.

Nella penisola erano già state create colonie penali agricole all'aperto, quali quelle di Cuguttu, Mamone e Castiàdas in Sardegna, ma solo nel 1939, con l'apertura della colonia di lavoro di Pisticci in provincia di Matera, si ebbe un prototipo metropolitano, nel quale era applicata la medesima logica in base alla quale "la bonifica del terreno portava alla bonifica umana".

Pisticci, in cui furono inviati prevalentemente confinati politici costretti a lavorare al risanamento della zona, rappresentò un'ulteriore evoluzione del sistema confinario.

#### 4. Seconda guerra mondiale

Alla vigilia del conflitto mondiale, veniva per la prima volta esplicitamente previsto l'invio di italiani e stranieri nei campi di concentramento nella penisola, possibilità già prospettata rispetto ai "sospettati" in linea politica ed ai "pericolosi" in caso di guerra. Tra il 1933 ed il 1934 l'Ispettore Ercole Conti, che si occupava delle misure da adottare nei confronti dei separatisti croati di Ante Pavelic, aveva svolto dei sopralluoghi, prevalentemente nelle regioni centro-meridionali, per individuare luoghi adatti ed edifici disponibili a tali scopi. Le segnalazioni del Conti, insieme alle ulteriori indagini compiute dagli ispettori del Ministero dell'interno nei mesi precedenti l'entrata in guerra, furono determinanti ai fini dell'individuazione delle strutture adatte all'internamento di civili, le quali iniziarono ad essere operative nel giugno del 1940. Le successive deportazioni di civili dai Balcani e dalla Libia resero le strutture previste non più sufficientemente capaci, tanto che si ricorse sempre più spesso all'invio nei campi per prigionieri di guerra gestiti dai militari.

L'organizzazione dell'apparato concentrazionario bellico risultò, infatti, improprio e carente soprattutto nel suo aspetto strutturale. Il gran numero di soggetti colpiti da misure di internamento, superiore alle previsioni, determinò la necessità di adeguare gli edifici già allestiti come campi per favorirne una maggiore capienza. Questi, durante la guerra, si ritrovarono ben presto sovraffollati, e la situazione mostrò tutte le deficienze di una organizzazione approssimativa, peggiorata dall'inesistenza di una legge organica e completa relativa

all'applicazione dell'istituto, che si basava, al contrario, su una lunga serie di note, circolari e direttive caotiche e contraddittorie. La situazione si mostrò quindi inadeguata al ruolo fondamentale che l'internamento nei campi stava assumendo nell'ambito della politica di controllo e di repressione attuata dal fascismo nel corso del conflitto. Importanza, invece, sottolineata in una nota del Cav. Eugenio Parrini, che si era già occupato della costruzione del campo di Ferramonti di Tarsia (Cosenza) e che venne incaricato dal Ministero dell'interno, nel 1942, della redazione di un rapporto sullo stato dei campi di concentramento per civili. Questi auspica un'evoluzione notevole del ruolo e della funzione dei campi, proponendone un'organizzazione scientifica e dettagliata finalizzata, nell'immediato, al raggiungimento di una perfetta funzionalità ed autonomia economica, strutturale ed amministrativa, ed in prospettiva, a guerra finita, a favorirne la trasformazione in luoghi dinamici ed altamente produttivi, attraverso lo sfruttamento del lavoro coatto degli internati che evidentemente non si prevedeva di liberare. Progetto che, tuttavia, mai sarà realizzato a causa, soprattutto, dell'incapacità del regime di far fronte alle necessità ed alle esigenze legate a tale tipo di progetto nonché all'evoluzione della situazione bellica, decisamente in contrasto con ciò che era stato auspicato: immediati successi ed una repentina conclusione delle ostilità.

La disciplina dell'internamento era già stata predisposta a partire dal 1925, nell'ambito del piano generale per il periodo bellico, e trovò nelle leggi di guerra del 1938 la sua definitiva pianificazione. La successiva legge del 21 maggio 1940 rese operativo il piano e prevede l'attribuzione al Ministero dell'interno delle decisioni circa la costruzione dei campi, il loro funzionamento ed i soggetti da internare.

Nell'ambito della Direzione Generale di P.S. venne creato l'"Ufficio internati" diviso in

due sezioni, una per gli italiani e l'altra per gli stranieri e per coloro che erano colpevoli o sospettati di attività spionistica. I relativi elenchi erano conservati presso il Casellario politico centrale, e sulla base di questi si procedeva agli arresti. Le categorie degli italiani da colpire erano già state individuate dalle prefetture fin dal 1929: le persone pericolosissime, quelle pericolose perché capaci di turbare il tranquillo svolgimento di cerimonie, le persone pericolose per turbamento dell'ordine pubblico, gli squilibrati mentali, i pregiudicati pericolosi per delitti comuni. Ricalcando il metodo utilizzato per il confino, l'internato, proprio in base al suo grado di pericolosità, veniva inviato in uno dei numerosi "comuni d'internamento" od in uno dei 48 campi di concentramento, alcuni dei quali furono allestiti nelle stesse colonie di confino presenti nella penisola prima dell'occupazione tedesca. Nonostante la legislazione internazionale limitasse l'applicazione di misure di internamento ai soli riguardi dei sudditi nemici e di coloro che potevano compiere atti di sabotaggio o di spionaggio contro la nazione in guerra, il fascismo le utilizzò, impropriamente, anche a carico degli oppositori politici, spesso preferendole al confino perché dalla procedura più rapida. In alcuni casi, chi aveva finito di scontare il periodo di confino si vedeva negata la libertà dall'applicazione del nuovo istituto.

L'utilizzo dell'internamento ebbe un ruolo non secondario nella politica antisemita condotta dal regime. Per la prima volta, il 25 settembre 1939, si fa menzione dei "provvedimenti da adottare nei confronti di elementi ebraici". A questa nota seguì quella del duce, del 26 maggio 1940, nella quale si chiedeva di preparare campi di concentramento per gli ebrei in caso di guerra. La decisione del 15 giugno 1940 di internare gli "ebrei stranieri appartenenti a Stati che fanno politica razziale" fece sì che tutti gli ebrei stranieri presenti nel territorio italiano

potessero indiscriminatamente essere arrestati. L'elemento "razza", quindi, era prevalente rispetto al reale pericolo che gli ebrei potevano rappresentare per l'ordine pubblico. L'internamento diventava di fatto un altro strumento di discriminazione antisemita.

La successiva precettazione al lavoro preparava il terreno per la costituzione dei campi di lavoro ai quali gli ebrei dovevano essere destinati. Solo la caduta del fascismo, il 25 luglio 1943, evitò il realizzarsi di tale proposito.

Ancora più drammatica fu la politica d'internamento condotta nei territori occupati nei Balcani, la cui applicazione era gestita dal Ministero della guerra e quindi era decisa dalle truppe d'occupazione. La rete dei campi controllati e gestiti dall'esercito era dislocata sia nelle zone occupate che sul territorio nazionale. Le indiscriminate deportazioni di massa di civili si inserivano in un quadro di violenze e prevaricazioni, in dispregio delle convenzioni internazionali sui prigionieri di guerra. Spesso, infatti, le medesime strutture ospitavano sia civili che soldati; questi ultimi, classificati come "internati civili", in molti casi non possono godere delle garanzie previste dalla Convenzione di Ginevra. I campi gestiti dai militari furono tra i più duri. Basti ricordare che il famigerato campo di Arbe, in Croazia, viene descritto nelle testimonianze dei sopravvissuti come un campo di "morte", e la gran parte della storiografia jugoslava lo ritiene più simile ad un *lager* che non ad un semplice campo di concentramento, visto che la mortalità per fame ed indigenza colpì più di 1.400 internati.

Con la costituzione della Repubblica sociale italiana, mentre il confino di polizia non viene più utilizzato, continua l'applicazione delle misure di internamento, che di fatto permettevano di raggiungere le medesime finalità con procedure e tempi più rapidi. Con l'ordine di "polizia n. 5" del 30 novembre 1943, in cui si decide l'allestimento

dei campi di concentramento provinciali per gli ebrei, si passa alla fase più estrema del sistema di repressione e segregazione politica e razziale del fascismo, in seguito alla quale avrà inizio la deportazione degli ebrei nei campi di sterminio nazisti. Tragici simboli di questo drammatico percorso sono i campi cosiddetti “di transito” di Fossoli di Carpi, Bolzano Gries, Borgo San Dalmazzo e la Risiera di San Sabba a Trieste.

Il ruolo svolto dall’intera attività di politica razziale, di discriminazione e di isolamento messa in atto dal regime, sia prima che dopo l’inizio della guerra, risulta rilevante ed a volte determinante nelle deportazioni nei *lager* tedeschi. La cattura degli ebrei e dei resistenti politici fu certamente favorita e facilitata dalle schedature effettuate dai vari apparati di polizia. Particolarmente drammatica fu la sorte di quelli che già si trovavano nei campi, soprattutto gli ebrei stranieri, che neppure il governo Badoglio aveva provveduto a liberare, e che furono automaticamente consegnati ai tedeschi.

Anche dopo la Liberazione diversi campi di concentramento, in particolare Frascette d’Alatri, Ponza, Farfa Sabina ed Alberobello, vennero riutilizzati per l’internamento degli “stranieri indesiderabili” e per ospitare i numerosi profughi di guerra. Alcuni di questi luoghi continuarono ad essere il simbolo della negazione della libertà fino agli inizi degli anni sessanta.

Le varie esperienze segregazioniste sperimentate sia dall’Italia prefascista che dallo stesso regime ebbero un’importanza non secondaria nell’evoluzione e nel progressivo inasprimento dell’apparato repressivo. Il sistema dei campi di concentramento, che trovò soprattutto nelle guerre la sua prioritaria applicazione, spesso resiste anche oltre il periodo bellico. Di certo l’organizzazione e l’applicazione dell’internamento fascista

durante la seconda guerra mondiale incontrò nelle difficoltà logistiche ed economiche, nella mancanza di strutture adeguate, nell’improvvisazione, nella disastrosa condotta bellica, nel suo insuccesso e nella caduta del regime le ragioni di un mancato perfezionamento e di un approdo verso più drammatici scenari ed obiettivi.

Queste scomode memorie impongono nuove riflessioni e maggiori approfondimenti. Il sistema concentrazionario fascista, seppur non raggiunse il livello di terrore ed annientamento nazista, non può continuare ad essere considerato marginale rispetto alle politiche di conquista e di repressione attuate dal regime e deve essere, anche rispetto a ciò che accadde dopo l’Armistizio, analizzato nei termini di continuità e discontinuità in base a ciò che precedentemente era stato pianificato. L’oblio, spesso volontario, di questa parte di storia e la colpevole distruzione di molte delle strutture che la simboleggiano, impone una maggiore presa di coscienza del nostro passato attraverso una corretta trasmissione della memoria.

---

**Costantino Di Sante** è attualmente direttore dell’Istituto storico provinciale di Ascoli Piceno e fa parte del Comitato scientifico dell’Istituto Nazionale Ferruccio Parri. Autore di diverse ricerche tra cui quelle sull’internamento fascista, sull’occupazione della Jugoslavia e sul colonialismo italiano in Libia. Tra le sue opere più recenti: *Criminali del campo di concentramento di Bolzano. Deposizioni, disegni, foto e documenti inediti*, Bolzano 2019; con Annacarla Valeriano, il catalogo della mostra *I fiori del male. Donne in manicomio nel regime fascista*, Ascoli Piceno 2016; *The road to Gulag. Chronicle of the Soviet concentration camps system*, in N. Mattucci (a cura di), *Remembering the Gulag. Images and imagination*, Macerata 2015; *Auschwitz prima di “Auschwitz”. Massimo Adolfo Vitale e le prime ricerche sugli ebrei deportati dall’Italia*, Verona 2014. Ha inoltre curato il volume: *I campi di concentramento in Italia. Dall’internamento alla deportazione (1940-1945)*, Milano 2001).

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2002), *Lager, totalitarismo, modernità*, Milano, Bruno Mondadori.
- M. Battini (2003), *I peccati di memoria. La mancata Norimberga italiana*, Roma-Bari, Laterza.
- A. Bugio (a cura di) (1999), *Il razzismo italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Centro Furio Jesi (a cura di) (1994), *La menzogna della razza*, Bologna, Grafis.
- C. Spartaco Capogreco (2006), *I campi del Duce. L'internamento civile nell'Italia fascista (1940-1943)*, Torino, Einaudi.
- Id. (1999), *L'oblio delle deportazioni fasciste: una «questione nazionale». Dalla memoria di Ferramonti alla riscoperta dell'internamento civile italiano*, in «Nord e Sud», XLV, novembre-dicembre, pp. 92-109.
- Id. (1995), *Internamento, precettazione, mobilitazione forzata: l'escalation persecutoria degli ebrei italiani dal 1940 al 1943*, in «Qualestoria», XXIII, n. 1-2 (aprile-agosto).
- Id. (1996), *Per una storia dell'internamento civile nell'Italia fascista (1940-43)*, in *Italia 1939-1945. Storia e memoria*, (a c. di) Anna Lisa Carlotti, Milano, Vita e Pensiero.
- Id. (2001), *Una storia rimossa dell'Italia fascista. L'internamento dei civili jugoslavi*, in “Studi Storici”, XLII, n. 1, pp. 204-230.
- A. Del Boca (2005), *Italiani, brava gente?*, Neri Pozza, Vicenza.
- C. Di Sante (2019), *Criminali del campo di concentramento di Bolzano. Deposizioni, disegni, foto e documenti inediti*, Bolzano.
- Id., *I campi di concentramento in Italia. Dall'internamento alla deportazione (1940-1945)*, Milano 2001.
- T. Ferenc (2000), *Rab-Arbe-Arbissima. Confinamenti-rastramenti-internamenti nella provincia di Lubiana 1941-1943*, Ljubljana.
- F. Galluccio (2002), *Il lager in Italia. La memoria sepolta nei duecento luoghi di deportazione fascisti*, Roma, Non luoghi editore.
- F. Goddi (2017), *Fronte Montenegro. L'occupazione militare italiana 1941-1943*, Gorizia, Editrice Goriziana.
- J. Kotek, P. Rigoulot (2001), *Il secolo dei campi. Detenzione, concentramento e sterminio: 1900-2000*, Milano, Le Scie Mondadori.
- A. J. Kaminski (1997), *I campi di concentramento dal 1896 a oggi. Storia, funzioni, tipologia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- G. Ottolenghi (1997), *Gli italiani e il colonialismo. I campi di detenzione italiani in Africa*, Milano, SugarCo.
- C. Poesio (2011), *Il confino di polizia. L'arma silenziosa del regime*, Laterza, Roma-Bari.
- M. Stefanori (2017), *Ordinaria amministrazione: Gli ebrei e la Repubblica sociale italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- G. Rochat (1981), *La repressione della resistenza in Cirenaica*, in AA.VV. *Omar Al Muktar e la riconquista fascista della Libia*, Milano, Marzorati.
- D. Rodogno (2003), *Il nuovo ordine mediterraneo, Le politiche di occupazione dell'Italia fascista in Europa (1940-1943)*, Torino, Bollati Boringhieri.
- K. Voigt (1993-1996), *Il rifugio precario. Gli esuli in Italia dal 1933 al 1945*, voll. 2, Firenze, La Nuova Italia.

[I libri di Costantino di Sante](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## IL 'LUNGO SESSANTOTTO' INTERNAZIONALE MODELLIZZAZIONE DI ALCUNE ESPERIENZE DI FORMAZIONE DEI DOCENTI E PUBLIC HISTORY

**Maurizio Gusso**

*Associazione IRIS e Clio '92*

**Keyword:** *lungo Sessantotto internazionale, movimenti degli anni '50-'70, film sul Sessantotto, canzoni d'autore sul Sessantotto, testi letterari sul Sessantotto*

### ABSTRACT

*Il 'lungo Sessantotto' internazionale attraverso cinema, letteratura e canzoni d'autore. Un tentativo di modellizzazione di alcune esperienze di formazione dei docenti e divulgazione storiografica.*

### Introduzione

All'interno di varie esperienze personali in ambito formativo e divulgativo sul '68 italiano, europeo e 'mondiale', in questo scritto, per limiti di spazio, privilegerò quelle relative al 'lungo Sessantotto'<sup>1</sup> su scala intercontinentale.

Fra queste, l'esperienza più significativa è stata quella dei sette Seminari di formazione '68 e dintorni. *Movimenti sociali, politici e culturali dagli anni '50 agli anni '70. Cinema, letteratura, canzoni* (Milano, 12 ottobre 2017 – 18 maggio 2018), coordinati da Giacinto Andriani, Tina Bontempo, Simone Campanozzi, Maurizio Guerri, Daniele Vola e me, nella quarta edizione (URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=18035](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=18035)) del Progetto *Cinema e Storia*<sup>2</sup>, promosso da BiblioLavoro, ILSC (Istituto lombardo di storia contemporanea), IRIS (Insegnamento e

Ricerca Interdisciplinare di Storia), Istituto Nazionale Ferruccio Parri e Società Umanitaria, nell'ambito della quarta edizione 2017-2018 (*Milano città aperta*) del Progetto *Milanosifastoria*<sup>3</sup>, promosso da Comune di Milano e Rete *Milanosifastoria*. I Seminari hanno consentito la produzione di alcuni materiali multimediali utilizzati (con gli adattamenti del caso) per pubblici differenziati di insegnanti, studenti e cittadini, in un'ottica di *Public History*<sup>4</sup>.

### 1. Il "lungo Sessantotto" internazionale

Il 2018 è stato il cinquantennio del 1968. Andando oltre un approccio consumistico-mediativo e le opposte retoriche della demonizzazione e della monumentalizzazione del '68, si tratta di coglierne la complessità, le ambivalenze e le contraddizioni, gli elementi

<sup>1</sup> D'ora in poi userò i termini 1968 e 'Sessantotto' (o l'espressione 'lungo Sessantotto') per indicare rispettivamente l'anno 1968 e un processo più lungo, che inizia prima del 1968 e prosegue negli anni

successivi. Userò, invece, il termine '68 per coprire in forma abbreviata entrambi i significati.

<sup>2</sup> Cfr. Gusso, 2019 a, pp. 98-99.

<sup>3</sup> Cfr. Gusso, 2019 a, pp. 99-100.

<sup>4</sup> Cfr. Bertella Farnetti et al., 2017.

di attualità/inattualità e continuità/discontinuità con i periodi precedente e seguente, per storicizzarlo rigorosamente.

Ecco alcune piste.

*1.1 Da un approccio 'eventografico' al '68 al 1968 come "anno spartiacque" e al 'lungo Sessantotto' come processo di trasformazione*

Da un approccio 'eventografico' al '68 al 1968 come "anno spartiacque" e al 'lungo Sessantotto' come processo di trasformazione

Occorre passare da un approccio cronologico ed 'eventografico'/'*événementiels* al 1968 alla sua interpretazione come "anno spartiacque"<sup>6</sup> (Flores e Gozzini, 2018) e a un approccio 'strutturale'<sup>7</sup> al 'lungo Sessantotto'<sup>8</sup> come processo di trasformazione<sup>9</sup> o 'transizione'.

Il *terminus ad quem* del 'lungo Sessantotto' ha sicuramente a che fare con la svolta 'post-industriale' e 'neoliberista' e con l'accelerazione della globalizzazione dalla fine degli anni '70, mentre, invece, il *terminus a quo* varia a seconda dei tipi di movimenti e degli ambiti spaziali, anzitutto nazionali. Per esempio, la storia dei nuovi movimenti contro-culturali<sup>10</sup> inizia già negli anni '50; come primo movimento studentesco universitario antiautoritario in genere si cita il *Free Speech Movement* della University of California di Berkeley (1964-1965).

Il 'lungo Sessantotto' internazionale può essere letto alla luce di vari processi di trasformazione. Per esempio, può essere

ricondotto alla transizione dalla società industriale alla società 'post-industriale' (cfr. Gusso, 2018 c) e/o può essere contestualizzato nella storia dei movimenti giovanili, contro-culturali, antiautoritari, studenteschi, femminili ecc., oppure nella storia dei *media*, dell'industria culturale e dei consumi.

*1.2 Il 'lungo Sessantotto' 'glocale': dal '68 ai 'Sessantotto'. Un approccio 'sistemico', 'pluriscalare', comparativo e per tipologie/casi*

Il 'Sessantotto' è stato un fenomeno 'glocale'<sup>11</sup>, cioè intercontinentale (se non mondiale), ma con specificità nazionali<sup>12</sup>, regionali e locali<sup>13</sup>.

Peppino Ortoleva è stato uno dei primi storici italiani a insistere sul carattere 'mondiale' del 'Sessantotto':

"Fin dai primi mesi del '68, sia i militanti del 'movimento' sia gli osservatori e i giornalisti si resero conto che uno dei tratti più nuovi e stupefacenti del fenomeno era il suo manifestarsi su scala planetaria. Certo, l'Africa nera, gran parte del mondo arabo, alcune aree dell'Asia non ne erano coinvolte se non parzialmente, ma le ribellioni studentesche toccarono contemporaneamente stati del Terzo mondo e potenze economiche occidentali, paesi membri della Nato, paesi membri del Patto di Varsavia, e non-allineati come la Jugoslavia" (Ortoleva, 1988, p. 21).

<sup>5</sup> Cfr. Braudel, 1973 b, p. 60.

<sup>6</sup> Non si vuole negare l'utilità di cronistorie del 1968 (per esempio: Brogi, 2017; Raja, 2018); tuttavia è paradossale che ci si limiti all'anno solare 1968 a proposito di movimenti studenteschi universitari scanditi dagli anni accademici (per esempio: 1967-1968).

<sup>7</sup> Cfr. Braudel, 1973 b, p. 65, 1973 c, pp. 116 e 117.

<sup>8</sup> Cfr. Flores e Gozzini, 2018, p. 9.

<sup>9</sup> Sui 'processi di trasformazione' e 'processi di grande trasformazione' nella didattica della storia cfr. Mattozzi, 2004, pp. 61-63, 2009; Rabitti, 2009 b.

<sup>10</sup> Cfr. Ballanti e Assante, 2017.

<sup>11</sup> Il 'locale' è nel 'globale' (nel senso di 'mondiale') e il 'globale' è nel 'locale'. Cfr. Andreassi, 2010; Pazzagli, 2010.

<sup>12</sup> Il 'Sessantotto' italiano fu particolarmente lungo (fino alla 'Marcia dei 40.000' capi, tecnici e quadri intermedi FIAT a Torino del 14 ottobre 1980) e caratterizzato da un rapporto più stretto della media fra movimenti studenteschi e giovanili e movimenti sindacale e operaio.

<sup>13</sup> Basti pensare alle differenze e alle somiglianze fra i movimenti studenteschi nei vari atenei italiani.

Tuttavia, non si tratta solo di una simultaneità su scala planetaria, ma di un'interdipendenza profonda:

“Ciò che rende ‘mondiale’ il '68 non è semplicemente la simultaneità delle agitazioni, il fatto che i loro protagonisti appartengono ovunque alla stessa generazione [...] e presentano caratteristiche sociali analoghe, e neppure il dato [...] che si possa individuare un ‘certo numero di regole comuni’, di fatto un vero e proprio modello di evoluzione, nelle diverse rivolte; vi è in effetti una corrispondenza di idee, di slogan, di tecniche di propaganda e di forme di lotta che [...] va vista come frutto di una circolazione internazionale, di momenti di scambio e di dialogo fra realtà differenti” (*ivi*, p. 26).

Vent'anni dopo, in piena ‘globalizzazione’, Marcello Flores e Giovanni Gozzini affermano:

“Il Sessantotto di cui ci occupiamo è [...] un evento di storia globale: il primo della storia umana ad accadere simultaneamente ai quattro punti cardinali del mondo, di qua e di là della cortina di ferro che lo divide al tempo della guerra fredda, nel Sud del sottosviluppo e nel Nord dell'opulenza” (Flores e Gozzini, 2018, p. 7). A p. 16 dello stesso libro, come Figura 1.1 (*Episodi di rivolta studentesca, ottobre 1967-giugno 1968*), è riportata una carta ricavata da Jouselin, 1968, pp. 13-15, che censiva, “[...] sulla base delle notizie apparse soltanto su “Le Monde”, più di 2.000 episodi di rivolta studentesca avvenuti tra l'ottobre 1967 e il giugno 1968”: “Quasi due terzi ovviamente – per le ferree leggi geocentriche del giornalismo – riguardano Parigi e la Francia ma 163 sono nelle Americhe (di cui 44 negli Stati Uniti) [...]. Poi 85 casi in Africa, 64

in Asia e 489 in Europa fuori della Francia (di cui 118 oltrecortina e 11 in Turchia)” (Flores e Gozzini, 2018, p. 15).

Il ‘lungo Sessantotto’ internazionale va affrontato con un approccio ‘sistemico’, ‘pluriscalare’<sup>14</sup>, interculturale<sup>15</sup>, comparato<sup>16</sup> e per tipologie e casi<sup>17</sup>.

Non è semplice e frequente rileggere il ‘Sessantotto’ in un’ottica di *World History*<sup>18</sup>, né in ambito euristico (a partire dalla storiografia), né in quello didattico (a partire dalla didattica della storia). Ci sono molte barriere linguistiche, culturali e geopolitiche da abbattere, per esempio rispetto al ‘lungo Sessantotto’ nell’Europa orientale<sup>19</sup>, in America Latina, in Asia, in Africa e in Oceania. Il limitato monte ore a disposizione della storia insegnata impone un approccio ‘sistemico’ anziché ‘sistematico’<sup>20</sup> al ‘lungo Sessantotto’ internazionale, opportunamente tematizzato (v. punto 1.6) e problematizzato (v. punto 1.7).

### 1.3 Dal '68 come fenomeno politico-culturale prevalentemente studentesco a un approccio 'olistico' a un 'Sessantotto' pluridimensionale

Fin dal 1968 il ‘Sessantotto’ non è solo un movimento studentesco universitario, ma una serie di movimenti intrecciati, da quello studentesco universitario a quelli operaio, neofemminista, contro culturale ecc.

Occorre, quindi, affrontare il ‘lungo Sessantotto’ internazionale con un approccio non monocausale/settoriale (solo politico o culturale o sociale), ma ‘olistico’ e ‘pluridimensionale’<sup>21</sup>.

<sup>14</sup> Cfr. Brusa, 2004; Brusa et al., 2000, pp. 30-33 e 38-46; Gusso, 2004 b, pp. 99-100 e 108.

<sup>15</sup> Cfr. Brusa et al., 2000; Brusa e Cajani, 2008; Gusso, 1999, 2004 b; Perillo, 2010.

<sup>16</sup> Cfr. Rossi, 1990.

<sup>17</sup> Cfr. Gusso, 2004 a, pp. 167-168. Sugli ‘studi di caso’ cfr. Brusa, 2014; Monducci, 2018.

<sup>18</sup> Cfr. Brusa, 1997; Di Fiore e Meriggi, 2011.

<sup>19</sup> Cfr. Crainz, 2018.

<sup>20</sup> Cfr. Gusso, 2019 c, pp. 192-193.

<sup>21</sup> Cfr. Gusso, 2017 a, pp. 50-51.

#### 1.4 *Necessaria attenzione alle 'differenze di genere' e 'generazionali' all'interno del 'lungo Sessantotto' internazionale e utilità di un approccio intersoggettivo e intergenerazionale*

Occorre andar oltre la *vulgata* del '68 come movimento generazionale, condotto dalla *Baby boom generation* dei nati nel secondo dopoguerra, per approfondirne gli aspetti intergenerazionali (coinvolgimento di generazioni precedenti e successive a quella dei *Baby boomers*)<sup>22</sup>.

Negli ultimi decenni si è diffuso un approccio al 'lungo Sessantotto' internazionale più attento alle soggettività, alle biografie e alle differenze generazionali e di genere, non solo relativamente agli intrecci fra movimenti studenteschi/universitari, operai e neofemministi<sup>23</sup>.

È fondamentale partire dal presente e dalle biografie, appartenenze di genere e soggettività di studenti e insegnanti per favorire un dialogo intersoggettivo e intergenerazionale con le biografie, le soggettività e le appartenenze delle persone che hanno partecipato al 'lungo Sessantotto' (o ad altri movimenti, dal 1977 all'attuale movimento ambientalista) o che comunque sono vissute in quell'epoca. Particolarmente importante è il confronto fra le ricostruzioni storiografiche del 'lungo Sessantotto' e le immagini del '68 delle varie generazioni<sup>24</sup>.

#### 1.5 *Il 'Sessantotto' come 'banco di prova' generazionale e plurigenerazionale*

Flores e Gozzini sostengono che il Sessantotto ha "[...] rappresentato un potente banco di prova della soggettività individuale

che ha potuto manifestarsi e costruirsi, anche in forme comunitarie, come oggettiva realtà storica" (*ivi*, p. 9).

Ho provato ad affrontare il 'lungo Sessantotto' italiano come 'banco di prova' personale e generazionale, prima con un approccio autobiografico in uno scritto rivolto a un pubblico non scolastico (Gusso, 2002) e poi in un'ottica formativo-didattica e plurigenerazionale, per esempio selezionando dieci canzoni d'autore/autrice significative rispetto alle generazioni italiane del '68 (Gusso, 2017 d).

##### a. *Un esempio di 'tematizzazione' del 'lungo Sessantotto' internazionale*

Provo a 'tematizzare'<sup>25</sup> il 'lungo Sessantotto' internazionale utilizzando le domande chiave "Chi?" (quali attori/agenti storici?), "Che cosa?" (quali processi storici? privilegiando quali variabili?), "Dove?" (in quali aree geostoriche e in quali paesi?), "Quando?" (in quale periodo?), "Perché?" (per quali fattori?), "Come si fa a saperlo?" (storiografia, fonti ecc.), "Come si fa a insegnarlo?".

A) "Chi?": vari tipi di movimenti studenteschi, universitari, giovanili, generazionali, contro-culturali, antiautoritari, neofemministi, delle classi subalterne (contadini, operai ecc.) e dei 'ceti medi' (insegnanti, tecnici...), sindacali, antimperialisti, anticoloniali, per i diritti civili, antirazzisti, ambientalisti ecc.

B) "Che cosa?": lotte/movimenti; 'rivoluzioni'/riforme; produzioni culturali e artistiche ecc. Variabili da considerare: ambientali, demografiche, tecnologiche, economiche, sociali, politiche, culturali...

<sup>22</sup> Per le differenze generazionali nel caso italiano cfr. Socrate, 2018.

<sup>23</sup> Per quanto riguarda il caso italiano cfr. Bravo, 2008; Guerra, 2008, pp. 48-72.

<sup>24</sup> Cfr. Della Porta, 2018.

<sup>25</sup> Sulla 'tematizzazione' e sull'approccio per temi' nella didattica della storia cfr. Gusso, 2004 a, pp. 106, 157-159 e 169, 2015, pp. 43-44.

C) “Dove?”: su scala internazionale/mondiale (grandi aree geostoriche: Europa nord-occidentale, centrale, mediterranea e orientale; Americhe; Asia occidentale, centro-settentrionale, meridionale e orientale; Africa mediterranea e sub sahariana; Oceania).

D) “Quando?”: dagli anni '50 inoltrati (movimenti per i diritti civili, antirazzisti, anticoloniali, antimperialisti, contro-culturali, antimilitaristi, sindacali) al 1980 ca. (svolta neoliberista con il primo ministro conservatore britannico Margaret Thatcher (1979-1990) - e con il presidente repubblicano statunitense Ronald Reagan: (1981-1989); ‘Marcia dei 40.000’ del 14 ottobre 1980 a Torino).

E) “Perché?”: tra i fattori da considerare c'è quello dello scarto fra le aspettative (e le ‘controculture’) di giovani (a partire dai *Baby boomers*), studenti, operai, donne e colonizzati sempre più numerosi e l'arretratezza e la rigidità gerarchica e autoritaria della società patriarcale/capitalista/stalinista/imperiale/coloniale, dell'università, della scuola, della famiglia, delle Chiese, dei *media* e delle ‘istituzioni totali’ (ospedali, manicomi, carceri, eserciti...) ecc.

F) “Come si fa a saperlo?”: storiografia e scienze sociali, fonti primarie (statistiche, documentarie, fotografiche, iconiche, filmiche, letterarie, musicali, orali ecc.), web...

G) “Come si fa a insegnarlo?”: approccio euristico-laboratoriale, per tipologie/casi, temi/problemi e filoni ricorrenti<sup>26</sup> di temi, finalità (es.: educazione al patrimonio, alla cittadinanza interculturale, alla pace, alle pari opportunità) e strategie didattiche fra loro

coerenti; percorso presente – passato – presente/futuro; cooperazione educativa ecc.

b. *Ipotesi di problematizzazione e bilancio storico del ‘lungo Sessantotto’ internazionale*

Ovviamente non c'è un unico modo di problematizzare<sup>27</sup> il ‘lungo Sessantotto’ internazionale: dipende molto dalle rilevanze storiografiche, sociali e formative privilegiate, dai modelli/categorie interpretativi adottati e dalle mediazioni didattiche effettivamente sostenibili<sup>28</sup>. Per esempio, il sociologo Giovanni Moro ipotizza che negli anni '70 l'Italia sia stata “[...] il punto di incontro tra due tipi di conflitti sociali, politici e culturali estremamente diversi tra loro”, che “[...] si sono intrecciati e sovrapposti, ma anche respinti a vicenda e scontrati, giacché entrambi tendevano a occupare il centro della sfera pubblica ed erano quindi almeno in parte concorrenti”: “[...] conflitti di (o sul) sistema [...]” e “[...] conflitti di (o sulla) cittadinanza” (Moro, 2007, p. 56). Analogamente, un bilancio critico e storico del Sessantotto comporta un bilancio non solo dei “conflitti di (o sul) sistema” del Sessantotto come movimento ‘antisistemico’; ma anche dei “conflitti di (o sulla) cittadinanza”; e il secondo tipo di bilancio è certamente più positivo del primo.

6. **Rappresentazioni musicali, letterarie e filmiche del ‘lungo Sessantotto’ internazionale: alcuni prodotti didattici o divulgativi**

Le rappresentazioni ‘artistiche’<sup>29</sup> del ‘lungo Sessantotto’ internazionale sono tra le fonti più

<sup>26</sup> Sull'approccio per ‘filoni ricorrenti’ nella didattica della storia cfr. Gusso, 2004 a, pp. 170-172, 2015, pp. 44-45.

<sup>27</sup> Sulla problematizzazione e sull'approccio per problemi nella didattica della storia cfr. Bernardi, 2003; Gusso, 2004 a, pp. 169-170, 2015, p. 44.

<sup>28</sup> Cfr. Gusso, 2019 c, pp. 176-193.

<sup>29</sup> Cfr. Gusso, 2016.

interessanti, sia perché gettano un ponte fra aspetti cognitivi ed emozionali, fra memoria e storia, fra rappresentazione e realtà, fra dimensioni estetica, comunicativa e storica, sia perché testimoniano la ricchezza e la varietà della produzione artistica degli anni '50-'70. Ho adottato un approccio storico-interdisciplinare a film, opere letterarie e 'canzoni d'autore' come 'specchi' in cui proiettare domande di senso, come testi iscritti in una pluralità di codici e come fonti storiche<sup>30</sup>.

### 2.1 *Antologie e laboratori di analisi di canzoni d'autore e/o di testi letterari sul 'Sessantotto'*

Ho, anzitutto, selezionato e pubblicato (Gusso, 2018 a) una rosa di trenta 'canzoni d'autore' di ventuno paesi sui movimenti degli anni '60-'70, che comprende:

a) trenta canzoni originali di trenta 'cantautori' (ventuno) e 'cantautrici' (nove), nati (o vissuti) in ventuno paesi diversi delle Americhe settentrionale (USA, Canada e Messico), centrale (Giamaica e Cuba) e meridionale (Uruguay, Brasile, Argentina e Cile), dell'Europa (Spagna, Repubblica Federale di Germania, Repubblica Democratica Tedesca, Francia, Italia, URSS, Cecoslovacchia, Grecia, Regno Unito e Portogallo), dell'Africa (Egitto) e dell'Oceania (Australia);

b) cinque *cover* (traduzioni/riscritture e reinterpretazioni) di cinque delle trenta canzoni originali, da parte di quattro interpreti (tre italiani, di cui una donna, e uno polacco).

Di queste trentacinque canzoni, otto sono in inglese, sette in italiano, sei in spagnolo/castigliano, quattro in francese, tre in portoghese, due in catalano, una in tedesco,

una in greco, una in russo, una in ceco, una in polacco.

Combinando due criteri di montaggio, le canzoni sono state riportate in ordine cronologico di composizione e/o incisione, ma raggruppandole per paese di nascita degli/delle interpreti. Ognuna delle cinque *cover*, però, è riportata subito dopo la canzone di cui è la riscrittura e reinterpretazione.

L'arco storico di composizione delle canzoni selezionate va dal 1963 al 1978.

Le canzoni sono state scelte in base all'intreccio dei seguenti criteri principali:

a) l'appartenenza al genere della 'canzone d'autore', ossia della canzone il cui interprete principale è anche autore (o coautore) dei versi e compositore (o co-compositore) della musica;

b) canzoni ricollegabili (in modo più o meno realistico o metaforico) a vari movimenti sociali, politici e culturali particolarmente significativi degli anni '60 e '70;

c) canzoni di 'cantautrici'/'cantautori' diversi (trenta canzoni originali di trenta 'cantautrici'/'cantautori' diversi);

d) varietà di paesi di nascita, aree geografiche e lingue di 'cantautori'/'cantautrici';

e) reperibilità gratuita delle canzoni (e delle loro traduzioni italiane) nel Web.

In vari Seminari di formazione degli insegnanti (in prevalenza di scuola secondaria di primo e secondo grado) e in incontri con la cittadinanza ho condotto dei laboratori formativi adulti su un numero più limitato di canzoni tratte dalla rosa precedente<sup>31</sup>. In altri casi ho proposto una rosa di testi letterari (per

<sup>30</sup> Sulle fonti letterarie cfr. Gusso, 2012 a; sulle fonti filmiche cfr. Gusso, 2006; Medi, 2012; sulle canzoni d'autore come fonti cfr. Gusso, 2007, 2012 b. Per un

esempio di serie di testi letterari sul 'lungo Sessantotto' italiano cfr. Gusso, 2017 c.

<sup>31</sup> Cfr. Gusso, 2017 b, 2018 b, 2019 b.

esempio italiani e francesi<sup>32</sup>) e di canzoni d'autore<sup>33</sup>.

2.2 La video antologia *'68 e dintorni. Film europei e americani sulla stagione dei movimenti negli anni '60 e '70*

L'antologia video di G. Andriani, T. Bontempo, S. Campanozzi, M. Guerri, M. Gusso e D. Vola, BiblioLavoro, ILSC - IRIS - Istituto Nazionale Ferruccio Parri - Società Umanitaria, Milano, 2018 (72') (Andriani *et al.*, 2018) è stata presentata in anteprima<sup>34</sup> nell'ultimo dei tre incontri serali *'68 e dintorni*, promossi da BiblioLavoro, Comune di Bovisio Masciago (MB) – Assessorato alle Politiche Culturali, ILSC, IRIS, Istituto Nazionale Ferruccio Parri e Società Umanitaria (Palazzo Comunale di Bovisio Masciago, 14, 28 settembre e 12 ottobre 2018).

È un montaggio di venticinque sequenze o macrosequenze tratte da venti film di *fiction* di diciotto registi (sedici registi e due registe): sei statunitensi (cinque registi – Stuart Hagmann, Dennis Hopper, Arthur Penn, Martin Ritt, Oliver Stone - e una regista: Ava DuVernay), cinque italiani (Michelangelo Antonioni, Marco Bellocchio, Marco Tullio Giordana – con tre film -, Elio Petri e Michele Placido), un britannico (Nigel Cole), un francese (François Truffaut), uno spagnolo (Manuel Huerfano), una portoghese (Maria de Medeiros), un polacco (Andrzej Wajda), un

cecoslovacco approdato negli USA (Miloš Forman) e un cileno (Andrés Wood).

La video antologia si articola in otto sezioni: *Movimenti antirazzisti, antimilitaristi e pacifisti; Manicomi e movimento antipsichiatrico; Movimenti femministi, operai e sindacali; Movimenti nelle università e nelle scuole; La repressione e le trame del Potere; La scelta armata; Lotta contro le dittature e la mafia; Controcultura*. In ogni sezione le sequenze sono riportate seguendo l'ordine cronologico delle rispettive ambientazioni storiche.

---

**Maurizio Gusso.** Nato a Venezia, ex insegnante di italiano e storia, è stato docente presso l'Università degli Studi e l'Università del Sacro Cuore di Milano e condirettore della rivista «I viaggi di Erodoto». Attualmente è presidente di IRIS e membro dei direttivi di Clio '92. È autore di numerosi volumi e saggi su didattica della storia, musica, cinema, letteratura, educazione interculturale e formazione degli insegnanti. Sulle canzoni dei cantautori come fonti storiche ha pubblicato *America Latina in musica e in versi. Sette cantautori di quattro paesi* (Lega per i Diritti e la Liberazione dei Popoli – Movimento Laici America Latina, 1992) e *Storie di canzoni migranti, fra traduzioni, riusi, censure e meticcianti*, in *Storia e musica in laboratorio* (in «I Quaderni di Clio '92», 8, 2007). Per un pendant letterario si veda *Racconti italiani del Novecento*, in *La biblioteca del racconto* (Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 2006).

## BIBLIOGRAFIA

Andreassi Rossella (2010), *La didattica laboratoriale per la storia locale*, “Glocale. Rivista molisana di storia e scienze sociali”, n. 1, pp. 335-342, URL: [www.storiaglocale.it/Documenti/Glocale%20%20%20sito%20Andreassi%20def.pdf](http://www.storiaglocale.it/Documenti/Glocale%20%20%20sito%20Andreassi%20def.pdf)

Andriani Giacinto, Bontempo Tina, Campanozzi Simone, Guerri Maurizio, Gusso Maurizio e Vola Daniele (a c. di) (2018), *'68 e dintorni. Film europei e americani sulla stagione dei movimenti negli*

<sup>32</sup> Cfr. Gusso, 2018 d.

<sup>33</sup> Cfr. Gusso, 2019 d.

<sup>34</sup> Una nuova presentazione della video antologia è prevista fra le 9.30 e le 12.30 del 6 novembre 2019

nell'Auditorium di Società Umanitaria (via San Barnaba 48, Milano), nell'ambito della sesta edizione 2019-2020 (MilanoCultura) del Progetto Milanosifistoria.

- anni '60 e '70, Milano, BiblioLavoro – ILSC – IRIS – Istituto Nazionale Ferruccio Parri – Società Umanitaria, scheda sulla video antologia omonima (12 ottobre 2018), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=19784](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=19784)
- Ballanti Federico e Assante Ernesto (2017), *Rivoluzioni. L'insurrezione poetica e la rivolta politica. Controcultura (1955-1980)*, Roma, Arcana
- Bernardi Paolo (a c. di) (2003), *Insegnare storia con le situazioni-problema*, “I Quaderni di Clio ‘92”, n. 4
- Id. (a c. di) (2006), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET Università (I ed. di Bernardi e Monducci, 2012)
- Bernardi Paolo e Monducci Francesco (a c. di) (2012), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, ivi (II ed. di Bernardi, 2006)
- Bertella Farnetti Paolo, Bertucelli Lorenzo e Botti Alfonso (a c. di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis
- Braudel Fernand (1973 a), *Scritti sulla storia*, Milano, Arnoldo Mondadori (I ed.; ed. più recente: Bompiani, Milano, 2016; ed. or.: 1969)
- Braudel Fernand (1973 b), *Storia e scienze sociali. La “lunga durata”* (ed. or.: 1958), ivi., pp. 57-92
- Braudel Fernand (1973 b), *Storia e sociologia* (ed. or.: 1958), ivi, pp. 103-124
- Bravo Anna (2008), *A colpi di cuore. Storie del sessantotto*, Roma-Bari, Laterza
- Broggi Paolo (2017), *'68. Ce n'est qu'un début... Storia di un mondo in rivolta*, Reggio Emilia, Imprimatur
- Brusa Antonio (a c. di) (1997), *World History. Il racconto del mondo*, “Quaderno” n. 13-14 (supplemento a “I viaggi di Erodoto”, 1997, n. 33)
- Id. (2004), *La linea e le scale: modi diversi di orientarsi nella storia*, in Presa, 2004, pp. 77-92
- Id. (2014), *Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile*, “Novecento.org”, n. 3, URL: [www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-studi-di-caso-insegnare-storia-in-modo-partecipato-e-facile-730](http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-studi-di-caso-insegnare-storia-in-modo-partecipato-e-facile-730)
- Brusa Antonio, Brusa Anna e Cecalupo Marco (2000), *La terra abitata dagli uomini*, Bari, Progedit (I ed.; II ed.: ivi, 2003)
- Brusa Antonio e Cajani Luigi (a c. di) (2008), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, URL: [https://www.storiairreer.it/Saggi\\_Ricerche\\_Storia?page=6](https://www.storiairreer.it/Saggi_Ricerche_Storia?page=6) (cliccare su Il testo in corrispondenza del libro cit.)
- Crainz Guido (2018), *Il Sessantotto sequestrato. Cecoslovacchia, Polonia, Jugoslavia e dintorni*, Roma, Donzelli
- Della Porta Donatella (a c. di) (2018), *Sessantotto. Passato e presente dell'anno ribelle*, Milano, Feltrinelli
- Di Fiore Laura e Meriggi Marco (2011), *World History. Le nuove rotte della storia*, Roma-Bari, Laterza (I ed.; VI ed.: ivi, 2019)
- Flores Marcello e Gozzini Giovanni (2018), *1968. Un anno spartiacque*, Bologna, Il Mulino
- Guerra Elda (2008), *Storia e cultura politica delle donne*, Bologna, Archetipolibri
- Gusso Maurizio (1999), *Educazione interculturale*, in ONG Lombarde, IRRSAE Lombardia e Provveditorato agli Studi di Milano (a c. di), *Portare il mondo a scuola*, Roma, CRES – Edizioni Lavoro, pp. 73-82
- Id. (2002), *Dialogo fra generazioni*, in Aa. Vv., *Sperare, ancora...*, “Esodo”, n. 2, pp. 30-34

Id. (2004 a), *Il contributo della storia e Ipotesi per un curriculum continuo di area*, in Citterio Silvana e Salvarezza Marilena (a c. di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Milano, Franco Angeli, pp. 97-108 e 154-176

Id. (2004 b), *Dimensione planetaria della storia ed educazione interculturale*, in Presa, 2004, pp. 93-113, URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=1655](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=1655) (versione riveduta e corretta del 4 maggio 2015)

Id. (2006), *I film nel laboratorio didattico di storia. Un approccio interdisciplinare*, in Rossi Beatrice (a c. di), *Geografia e storia nel cinema contemporaneo. Percorsi curricolari di area storico-geografico-sociale nella scuola*, Milano, CUEM, pp. 27-63; URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=7474](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7474) (versione riveduta e corretta del 25 maggio 2012)

Id. (2007), *Storie di canzoni migranti, fra traduzioni, riusi, censure e meticcianti*, in Rabitti Maria Teresa e Gusso Maurizio (a c. di), *Storia e musica in laboratorio*, "I Quaderni di Clio '92", n. 8, pp. 85-127

Id. (2012 a), *Il laboratorio con le fonti letterarie*, in Bernardi e Monducci, 2012, pp. 157-172 (pubblicato in origine in Bernardi, 2006, pp. 150-165 e 265-267)

Id. (2012 b), *Il laboratorio con le canzoni*, in Bernardi e Monducci, 2012, pp. 173-204

Id. (2015), *Criteri per una progettazione curricolare di storia*, "Rivista dell'istruzione", n. 3, pp. 42-45, URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=15781](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=15781)

Id. (2016), *Le opere d'arte come fonti. Alcuni esempi: testi letterari, film e canzoni*, in Lotti Paola e Monari Elena (a c. di), *Incroci di linguaggi. Rappresentazioni artistiche del passato nella didattica della storia*, Milano, Mnamon, pp. 15-34

Id. (2017 a), *Dalla 'storia generale' tradizionale a 'nuove storie generali', fra storiografia e didattica*, in Saltarelli Ciro Elio Junior (a c. di), *Il sapere storico e la formazione di alunni competenti*, "I Quaderni di Clio '92", n. 16, pp. 49-69

Id. (2017 b), *Cinque canzoni di cinque cantautori/cantautrici, lingue e paesi diversi sui movimenti degli anni '60-'70* (16 novembre 2017), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=18620](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=18620)

Id. (2017 c), *Alcune fonti letterarie italiane su '68 e dintorni* (23 novembre 2017), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=18911](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=18911)

Id. (a c. di) (2017 d), *Le generazioni italiane del '68 e i loro 'banchi di prova'. Dieci canzoni d'autore/autrice (ma non è una Top Ten)* (21 dicembre 2017), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=18634](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=18634)

Id. (a c. di) (2018 a), *Rosa di 30 canzoni d'autore di 21 paesi sui movimenti degli anni '60-'70 (più 5 loro cover)* (17 marzo 2018), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=18627](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=18627)

Id. (2018 b), *Quattro canzoni di quattro cantautori/cantautrici e paesi diversi sui movimenti degli anni '60-'70* (18 marzo 2018), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=18922](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=18922)

Id. (2018 c), *Il presente come storia e la società 'post-industriale'*, in Coltri Luciana, Dalola Daniela e Rabitti Maria Teresa (a c. di), *Una nuova storia generale da insegnare*, Milano, Mnamon, pp. 57-80

Id. (a c. di) (2018 d), *Quattro testi letterari francesi e italiani sul 'lungo Sessantotto'* (Arcevia/AN, 29-30 agosto 2018), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=19629](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=19629) (versione riveduta e corretta del 26 giugno 2019)

Id. (2019 a), *La dimensione "divulgativa" nelle attività di formazione storica per insegnanti, studenti e cittadini*, "Il Bollettino di Clio", n. s., n. 10, pp. 93-104

- Id. (a c. di) (2019 b), *Quattro canzoni e due cover di sei cantautori/cantautrici, lingue e paesi diversi sul 'lungo Sessantotto internazionale'* (versione riveduta e corretta del 26 giugno 2019), URL: [https://www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=19636](https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=19636)
- Id. (2019 c), *Criteri di selezione e organizzazione sistemica delle conoscenze storiche significative. Un esempio: lo studio del Novecento per temi/problemi e processi di grande trasformazione*, in Perillo, 2019, pp. 175-220
- Id. (coord.) (2019 d), *La storia del 'lungo Sessantotto internazionale'. Canzoni, film, letteratura, storiografia. Laboratorio*, ivi, pp. 395-406
- Jousselin Jean (1968), *Les révoltes des jeunes*, Parigi, Éditions Ouvrières
- Mattozzi Ivo (2004), *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: Cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum*, in Presa, 2004, pp. 47-75
- Id. (2009), *La storia insegnata con i processi di trasformazione*, in Rabitti, 2009 a, pp. 93-101
- Medi Marina (2012), *Il laboratorio con le fonti filmiche*, in Bernardi e Monducci, 2012, pp. 227-240 (pubblicato in origine in Bernardi, 2006, pp. 182-194 e 269-271)
- Monducci Francesco (2018), *Lo studio di caso con documenti di varia tipologia*, in Id. (a c. di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive. Terza edizione*, Torino, UTET Università (I ed.: Bernardi, 2006; II ed.: Bernardi e Monducci, 2012), pp. 283-302
- Moro Giovanni (2007), *Anni Settanta*, Torino, Einaudi
- Ortoleva Peppino (1988), *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America. Con un'antologia di materiali e documenti*, Roma, Editori Riuniti
- Pazzagli Rossano (2010), *Analisi e critica dell'identità. Note metodologiche per una glocal history*, "Glocale", n. 1, pp. 57-86, URL: <http://www.storiaglocale.it/Documenti/Glocale%201%20%20sito%20Pazzagli%20def%202.pdf>
- Perillo Ernesto (a c. di) (2010), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli
- Id. (a c. di) (2019), *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale a scuola*, Milano, Mnamon
- Presa Silvana (a c. di) (2004), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Aosta, Regione Autonoma Valle d'Aosta / Assessorato all'Istruzione e Cultura
- Rabitti Maria Teresa (a c. di) (2009 a), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli.
- Ead., *La didattica dei processi di trasformazione*, ivi, pp. 103-110
- Raja Roberto (2018), *Il 68 giorno per giorno*, Firenze, Clichy
- Rossi Pietro (a c. di) (1990), *La storia comparata. Approcci e prospettive*, Milano, Il Saggiatore
- Socrate Francesca (2018), *Sessantotto. Due generazioni*, Roma-Bari, Laterza

Nota: tutti i link sono stati verificati il 1° ottobre 2019.

[I libri di Maurizio Gusso](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## IL '900 DELLE DONNE IN EUROPA

**Monica Di Barbora**

Fondazione ISEC

**Keyword:** *donne, Europa, diritti, femminismo*

### ABSTRACT

*Il testo, dopo aver riflettuto sul valore euristico della categoria “donne”, ripercorre sinteticamente alcune tappe significative per la storia delle donne in Europa. I temi cui si fa riferimento sono quelli dell’acquisizione della cittadinanza, del lavoro, del corpo e della sessualità, della violenza, delle lotte per i diritti, del consumo e della famiglia. Gli snodi cronologici ripercorrono il passaggio tra Otto e Novecento, le due guerre e il periodo intermedio delle dittature, gli anni sessanta e settanta e la chiusura del Novecento.*

### 1. Esiste la storia delle donne? Una premessa necessaria

Naturalmente la storia delle donne non esiste. Per la semplice ragione che non si è mai dato un periodo nelle vicende dell’umanità in cui i gruppi sociali che identifichiamo come “uomini” e “donne” non abbiano condiviso il pianeta in una reciproca, anche se fortemente asimmetrica, influenza. Tuttavia, la totale assenza di metà del genere umano dalla storiografia, con poche eccellenti eccezioni, ha spinto, a partire dagli anni settanta del Novecento, un gruppo di studiosi a ripopolare il passato al femminile.

Così, alcune appassionate ricercatrici hanno cominciato a studiare e scrivere con il fine di “rendere visibili” le donne, di “dar loro voce”, di “riempire le pagine bianche” della storia, per riprendere una serie di metafore ampiamente

usate dalle storiche. Dunque “[...] le premier projet de l’histoire des femmes fut partout le même et peut être qualifié d’histoire au féminin ou de herstory”.<sup>1</sup> Sempre nella piena consapevolezza che « una storia che non tiene conto della metà dell’umanità è molto meno di una storia a metà, perché senza le donne non può rendere giustizia neanche agli uomini e viceversa.”<sup>2</sup>

Nel corso degli anni si sono affinate metodologie, strumenti e prospettive; sono state messe a punto nuove categorie interpretative, come quella del genere, a sua volta intrecciata con classe, etnia, età, orientamento sessuale e condizione fisica. I risultati sono stati talmente sorprendenti da portare alla rilettura di numerosi eventi storici e rimettere in discussione cronologie e paradigmi interpretativi tradizionali.

<sup>1</sup> Thébaud Françoise (2011), *Écrire l’histoire des femmes et du genre. Comparaisons et connexions européennes*, in Bellavitis Anna, Edelman Nicole, a cura di, *Genre, femmes, histoire en Europe. France, Italie,*

*Espagne, Autriche*, Paris, Presses Universitaires Paris Ouest, p. 15.

<sup>2</sup> Bock Gisele (2000), *Le donne nella storia europea*, Roma Bari, Laterza, p. 4.

Eppure la storia delle donne e l'approccio di genere continuano a occupare uno spazio a sé, faticando a essere incluse nella narrazione storiografica (si consideri ad esempio la manualistica scolastica). La mancata ricezione della storia delle donne, e persino della categoria dei generi, è la principale ragione per la quale essa è ancora necessaria dopo cinquant'anni, a dispetto della difficoltà, evidenziata da più parti, di considerare le "donne" come una categoria omogenea. Benché sia infatti evidente che, per dirla con Gisela Bock, "non tutte le donne hanno la stessa storia", è altrettanto vero che la costruzione culturale, politica, giuridica ha spesso teso a strutturare il gruppo delle donne come un insieme compatto e uniforme. "Al contrario degli uomini, che sono stati considerati a seconda delle divisioni per classe, nazione, o epoca storica, le donne sono state tradizionalmente prese in considerazione prima come donne, una categoria separata dall'essere."<sup>3</sup>

L'accesso diretto alle fonti mostra dunque, nonostante alcuni scollamenti, l'esistenza di reti e, soprattutto, "[...] un socle commun de références au service d'une préoccupation partagée : s'élever contre les conservatismes paternalistes, remettre en cause la différence entre les sexes et prôner l'égalité."<sup>4</sup>

È quindi possibile, con molte cautele, provare a seguire il cammino delle donne nel Novecento europeo (tenendo presenti i tratti di somiglianza e le numerose differenze dovute principalmente alla diversa evoluzione dei rispettivi contesti nazionali), pur con le lacune, le approssimazioni e i passaggi bruschi resi necessari dalla forma sintetica di questo breve testo.

## 2. Il passaggio del secolo

L'Ottocento è considerato, in genere, il secolo in cui si impone in maniera rigida la separazione tra una sfera pubblica, dominio maschile, e una sfera privata, regno femminile per eccellenza. La strutturazione degli stati nazionali e l'accresciuta centralità della borghesia, uno degli esiti della rivoluzione industriale, portano con sé un irrigidimento della moralità e un'attribuzione in esclusiva alle donne delle virtù della modestia e della temperanza in ogni sfera, *in primis* quella familiare e sessuale; su di loro ricade il compito di rappresentare la purezza dell'ideale nazionale, familiare e borghese. Unico ambito di azione pubblica riconosciuto è quello del consumo, che si sviluppa secondo nuove dinamiche e diventa precipuamente appalto del mondo femminile.

Sotto il profilo giuridico, le donne subiscono l'infantilizzazione a cui le hanno relegate il Codice napoleonico e le sue declinazioni nazionali.

Alcune autrici individuano la ragione prima della nascita e del rafforzamento del primo femminismo, nella seconda metà del secolo, proprio nella reazione a questo restringimento degli spazi di libertà delle donne, soprattutto quelle appartenenti alle classi alte della società. Così il secolo si chiude, e quello nuovo si apre, su un movimento femminile forte e trasversale, con la costituzione di reti sovranazionali e l'organizzazione di convegni e occasioni di incontro internazionali estremamente vivaci e partecipate.

Tema principe comune alle donne di tutti i paesi coinvolti è quello dell'accesso al voto. I parlamenti nazionali sono costretti da questo potente e diffuso movimento a considerare la

<sup>3</sup> Anderson Bonnie S, Zinsler Judith P. (1992), *Le donne in Europa. Vol. 1 Nei campi e nelle chiese*, Roma Bari, Laterza, p. 6. Ed. or. (1988) *A History of Their Own. Women in Europe from Prehistory to the Present*, New York, Harper and Row.

<sup>4</sup> Le Gac Julie, Virgili Fabrice, a cura di, (2017), *L'Europe des femmes. XVIIIe-XXIe siècle. Recueil pour une histoire du genre en v. o.*, Paris, Perrin, pp. 19, 20.

possibilità di offrire finalmente anche alle donne pari diritti politici. Già nel corso dell'Ottocento alcune nazioni hanno attribuito il voto ad alcune categorie femminili, anche se con forti limitazioni (generalmente si tratta delle vedove o delle nubili con un determinato reddito) e esclusivamente nelle consultazioni elettorali di rilevanza locale. Nel 1906, poi, la Finlandia è la prima nazione europea a concedere il voto politico, seguita nel 1907 dalla Norvegia che, nel 1913, diventa il primo paese in Europa ad annullare la clausola del censo. Al riguardo, vale la pena osservare come “In nessun paese d'Europa le donne raggiunsero il diritto di voto a livello nazionale, neppure quello legato al vigente sistema di censo, prima che per gli uomini fossero cadute tutte le barriere di classe”.<sup>5</sup>

In ogni caso, la strada sembra ormai aperta quando lo scoppio della prima guerra mondiale interrompe il cammino verso la conquista della pienezza dei diritti politici.

### 3. Le due guerre mondiali

Il deflagrare del conflitto sbarra la strada, e per lungo tempo, verso il voto alle donne. Ma non solo. Le reti costruite con pazienza e entusiasmo si spezzano. Jane Misme, giornalista e femminista francese, scrive nel 1914 su “*La française*”, giornale da lei fondato: “Sino a quando durerà la guerra, le donne del nemico saranno anch'esse un nemico”.<sup>6</sup> Anche all'interno delle singole nazioni la frattura tra pacifiste e interventiste spezza il fronte femminile e rallenta il processo di emancipazione.

Le guerre sono, in realtà, fasi di passaggio ambivalenti: aprono spazi di autonomia per le donne ma tendono, nel contempo, a richiuderli con bruschi movimenti di arretramento. In entrambe le guerre mondiali le donne si

trovano ad affrontare esperienze inedite: l'accesso a professioni tradizionalmente maschili, la gestione del patrimonio, la necessità di prendere decisioni per l'intero nucleo familiare, una maggiore libertà nelle relazioni con l'altro sesso. Nel fare ciò, pur in situazioni difficili e spesso drammatiche, acquisiscono coscienza della propria forza e delle proprie capacità. Un risultato senza dubbio importante ma insufficiente a impedire il “ritorno all'ordine” al termine delle ostilità.

Così, nel primo dopoguerra, alcuni elementi di progresso (l'abolizione dell'autorizzazione maritale in Italia nel 1919 e l'accesso al voto in Polonia, Gran Bretagna, Austria, Germania, Olanda) si accompagnano a una rapida espulsione dal mondo del lavoro, per garantire il reintegro dei reduci, e a un duro giudizio morale nei confronti di coloro che hanno partecipato più direttamente al conflitto o si sono dedicate ad attività professionali al di fuori della casa.

Nel corso del Novecento, molte sono le leggi introdotte per regolamentare, anche se spesso sotto la maschera della tutela, l'occupazione femminile. Tra il 1877 e il 1927, ad esempio, quasi tutti gli stati europei introducono delle limitazioni al lavoro notturno delle donne; con il pieno appoggio del movimento operaio che tende a vivere l'occupazione femminile, più a buon mercato, come una concorrenza sleale.

L'accesso delle donne al mondo del lavoro extra-domestico retribuito segue, quindi, una progressione irregolare e molto lenta. Nel 1948, ad esempio, in Italia tre quarti delle donne adulte sono considerate dalle statistiche “economicamente inattive”. Eppure proprio nello stesso anno viene promulgata la Costituzione che, fin dal primo articolo, pone un vincolo strettissimo tra lavoro e

<sup>5</sup> Bock Gisela (2000), p. 252.

<sup>6</sup> Cit. in *Ibid.*, p. 245.

cittadinanza.<sup>7</sup> Come va valutato, dunque, in quest’ottica, il lento, tardivo e incompiuto riconoscimento del lavoro femminile?

Le studiose tendono a dare una risposta ambivalente: se da una parte l’ingresso nel mondo lavorativo si configura come una strada verso una maggiore autonomia e verso la piena cittadinanza, dall’altra l’occupazione retribuita si somma al lavoro domestico e di cura non accreditato e non retribuito, rivelandosi come un doppio vincolo e un doppio peso sulle spalle femminili.

L’accesso alle professioni, inoltre, la possibilità di raggiungere i livelli di carriera più alti e la stessa retribuzione non offrono pari opportunità a uomini e donne. Il “principio di parità delle retribuzioni fra i lavoratori di sesso maschile e quelli di sesso femminile per uno stesso lavoro” riconosciuto nell’art. 19 del Trattato di Roma istitutivo della Cee (1957) viene recepito in Italia solo a distanza di vent’anni con la legge 903 del 1977 e rimane ancora oggi lettera morta in molte nazioni.

Nel corso della prima guerra mondiale si allarga anche la divaricazione tra le donne dell’Europa cosiddetta occidentale e le russe: la rivoluzione sovietica, che pure considera il femminismo un fenomeno borghese e quindi disprezzabile, spezza le barriere tra i generi e offre le medesime occasioni formative e occupazionali a donne e uomini. L’Unione sovietica è la sola, ad esempio, a inserire le donne nei reparti regolari dell’esercito (se ne contano tra 800mila e un milione nell’Armata rossa durante la seconda guerra mondiale) e già nel primo dopoguerra il 50% della manodopera nel paese è femminile. Lo Stato sovietico promuove, inoltre, una serie di avanzamenti legislativi (anche se alcuni non reggeranno alla

“svolta” staliniana) tra i quali il divorzio (1917) e l’interruzione volontaria di gravidanza (1918).

La dinamica “a elastico” nel processo di emancipazione femminile descritto per la prima guerra mondiale è comune anche al secondo conflitto, nonostante alcune radicali differenze, in particolare legate al maggior coinvolgimento della popolazione civile (si pensi ai bombardamenti delle città, alle stragi di civili durante le occupazioni, allo sterminio programmato di ebrei, rom, omosessuali).

Proprio l’esplosione di brutalità contro i civili porta alla stesura, nell’immediato dopoguerra, della Carta delle Nazioni Unite (giugno 1945) e della Dichiarazione dei diritti umani (1948). In entrambi i testi ci si preoccupa di sottolineare il valore dell’uguaglianza tra uomini e donne. Lo stesso principio viene recepito nelle Costituzioni stese all’epoca, come quelle francese, italiana e tedesca.

#### 4. Tra le due guerre

Fra il 1922 e il 1937 Italia, Portogallo, Germania, Spagna e Grecia sperimentano delle brutali dittature totalitarie. Nonostante molteplici differenze, anche sostanziali, nell’atteggiamento verso le donne, un elemento comune si può indubbiamente riscontrare nella pressione per un aumento della natalità. Il ruolo fondamentale della donna viene identificato, quindi, con il suo ruolo materno. A questo fine, per ragioni interne alle ideologie nazionali, vengono attuati dei provvedimenti legislativi che incoraggiano e tutelano l’esperienza della maternità.<sup>8</sup> La pressione è particolarmente

<sup>7</sup> Sarti Raffaella, Bellavitis Anna, Martini Manuela, a cura di, (2018), *What is Work? Gender at the Crossroads of Home, Family, and Business from the Early Modern Era to the Present*, New York, Berghan Books, pp. 1, 2.

<sup>8</sup> In realtà, si tratta spesso di iniziative deboli e inadeguate che servono più a supportare la retorica

della maternità che a dare un concreto aiuto alle donne. In Italia, ad esempio, nel 1939 viene introdotto un premio di natalità che è assegnato però ai padri, in quanto capifamiglia, e viene eliminata la cassa maternità.

forte nei paesi a tradizione cattolica, in cui si combina con le spinte della Chiesa orientate nella medesima direzione.

In Italia, il 1926 vede la nascita dell'Opera nazionale maternità e infanzia che ha come obiettivo di assistere le madri durante la gravidanza e il parto e di prendersi cura dei nascituri al fine di ridurre il tasso di mortalità infantile e irrobustire l'incremento demografico. In Germania, la spinta natalistica si accompagna all'ambizione a una presunta purezza della razza. Il progetto Lebensborn sorge proprio per garantire la "creazione" di giovani di "pura razza ariana", che nascano in un ambiente protetto e controllato. Il progetto, che coinvolge all'incirca duemila donne, viene esportato anche in Norvegia. Anche altri paesi nord-europei (ad esempio Svezia e Finlandia) mettono in atto spaventose campagne eugenetiche con lo scopo di impedire la riproduzione di persone malate o considerate socialmente non desiderabili.

La battaglia per la tutela della maternità non è esclusivo appannaggio dei governi ma è portata avanti anche da molte donne, non necessariamente vicine, sotto il profilo ideologico, alle posizioni governative. Proprio intorno alla richiesta di garanzie a favore delle madri si riattivano, anzi, le reti transnazionali una volta che, in numerosi paesi, le donne hanno ottenuto il primo obiettivo dell'accesso al voto.

Questa duplice spinta convergente, pur a partire da un arco di motivazioni vario e spesso anzi conflittuale, fa sì che le leggi a protezione delle madri e della prole neonata si configurino in molti paesi come l'ossatura introno alla quale si organizzerà man mano, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, il sistema del welfare. Il Family Allowances Bill,

promulgato in Gran Bretagna nel 1945, ne è considerato un valido esempio.

### **5. Una nuova stagione di lotte e di diritti: gli anni Sessanta e Settanta**

Anche dopo la seconda guerra mondiale, nelle fasi di riorganizzazione del nuovo ordine mondiale e di assestamento degli Stati nazionali usciti dal conflitto in condizioni spesso assai difficili, lo spazio di manovra delle donne torna a restringersi.

La progressiva crescita economica che riattiva le nazioni europee, in particolare dagli anni cinquanta, si rivela un boomerang per le donne: l'aumento dell'occupazione maschile e dei salari concorrono a espellere la manodopera femminile dalle fabbriche e dagli uffici. Le donne tornano a essere regine di una casa che ora è sempre più accessoriata: si diffondono i mezzi di comunicazione (radio, telefono, televisore) e gli elettrodomestici (frigoriferi e lavatrici anzi tutto). Il mondo entra nelle abitazioni private ma il lavoro domestico, invisibile faticoso non riconosciuto, continua a ricadere esclusivamente sulle spalle delle donne.

L'influenza statunitense, e le spinte alla crescita industriale, diffondono in tutto il mondo cosiddetto occidentale il modello dei consumi di massa. "Many of the trends in family consumption discernible for the United States starting in the early 1920s appear in continental Europe starting in the mid 1950s".<sup>9</sup> Le donne sono al centro di questa rivoluzione dei consumi.

Almeno a partire dal Settecento l'acquisto di piccoli beni mobili (abiti, alimentari, prodotti per l'igiene e la bellezza) è considerata un'attività prettamente femminile, e quindi valutata come di scarso valore e frivola. In

<sup>9</sup> De Grazie Victoria, Furlough Ellen, a cura di (1996), *The Sex of Things. Gender and Consumption in*

*Historical Perspective*, Berkeley, University of California Press, p. 157.

realtà, la gestione del consumo apre spazi di socialità pubblica alle donne (il mercato prima, i grandi magazzini a partire dall'Ottocento, poi) e le porta a partecipare, anche se in modo parziale, alle scelte di allocazione e organizzazione delle economie familiari.<sup>10</sup> Si costituisce, insomma, come una forma di empowerment.

La riorganizzazione della società nel dopoguerra, tuttavia, si struttura intorno a ruoli ben definiti (non solo per quello che riguarda maschi e femmine ma anche padroni e operai, padri e figli, professori e studenti) che sembrano non lasciare margini di scelta e autonomia. Proprio questo rigore formale è il magma dal quale esplode la protesta. Il Sessantotto è l'anno della deflagrazione: il mondo intero è coinvolto in una serie di proteste, occupazioni, manifestazioni che vedono in primo piano gli studenti. In Italia, il movimento studentesco si salda con quello operaio e l'autunno caldo del '69 è una stagione di lotte che porterà a conquiste fondamentali come la legge 300 del 1970, lo Statuto dei lavoratori.

La reazione delle donne a questi movimenti è articolata: talune partecipano ricavandone consapevolezza politica, altre sentono di avere poco o niente da spartire con le richieste maschili e rivendicano spazi autonomi di riflessione e lotta.

È la seconda, grande, stagione del movimento femminista. Di nuovo le donne si incontrano e discutono trovando, pur nelle difficoltà, piattaforme comuni che vanno oltre il piano strettamente nazionale.

Nel 1970 un gruppo di donne francesi depone una corona di fiori alla moglie ignota del milite ignoto; due anni prima, negli Stati

uniti, un gruppo di donne aveva messo in scena, nel cimitero militare di Arlington, il funerale della femminilità tradizionale e incoronato miss America una pecora. Sono azioni spettacolari e provocatorie dietro le quali nasce un profondo movimento, trasversale a diversi paesi, che si articola fin da subito in una pluralità di voci e visioni creative che non è possibile ridurre a unità.<sup>11</sup> Gruppi femministi nascono, spesso in aperta contestazione tra loro ma talvolta anche costituendo nodi di incontro nazionali e internazionali, in Italia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Svezia, Norvegia e in altri paesi europei.

Nonostante il panorama estremamente articolato, è possibile individuare alcuni elementi più condivisi. La nuova ondata femminista non si caratterizza per la richiesta di maggiore uguaglianza e di maggiori diritti ma piuttosto per lo sforzo di smascherare le relazioni di potere che si nascondono sotto le relazioni tra i sessi, a partire dai rapporti familiari, e per la volontà di costruire percorsi di riflessione autonomi, che rifiutano il pensiero politico e filosofico maschile. Il pensiero femminista decide di “partire da sé”, nella pratica e riflessione delle donne su di sé e tra sé.

Un altro fattore comune è la riflessione sul corpo, troppo a lungo oggetto di un controllo maschile per il quale “[...] il importe soit de maintenir les femmes dans une morale normative garantie d'une légitime procréation conjugale, soit de garantir la liberté sexuelle des hommes.”<sup>12</sup> In particolare i gruppi femministi, spesso a partire da pratiche separatiste e dall'autocoscienza, riflettono sulla sessualità femminile e rivendicano il

<sup>10</sup> Per il contesto italiano si veda, ad esempio, Scarpellini Emanuela (2008), *L'Italia dei consumi. Dalla belle époque al nuovo millennio*, Roma Bari, Laterza.

<sup>11</sup> Proprio in ragione di questa polifonia e del forte policentrismo del movimento, si ritiene più opportuno utilizzare il termine nella forma plurale di “femminismi”.

<sup>12</sup> Le Gac Julie, Virgili Fabrice (2017), p. 111.

diritto al riconoscimento di un piacere femminile non subordinato alla riproduzione. In molti paesi vengono aperti consultori che diffondono le pratiche contraccettive. Per coglierne la portata rivoluzionaria, si pensi che nel 1968 l'enciclica *Humanae vitae* ribadisce la proibizione dell'uso della pillola e che, in Italia, ad esempio, fino al 1971 rimane in vigore l'articolo 553 del Codice penale che vieta la propaganda e l'utilizzo di qualsiasi mezzo contraccettivo.

Anche le campagne a favore della legalizzazione dell'interruzione volontaria della gravidanza sono un terreno di lotta comune per molti movimenti di liberazione della donna. La battaglia femminista, alla quale si uniscono anche molte donne non legate al movimento, ottiene in molti paesi europei, nel giro di pochi anni, la promulgazione di leggi che depenalizzano e regolamentano l'aborto: Regno unito 1967; Finlandia 1970; Danimarca 1973; Svezia 1974; Austria e Francia 1975; Grecia e Italia 1978.<sup>13</sup>

Gli anni Settanta godono anche di un altro primato: dopo un incremento costante nel corso degli anni sessanta, è proprio alla metà del decennio che in molti paesi viene raggiunta la parità scolastica tra ragazze e ragazzi negli studi secondari.<sup>14</sup> Tuttavia, mentre per i ragazzi il diploma è il trampolino di lancio verso il mondo universitario, per le ragazze è più spesso l'ultima tappa prima del matrimonio. Inoltre, secondo un modello che ricorre anche in ambito lavorativo, le donne raggiungono questo obiettivo quando esso è ormai svalutato e ha perso gran parte del suo potere di volano socio-economico.

## 6. Gli anni Ottanta e la chiusura del secolo

Gli anni Ottanta sono considerati gli anni del riflusso e, ancora una volta, dopo una fase di espansione della partecipazione e dei diritti, si avvia una fase di ripiegamento, anche se punteggiata da alcune iniziative legislative che paiono andare in direzione opposta. In diversi paesi (esemplare l'esperienza della Gran Bretagna thatcheriana), gli anni ottanta sono gli anni del trionfo delle politiche economiche liberiste e del mercato, delle sconfitte sindacali e del crollo dell'alternativa "di sinistra". Iniziano a farsi sentire gli effetti dei processi di globalizzazione avanzata che trascinano con sé l'ascesa al potere di movimenti nazionalisti e populistici, una spinta che non si è ancora arrestata.

Questi processi provocano conseguenze drammatiche su tutti i cittadini ma si rivelano particolarmente pesanti per le donne. In particolare, il crollo occupazionale e la contrazione dei sistemi di welfare colpiscono maggiormente le fasce più deboli della popolazione di cui spesso le donne sono parte. Si pensi solo, per fornire qualche dato che, alla chiusura del decennio, i salari femminili nell'industria sono il 62% di quelli degli uomini in Gran Bretagna, il 77% in Olanda, il 79% in Francia.<sup>15</sup> La scarsa presenza delle donne nei ruoli politici elettivi, inoltre, particolarmente evidente nei paesi dell'Europa meridionale, non consente loro di incidere efficacemente su questi processi.

Gli anni Novanta, che sono gli anni in cui la storia delle donne si afferma e si diffonde la categoria analitica del genere, si chiudono con un documento del Consiglio d'Europa che promuove il gender mainstreaming<sup>16</sup>, cioè

<sup>13</sup> In un altro nucleo di paesi, tra cui la Germania e alcuni stati dell'Europa orientale, le donne acquisiranno il diritto all'IVG negli anni novanta.

<sup>14</sup> Lagrave Rose-Marie (1992), *Un'emancipazione sotto tutela*, in Duby Georges, Perrot Michelle, a cura di,

*Storia delle donne. Il Novecento*, Roma Bari, Laterza, p. 504.

<sup>15</sup> Bock Gisela (2000), p. 411.

<sup>16</sup> Consiglio d'Europa, (1998), *Gender Mainstreaming: conceptual framework, methodology and presentation of good practices*, Strasburgo. Per un'introduzione

l'attuazione di una serie di politiche che consentano una partecipazione paritaria di donne e uomini a tutti i livelli della società. Segno di una situazione critica ma anche di una consapevolezza ormai diffusa.

## 7. Le prospettive

Se la storia del Novecento può essere letta, pur con numerose fasi di interruzione e addirittura arretramento, come una storia di progressive conquiste per le donne, la storia del XXI secolo sembra aprirsi in una prospettiva diversa.

Assistiamo alla rimessa in discussione di alcuni diritti che si consideravano stabilmente acquisiti (*in primis* i diritti legati al lavoro e il diritto all'aborto) e a uno spaventoso incremento della violenza contro le donne (in Russia una legge del 2017 ha depenalizzato la violenza coniugale, derubricandola a illecito amministrativo se non provoca lesioni tali da danneggiare pesantemente la salute della vittima).<sup>17</sup> L'esplosione di conflitti armati in diverse aree, le disperate ondate migratorie, gli effetti della crisi economica hanno inciso molto duramente sulla vita di molte donne.

È allora ancora più importante ricordare che la storia delle donne ha molti meriti; tra questi quello fondamentale di aver mostrato, e di averci fornito gli strumenti per mostrare alle studentesse e agli studenti, che la storia delle conquiste del pensiero e dei diritti è una storia di lotte. E che nessuna conquista è definitiva.

---

**Monica Di Barbora** è archivista fotografica e ricercatrice. La sua riflessione è centrata sull'utilizzo della fotografia come fonte storica. Si è occupata, in particolare, di storia del colonialismo, storia delle donne e dei generi, storia e organizzazione degli archivi di periodici. Su

---

storica e un'attualizzazione dei processi europei di gender mainstreaming si veda il document online all'indirizzo <https://rm.coe.int/1680630394> [verificato il 15.10.2019].

questi temi ha pubblicato diversi contributi e partecipato a convegni e seminari in Italia e all'estero.

Attualmente sono responsabile della sezione Formazione e didattica di Fondazione ISEC.

[I libri di Monica Di Barbora](#)

[TORNA ALL'INDICE](#)

<sup>17</sup> <http://www.noidonne.org/articoli/russia-depenalizzazione-della-violenza-domestica-07890.php> [verificato il 15.10.2019]

## “LE PIETRE PARLANO DI LIBERTÀ”. PERCORSO DI STORIA LOCALE

**Cristina Carelli**

*Scuola Primaria “A. Anselmi”, Arcevia (AN)*

*Associazione Clio '92*

**Keyword:** *memoria e storia, storia locale e storia generale, territorio e didattica della storia*

### ABSTRACT

*L'articolo illustra la partecipazione della classe IV A dell'a.s. 2018-19 al concorso nazionale “Esploratori della memoria”, percorso destinato alle scuole all'interno del progetto “Pietre della memoria”. Abbiamo individuato l'Abbazia di Sassoferrato come nostra “Pietra della memoria” e utilizzato il metodo della ricerca storia e della didattica per problemi. La ricerca storica è stata sempre condotta basandosi su un percorso presente-passato-presente.*

### 1. Introduzione

La ricerca che presento è il prodotto del Concorso nazionale “Esploratori della memoria”, percorso destinato alle scuole all'interno del progetto *Pietre della memoria*, voluto dall'ANMIG in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali, poiché gli argomenti e le finalità del progetto ben si integrano nella progettazione di scuola, anche di una classe IV primaria, in quanto nella progettazione di classe sono previsti sia la storia generazionale che fa spingere la ricerca al XX secolo, sia la storia locale ad essa naturalmente collegata.

Oltre al metodo della ricerca storica è stata applicata la didattica per problemi, che prevede un procedimento per domande a cui dare risposte concrete.

### 2. Le finalità del percorso

Lo studio della storia locale risulta avere forti valenze didattiche, poiché contribuisce a sviluppare atteggiamenti di ricerca e sperimentazione del metodo storico, inteso come ricostruzione del passato attraverso vari tipi di fonti.

Progettare percorsi di storia locale nella scuola primaria, permette ai bambini di conoscere il territorio in cui vivono, di cogliere i cambiamenti avvenuti nel tempo e soprattutto scoprire le ragioni storiche di fatti ed eventi.

### 3. Gli obiettivi educativi e didattici

Gli obiettivi educativi e didattici che si proponeva con questo percorso erano i seguenti:

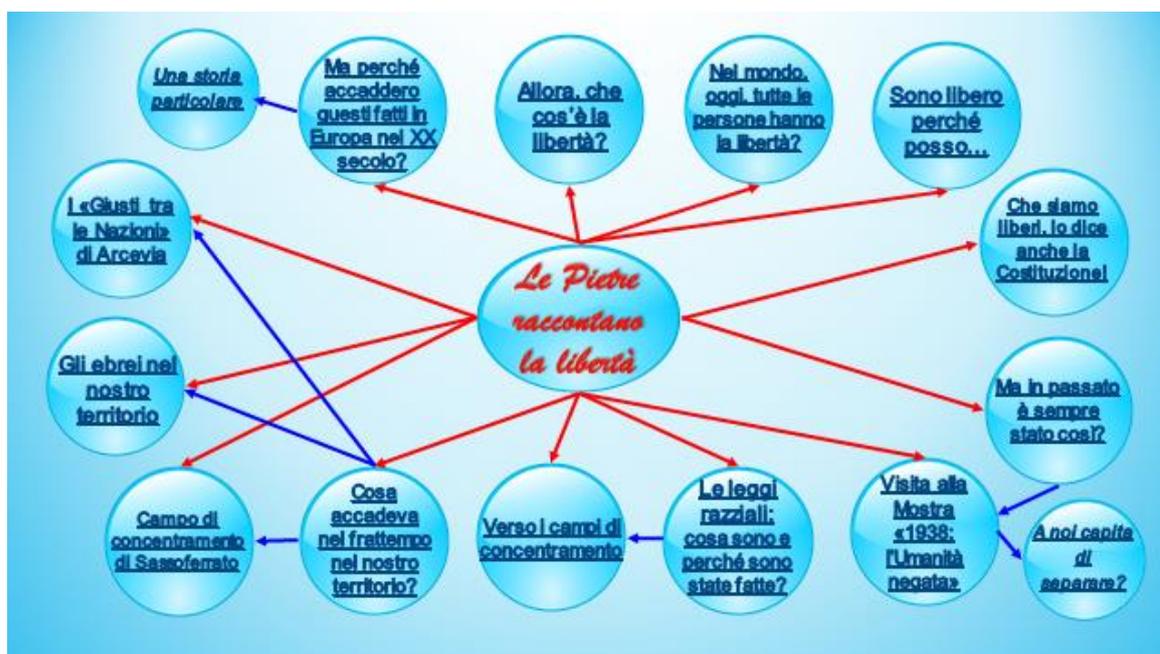
- promuovere lo studio della storia locale, allo scopo di potenziare il senso di

identità sociale dei bambini e la loro appartenenza ad uno stesso territorio.

- Valorizzare i beni culturali locali per rendere significativo il legame tra il presente e il passato e contribuire alla formazione civica dei futuri cittadini.
- Promuovere negli alunni l'educazione alla cittadinanza attiva e alla convivenza democratica.
- Avviare allo studio della storia, avvalendosi del metodo storico per la ricostruzione di fatti ed eventi.
- Potenziare le competenze metodologiche della ricerca storica.

- Ricercare e interrogare le fonti disponibili: architettoniche, archivistiche, orali.
- Confrontare storie accadute nello stesso periodo storico in luoghi lontani e diversi, necessario questo in presenza di alunni stranieri.
- Ampliare le proprie conoscenze contestualizzando nella storia generale i fatti di storia locale.
- Sviluppare il senso di appartenenza anche per quanto riguarda i bambini di origine straniera.

#### 4. Il percorso didattico



Individuata come “Pietra” l’Abbazia di Santa Croce di Sassoferato che nel tempo ha più volte cambiato destinazione d’uso, e la cui storia è poco conosciuta sul territorio, ho elaborato una proposta di massima che ho sottoposto agli alunni, già piccoli “esperti” di ricerca sul territorio, che hanno accolto l’ipotesi di lavoro con entusiasmo e via via si sono resi attivi anche nella fase progettuale che ha preso la sua forma attuale lavorando alla

ricerca con il ritrovamento di fonti anche inedite e di particolare interesse.

La ricerca di storia locale ha portato gli alunni a riflettere sul concetto di libertà oggi e nel passato.

Il percorso si articola attraverso domande che suscitano questioni partendo dal presente (“Oggi sono libero perché posso..”) per ricostruire il passato e ritornare al presente per

comprenderlo, così da sviluppare negli alunni il senso di appartenenza alla storia.



I ragazzi hanno analizzato i fatti accaduti negli ultimi ottanta anni nel nostro territorio, in Italia e in Europa per risalire non solo al fatto che oggi siamo liberi ma riflettere su cosa si intende per libertà.

La ricorrenza degli ottanta anni dall'emanazione delle leggi razziali in Italia è stato un buon punto di partenza per riflettere sui temi presi in considerazione nella ricerca, così noi insegnanti e gli alunni abbiamo visitato la mostra "L'Umanità negata", presso il palazzo del Quirinale.

### LE LEGGI RAZZIALI

**Cosa sono? E perché sono state fatte?**

Siamo nel 1933, in Germania stanno accadendo dei fatti molto brutti. Hitler diventa il capo della Germania e dei nazisti. I nazisti bruciano tanti libri di ebrei e di altri scrittori, ritenuti pericolosi perché parlano di libertà. La violenza si scatena contro i cittadini tedeschi ebrei, omosessuali, rom e quelli che non pensano come Hitler e diventano tutti nemici della Germania.




Hitler, capo della Germania      Rogo di libri a Berlino nel 1933

*Cosa accadeva nel frattempo nel nostro territorio?*

Anche in Italia, dopo la conquista dell'Etiopia il regime fascista inizia a trattare male e a discriminare gli africani: nasce l'idea che la razza italiana sia superiore rispetto ai negri e agli ebrei. Viene così scritto il **Manifesto della razza** che dice: "La popolazione dell'Italia è di origine ariana. Gli ebrei sono una popolazione costituita da elementi razziali non europei. E' tempo che gli Italiani si proclamino francamente razzisti."



Questa immagine ci ha fatto molto riflettere: il giovane bello rappresenta la razza italiana, il viso deformato e brutto gli ebrei e il viso africano i neri. Il messaggio è evidente: la spada che divide l'italiano dagli altri due significa separare, allontanare, considerare qualcuno diverso da noi.

La ricerca di storia locale è la descrizione di un Campo di concentramento e polizia esistito a Sassoferrato nel 1943 nell'Abbazia di Santa Croce.

Per raccogliere le informazioni gli alunni si sono documentati presso l'Archivio di Stato di Ancona, analizzando i documenti utili alla ricerca. Sono stati letti brani da libri e varie pubblicazioni di storia locale e filmate testimonianze dirette. Tutte le informazioni selezionate sono state utilizzate per produzioni diverse: testi storiografico- descrittivi e/o narrativi, disegni.

Con dei disegni abbiamo rappresentato le leggi razziali





Lettura e analisi dei documenti dell'Archivio

### VERSO I CAMPI DI CONCENTRAMENTO

Con lo scoppio della Seconda Guerra mondiale nel 1939, i nazisti cominciano a sterminare tutti gli ebrei, imprigionandoli nei campi di concentramento.





L'ingresso al campo di Auschwitz-Birkenau      Ebrei catturati con la forza      Vagoni usati per il trasporto degli ebrei

In tutta Europa, gli ebrei vengono catturati con la forza, sono costretti a lasciare le loro case, salire sui camion e chiusi su dei vagoni come animali.




Prodotti alimentari acquistati per i prigionieri      Gli internati a tavola

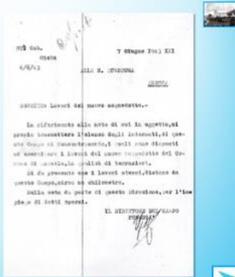
I nostri disegni per non dimenticare la Shoah




**I lavori**

I detenuti svolgevano durante il giorno diversi tipi di lavoro. 30 prigionieri furono mandati a lavorare alla **costruzione del nuovo acquedotto del Comune di Arcevia**, a un chilometro di distanza dal Campo.

Comunicazione del Direttore del Campo alla Questura circa l'invio dell'elenco degli internati da utilizzare nei lavori del nuovo acquedotto



**I lavori agricoli**

Altri internati erano addetti ai **lavori agricoli di falciatura e mietitura** anche in altre regioni d'Italia.

Richiesta del Questore al Direttore del Campo circa l'invio dell'elenco nominativo degli internati idonei a svolgere lavori agricoli




Lavori agricoli di mietitura

In classe sono stati letti dei brani tratti dalla biografia di un ebreo che si rifugiò nelle nostre campagne dal 1942 al 1945 e riuscì a raggiungere gli Stati Uniti e i documenti di onorificenza a due famiglie arceviesi riconosciute Giusti tra le Nazioni per aver salvato la vita a due famiglie di ebrei.

A dicembre, in classe si è inserito un nuovo alunno proveniente da San Pietroburgo, il quale integrandosi subito con i compagni e mostrandosi interessato all'argomento, ha raccontato la storia del suo bisnonno prigioniero ad Auschwitz e poi esiliato in Siberia.

A scuola gli alunni hanno ascoltato la testimonianza del figlio del dottore del campo di concentramento di Sassoferato e la testimonianza della mamma dell'alunno

proveniente da S. Pietroburgo che ha raccontato in maniera dettagliata ed esaustiva, la vita di suo nonno, un uomo mai vissuto libero.

**La storia particolare di Vasiliy Ivanov**

La signora Liubov Krasnoselskaia, mamma di Roman, un nostro compagno di classe, ci ha raccontato la storia di suo nonno e della sua famiglia: un uomo che per diverse vicissitudini non visse mai libero.



La famiglia di Vasiliy Ivanov

Alcuni giorni prima della liberazione di Auschwitz, **Vasiliy fu trasferito** con gli altri ragazzi in Germania, a 700 chilometri di distanza **nel campo di Buchenwald**.



Ingresso del Campo di Buchenwald con la scritta «A ciascuno il suo»



Vasiliy tra i sopravvissuti di Buchenwald

Gli alunni hanno avuto modo di confrontare storie accadute nello stesso periodo storico in luoghi lontani e diversi, ampliare le proprie conoscenze contestualizzando nella storia generale i fatti di storia locale e sviluppare il senso di appartenenza anche per quanto riguarda i bambini di origine straniera

*Ma perché accaddero questi fatti in Europa nel XX secolo?*

Applicando poi la didattica per problemi, che prevede un procedimento per domande a cui dare risposte concrete, c'è stato un avvio alla ricostruzione storica del passaggio dai

totalitarismi alla democrazia e alla nascita della Costituzione.

**DAI TOTALITARISMI ALLA DEMOCRAZIA**

In Europa, a partire dagli anni 1930 si formarono dei governi totalitaristi dove governava un solo partito attraverso la violenza e l'oppressione.

In Italia il governo totalitarista fu il *Fascismo* con a capo Mussolini (dal 1922 al 1943), in Germania il *Nazismo* con a capo Hitler (dal 1933 al 1945) e in Russia il *Comunismo* comandato da Stalin (dal 1924 al 1953).



Benito Mussolini      Adolf Hitler      Josef Stalin

La seconda guerra mondiale in Italia finì il **25 aprile 1945**, ogni anno gli italiani festeggiano la **Liberazione**.



Gli antifascisti, gli intellettuali, e tutti coloro che avevano lottato per la libertà formarono un'assemblea e scrissero delle nuove leggi: la **Costituzione** che entrò in vigore il **1 gennaio 1948**.



L'Assemblea Costituente scrive la Costituzione

Al termine del percorso gli alunni giungono a riflettere su cos'è la libertà attraverso espressioni libere del loro pensiero e disegni.



Per me la libertà è che non supero le mie forze, non essere me stesso, rispettare le regole e rispettare la libertà degli altri.

Per me la libertà è avere dei diritti. Rispettare la vita dell'altro. Giocare con i bambini di tutti i paesi del mondo.

La libertà è valida per tutti se ognuno rispetta l'altro.




Ritornando ad analizzare “l’oggi” attraverso la mediazione dell’insegnante e ricerche in Internet, i bambini hanno avuto modo di scoprire che non tutti i paesi del mondo sono liberi.

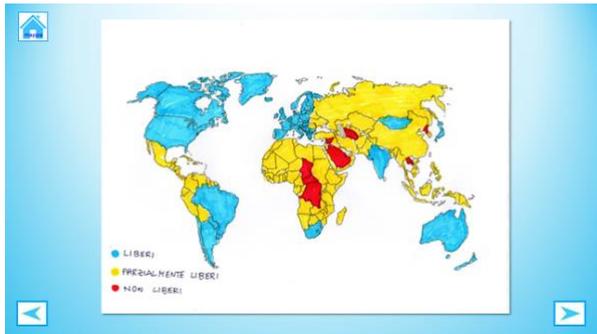
Di nuovo si è approfondito il concetto di democrazia riflettendo sull’importanza del rispetto dei diritti e doveri.



Allora, che cos'è la libertà?



Nel mondo, oggi, tutte le persone hanno la libertà?



## 5. I risultati del percorso didattico

I bambini, oltre a lavorare con entusiasmo, hanno sviluppato:

- senso di responsabilità.
- autonomia di lavoro.
- fiducia e stima nelle proprie possibilità.
- competenza a lavorare con gli altri, competenza a prendere decisioni.

In conclusione mi piace sottolineare la soddisfazione per essere riuscita ad usare le "Pietre della Memoria" non solo per rafforzare la funzione docente nella didattica di tutti i giorni, ma per aver portato gli alunni a riflettere sul valore civico e morale che ognuno di noi fa parte di una storia che ci trascende e di fronte alla quale siamo chiamati a rispondere con le nostre scelte, come in un ideale passaggio di testimone. Dare voce ai nomi incisi nelle pietre, parlare di libertà, Costituzione, ha senso se ci porta a rafforzare il nostro senso di appartenenza e responsabilità.



[TORNA ALL'INDICE](#)

## RIVOLUZIONI INDUSTRIALI E CICLO ECONOMICO: UN PROCESSO DI TRASFORMAZIONE

**Catia Sampaolesi**

*Docente di Lettere I.C. "Paolo Soprani" – Castelfidardo (AN)*

*Associazione Clio '92*

**Keyword:** *rivoluzioni industriali, ciclo economico, Processo di Trasformazione, didattica attiva e costruttiva*

### ABSTRACT

*L'articolo illustra un Processo di Trasformazione proposto agli alunni di terza della scuola secondaria di primo grado. I ragazzi, guidati dagli insegnanti, ripercorrono il Novecento, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, considerando le trasformazioni legate alle tre rivoluzioni industriali e l'andamento del ciclo economico.*

### 1. Introduzione

Quale storia generale del Novecento proporre agli alunni della terza classe della scuola secondaria di I grado? Come motivare i ragazzi all'apprendimento, ad acquisire e gestire conoscenze significative legate al presente e al secolo XX, a esercitare operazioni cognitive e abilità operative, in vista dei traguardi di competenza richiesti, creando inoltre proficui intrecci disciplinari?

Il piano di lavoro di storia, che da diversi anni il nostro Istituto propone alle classi terze della propria rete<sup>1</sup>, cerca di rispondere a questi interrogativi offrendo ai docenti indicazioni metodologiche e materiali di supporto utili per la programmazione e gestione dell'attività didattica. Il riferimento per il processo di insegnamento-

apprendimento è il curricolo delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative di Clio '92 e in particolare la didattica dei Processi di Trasformazione.

Con questo contributo intendo soffermarmi in particolare sul primo PdT di storia del Novecento che proponiamo all'inizio dell'anno scolastico ai ragazzi di terza: un percorso in genere un po' trascurato dalla didattica tradizionale, più attenta alle vicende politiche del XX secolo, e invece fondamentale perché crea la "cornice" per i PdT successivi e tutta una serie di prerequisiti, a livello di conoscenze e abilità, indispensabili per la prosecuzione del lavoro.

La tematizzazione che fin dall'inizio abbiamo proposto per questo PdT è la seguente: "Dall'industrializzazione del XIX secolo al postindustriale di fine Novecento".

<sup>1</sup> Si tratta della rete interprovinciale di storia con capofila l'I.C. "Paolo Soprani" di Castelfidardo (AN).

Essa è stata con il passar degli anni aggiustata e modificata divenendo “Dalla seconda rivoluzione industriale alla globalizzazione”. Io farò riferimento alla prima, che più di frequente utilizzo con classi di alunni che sono stati abituati a lavorare, nei due anni scolastici precedenti, con i Processi di Trasformazione. Ciò vuole dire che i ragazzi hanno imparato, guidati inizialmente dall’insegnante e via via in modo sempre più autonomo, a indagare e poi spiegare i mutamenti avvenuti in un certo periodo storico, da una situazione iniziale a una finale, a partire da un nucleo fondante: economia, politica, società, cultura ... selezionando le pagine del manuale e i materiali necessari per ricostruire il processo che si è verificato.

Ripercorrerò ora il percorso seguito con gli alunni per la prima Unità di Apprendimento e organizzato per fasi.

## **2. Articolazione del Processo di Trasformazione**

### **a) Prerequisiti**

In questa prima fase, dopo aver tematizzato il PdT, avendo chiara la collocazione temporale e spaziale dello stesso - ci occupiamo di un processo su scala mondiale dal primo/secondo Ottocento alla seconda metà del Novecento -, proviamo a sondare con brainstorming e successiva conversazione guidata, le conoscenze in possesso dei ragazzi in relazione alla prima industrializzazione, argomento che è stato affrontato l’anno precedente a conclusione del percorso sulla nascita ed espansione dell’economia-mondo europea. Quanto emerso dal confronto viene schematizzato sul quadernone con una mappa mentale.

### **b) Il presente**

La seconda fase, che ha lo scopo, a partire dall’analisi del presente, di incuriosire i ragazzi e motivarli all’apprendimento del passato, viene affrontata con il supporto di altre discipline. Il tema di cui ci occupiamo è quello della globalizzazione, attualmente presentato con dovizia di materiali anche dai manuali di Geografia e Antologia in uso, cui possiamo ampiamente attingere. Gli alunni già nell’anno precedente hanno affrontato, in modo laboratoriale, il tema dell’economia globale mettendola a confronto con l’economia-mondo e sono giunti ad alcune concettualizzazioni. Ora si tratta di approfondire l’argomento con il supporto di materiali vari tra i quali il docente deve operare delle scelte: carte tematiche, dati, testi espositivi, argomentativi, articoli di quotidiano, video.

Un’attività che solitamente propongo ai ragazzi di terza, e che li incuriosisce parecchio, è quella di esplorare in classe il sito di Fortune<sup>2</sup> e le sue interessanti mappe interattive, individuando, in Global 500, le prime 50 (o 100) multinazionali del mondo, annotando la sede della holding, il fatturato, il settore di cui si occupano, per giungere a elaborare i dati e presentarli in una tabella che viene poi verbalizzata per iscritto e socializzata in classe.

Alla fine di questa seconda fase, dedicata al presente, gli alunni dovrebbero aver chiaro che cosa si intende per globalizzazione, quando il fenomeno si è manifestato, quali fattori e agenti ne hanno favorito la diffusione, gli effetti positivi e negativi. Compito del docente è quello di guidare la ricapitolazione e sintesi di quanto appreso e di far emergere delle domande, discusse ma lasciate aperte, sul perché la globalizzazione si sia manifestata in un determinato periodo storico e per quali

<sup>2</sup> [www.fortune.com](http://www.fortune.com), verificato nel novembre 2018.

fattori, evidenziando che la successiva indagine sul passato aiuterà a gettare luce sul presente.

**c) Descrizione di situazione iniziale, intermedia, finale**

In questa fase ci soffermiamo su tre situazioni del passato legate alla tematizzazione dell'Unità di Apprendimento: prima rivoluzione industriale (situazione iniziale), seconda rivoluzione industriale (situazione intermedia) e terza rivoluzione industriale (situazione finale), perché vogliamo indagare nel dettaglio il processo che si è verificato nel passaggio dall'una all'altra di esse. Il materiale usato per la descrizione è

costituito da poche ma efficaci pagine di testo storiografico<sup>3</sup> che abbiamo sperimentato essere facilmente comprensibile e "smontabile" da parte degli alunni (solo la parte relativa alla terza rivoluzione industriale, un po' più complessa in alcuni suoi punti, viene presentata con dei "tagli"). L'autrice infatti sinteticamente e con linguaggio chiaro evidenzia le caratteristiche salienti delle tre rivoluzioni industriali utilizzando degli indicatori che gli alunni riescono senza problemi ad individuare. Estrapolati gli indicatori dal testo e costruita sul quadernone una tabella, come quella di seguito presentata, i ragazzi inseriscono in essa le informazioni che hanno ricavato dalle pagine analizzate.

<b>Indicatori</b>	<b>Prima rivoluzione industriale</b>	<b>Seconda rivoluzione industriale</b>	<b>Terza rivoluzione industriale</b>
<b>Datazione e durata</b>			
<b>Localizzazione</b>			
<b>Elementi caratterizzanti</b>			
<b>Livelli di istruzione</b>			
<b>Invenzioni e innovazioni</b>			
<b>Sede della lavorazione</b>			
<b>Insediamiento della popolazione</b>			
<b>Dimensione delle imprese</b>			
<b>Capitali utilizzati</b>			
<b>Sindacati dei lavoratori</b>			

**d) Confronto tra le tre situazioni del passato**

Visto che per le descrizioni della fase precedente abbiamo utilizzato un testo discontinuo, dopo aver individuato, attraverso

<sup>3</sup> Zamagni V. (1999), *Dalla rivoluzione industriale all'integrazione europea*, Bologna, Il Mulino, pp. 95-99.

conversazione guidata e indicatore per indicatore, mutamenti e permanenze tra situazione iniziale e intermedia e tra quest'ultima e quella finale, invitiamo gli studenti a ricapitolare il tutto in un testo continuo. A lavoro ultimato (in classe o meglio ancora a casa) gli elaborati prodotti sono letti e socializzati in aula.

Segue la problematizzazione: i ragazzi sono stimolati a formulare domande sul perché delle persistenze e delle trasformazioni; i quesiti, trascritti sul quadernone, vengono lasciati aperti.

### e) Ricostruzione del processo di trasformazione per periodi e spiegazione

Questa fase, la più articolata dell'Unità di Apprendimento, muove dalla selezione, operata dagli alunni a partire dall'indice del manuale in uso, delle parti a contenuto economico che potrebbero essere utili per ricostruire il Processo di Trasformazione. Viene anche disegnata sul quadernone una linea del tempo in cui annotare strada facendo gli eventi più significativi di natura economica presi in esame.

La periodizzazione proposta è la seguente:

- Industrializzazione e sviluppo nel XIX secolo: la diffusione della rivoluzione industriale; la Grande Depressione e la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo.
- La situazione economica dopo la I guerra mondiale.
- L'economia mondiale tra le due guerre.

- Il secondo dopoguerra: i 50 d'argento e i 60 d'oro.
- La crisi petrolifera e i limiti dello sviluppo.
- Neoliberismo, globalizzazione e multinazionali.

Il manuale in uso fornisce sufficienti informazioni solo per alcune delle tappe sopra indicate, per altre dobbiamo attingere a fonti diverse; un testo da cui trarre utili materiali per il periodo 1914-1939 è quello indicato in nota<sup>1</sup> che offre spunti interessanti anche per la concettualizzazione di "ciclo economico". Infatti, ripercorrendo le varie tappe con l'uso di strategie varie per la comprensione e produzione di testi storici e storiografici (anticipazione, problematizzazione, estrapolazione di informazioni attraverso testi discontinui sulla base di indicatori, costruzione di mappe, produzione di testi descrittivi ...) mostriamo agli alunni, anche sovrapponendo il grafico del ciclo economico alla linea del tempo, come fasi di espansione si siano alternate ad altre di recessione. Vengono individuate le cause economiche (sovrapproduzione, inflazione ...) di tale andamento, ma si fa cenno anche ad eventi politico-sociali che hanno avuto ripercussioni sulle varie fasi del ciclo.

A conclusione della ricostruzione del PdT, la spiegazione va ad abbracciare il periodo nella sua interezza considerando i fattori economici, tecnologici, politici, sociali, culturali che hanno influito sul processo di Trasformazione.

La fase di ricostruzione del PdT può essere accompagnata da un approfondimento tematico realizzato mediante un laboratorio di ricerca-storico didattica su scala locale, così da

<sup>1</sup> Draghi B. (1998), *Il sistema economico internazionale tra il 1914 e il 1939. Crisi degli anni '30 e Grande Trasformazione*, Faenza, Casa editrice Polaris.

attraversare e far interagire le varie scale spaziali e zoomare su aspetti significativi di “storia dal basso”. Con la classe lo scorso anno, ad esempio, abbiamo approfondito il tema “Castelfidardo tra emigrazione e immigrazione”, con periodizzazione 1880-1960, a partire dall’analisi dei registri passaporti conservati nell’archivio dell’Ufficio stato civile e anagrafe del Comune. Tale analisi ha fornito ai ragazzi un quadro preciso e concreto della realtà della emigrazione dalla nostra città nel lungo periodo: numero, sesso, età, situazione familiare, professione dei migranti, porto di imbarco, destinazione, eventuale ritorno in patria, e mostrato l’andamento ciclico dei flussi in corrispondenza delle varie crisi economiche internazionali, nazionali e locali. Il percorso è stato anche arricchito dalla visita al Museo dell’emigrazione marchigiana di Recanatiz, per contestualizzare in ambito regionale il fenomeno migratorio locale e da testimonianze di migranti negli anni del secondo dopoguerra. La seconda parte del laboratorio, dedicata all’immigrazione nella nostra città, ha proposto ancora analisi di dati e momenti di incontro e confronto, sul territorio, con migranti e realtà che ne favoriscono l’integrazione.

#### f) Ritorno al presente

Con quest’ultima fase il cerchio si chiude: siamo partiti dal presente e ritorniamo ad esso.

Dopo aver risposto alle domande della/e problematizzazione/i che avevamo lasciate aperte, molteplici sono le possibilità di approfondimento. Ne segnalo due:

la crisi come orizzonte mentale: dato che le crisi economiche sono ricorrenti e bisogna purtroppo mettere in conto che ciclicamente ci

siano, si può prendere in esame con gli alunni quella del 2008 e soffermarsi sulle cause e sulle conseguenze che essa ha prodotto anche nel nostro territorio, a vocazione industriale.

lo sviluppo sostenibile: gli alunni, che nel triennio di scuola media hanno spesso lavorato su questo tema, riescono meglio ora a contestualizzarlo a partire dalla storia economica del Novecento e a ragionare sulle caratteristiche che esso dovrà avere per essere compatibile con la salvaguardia dell’ambiente e l’accesso ai beni e alle risorse da parte delle attuali e nuove generazioni.

### 3. Conclusione

Come evidenziato in precedenza, questa Unità di Apprendimento, così come le successive, consente di creare continui e proficui intrecci disciplinari con Geografia (globalizzazione; stati del mondo ad economia avanzata e di nuova industrializzazione), Italiano (analisi di testi espositivi e argomentativi sul tema, di articoli di quotidiano, visione di film<sup>3</sup>), Tecnologia e Scienze (fonti di energia, innovazioni tecnologiche durante le tre rivoluzioni industriali) ... preparando gli alunni ad effettuare collegamenti all’interno della disciplina e tra le discipline anche in vista del colloquio dell’esame di Stato.

Concluso il primo PdT la programmazione modulare di Storia con la classe terza prosegue attraversando il Novecento da altri tre punti di vista: nascita, diffusione e fine dei totalitarismi (PdT “Dai totalitarismi alle democrazie parlamentari”); le guerre del Novecento (PdT “Le guerre del Novecento. Dalla centralità europea di inizi XX secolo alla egemonia statunitense di fine Novecento”); colonizzazione,

<sup>2</sup> [www.museoemigrazionemarchigiana.it](http://www.museoemigrazionemarchigiana.it)

<sup>3</sup> Molto gradito ai ragazzi è *Tempi moderni* di C. Chaplin del 1936.

decolonizzazione e neocolonialismo (PdT “Dal colonialismo al neocolonialismo”).

Nel corso del lavoro continui sono i rimandi all’unità a carattere economico e i collegamenti tra i vari ambiti vengono visualizzati costruendo altre due linee del tempo parallele e sovrapponibili alla prima: in una sono annotati di volta in volta gli eventi di natura politico-sociale, nell’altra quelli a carattere culturale. In tal modo, alla fine dell’anno scolastico, gli alunni acquisiscono (l’esperienza con le classi lo dimostra), a livelli diversi in relazione alla specificità cognitiva di ciascuno, una visione globale del XX secolo,

un sistema di conoscenze significative ben connesse tra loro, abilità trasversali e disciplinari e, non da ultimo, un metodo di lavoro che stimola la curiosità, la problematizzazione, la ricerca delle fonti di documentazione, l’approfondimento autonomo.

[TORNA ALL'INDICE](#)

## LA STORIA DEL NOVECENTO PER TEMI E PROBLEMI

**Cecilia Anselmi, Paola Lotti**

*Istituto Tecnico Statale "Einaudi-Gramsci" di Padova*

**Keyword:** *metodologia CLIL, totalitarismi, Shoah, Arendt, autoritarismi*

### ABSTRACT

*Il lavoro riporta l'esperienza didattica (classe 5° sec. II grado, istruzione tecnica) affrontata su un tema-problema per noi fondamentale della storia del '900: autoritarismi e totalitarismi, con le relative motivazioni storiche, filosofiche, culturali, le trasformazioni e il senso che assume il problema stesso oggi per gli studenti. Le attività si sono svolte anche in lingua inglese nelle parti riferite alla lettura e alla comprensione di documenti originali, video in rete, brevi brani da testi di filosofia. Inoltre, in lingua inglese, è stata richiesta la costruzione di glossari di termini politico-economici e di sintesi dei contenuti video. Con attività laboratoriali, sia individuali sia di gruppo, e la compresenza di due insegnanti, la titolare e la collega su potenziamento di storia e filosofia, gli studenti hanno avuto l'opportunità di affrontare il tema-problema da punti di vista diversi, con confronti, discussioni, ragionamenti che sono andati ben oltre il manuale in uso. Essi hanno sviluppato competenze linguistiche importanti, disciplinari e anche civiche.*

### 1. Introduzione

Al termine del percorso quinquennale dell'istruzione tecnica, gli studenti dovrebbero raggiungere dei risultati di apprendimento significativi<sup>1</sup> sia nelle discipline professionalizzanti sia in quelle generali; gli stessi studenti/diplomati, nel giro di pochi mesi, entrano a far parte di strutture formative, lavorative, culturali, economiche in parte in linea con il percorso quinquennale, in parte completamente diverse. Dopo il diploma di istruzione tecnica rimane un dato oggettivo: la disciplina "Storia", molto probabilmente, non

rientrerà più nella quotidianità, né rientrerà nei piani degli studi universitari, se non per quella percentuale bassa di diplomati che affrontano facoltà umanistiche. Inoltre, la realtà dei fatti, le inchieste e le stesse scelte che gli studenti decidono nella prima prova scritta di italiano all'Esame di Stato, ci rivelano che le conoscenze di storia sono poche, caratterizzate talvolta da luoghi comuni, da pregiudizi; non parliamo poi dei livelli di mantenimento delle conoscenze nei giovani adulti.<sup>2</sup>

Come lavorare in classe, dunque, per mantenere almeno le conoscenze fondamentali, imprescindibili, per fornire

<sup>1</sup>[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/nuovi\\_tecnici/INDIC/\\_LINEE\\_GUIDA\\_TECNICI\\_.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf) (verificato 13.10.2019)

<sup>2</sup><https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/conoscenza2018/Rapportoconoscenza2018.pdf> (verificato 13.10.2019)

strumenti per orientarsi nel tempo e nello spazio, per decifrare le informazioni, per distinguere informazioni storiche autentiche?

Se i dati sulla qualità delle conoscenze/competenze storiche sono sconfortanti, essi si scontrano però con il successo di pubblico<sup>3</sup> che ha la storia divulgativa: trasmissioni televisive, documentari, narrazioni, memorie; festival, riviste, mostre, film, *graphic novel* e molto altro attestano l'interesse collettivo della storia<sup>4</sup>. Dunque, la domanda ci sorge spontanea: perché tanto interesse quando a scuola, rispetto alla disciplina "Storia", gli studenti si dimostrano annoiati, spesso disinteressati e generalmente male (in)formati?

Il lavoro/esperienza che proponiamo in questa sede è stato costruito nel tentativo di utilizzare metodologie e strategie antinomia, con un modello del processo d'insegnamento/apprendimento della storia generale del '900 per competenze, in una classe 5<sup>a</sup> di un istituto tecnico economico. Abbiamo pensato alle modalità per rendere rilevanti alcuni processi di trasformazione e temi/problemi, per motivare gli studenti e tentare di formare delle teste pensanti, per dare senso ai processi storici e ad alcune conoscenze imprescindibili. Inoltre, il lavoro didattico ha messo in gioco abilità e competenze trasversali, linguistiche, collegate alla cittadinanza praticata e consapevole, alla comprensione di testi, carte, apparati meta-testuali, alla scrittura, alla consapevolezza del presente. I nativi digitali, ma non solo loro, vivono un eterno presente e ritengono che il passato entri poco o nulla con il presente, che

sia "morto e sepolto". Noi invece siamo convinte che le attività svolte in classe abbiano aperto gli occhi ai nostri studenti, con alcune rilevanze storiche del XX secolo, rilevanti perché chiavi di lettura del mondo attuale<sup>5</sup>.

## 2. La rilevanza del tema-problema nella storia del '900

Il tema-problema affrontato riguarda gli autoritarismi e i totalitarismi del XX secolo. Si tratta per noi di una rilevanza contenutistica imprescindibile sia storiografica, per la rappresentatività delle opere prodotte dagli studiosi, sia sociale; rilevante anche per le finalità e gli obiettivi didattici che ci siamo dati. Non ultimo, il tema ci ha dato la possibilità di lavorare con strategie diversificate: poca lezione frontale per esplicitare le attività, raccordare le varie fasi e motivare; in laboratorio a piccoli gruppi per l'elaborazione di testi, per la condivisione dei materiali prodotti, per visionare video, per la preparazione di schede; attività sul manuale in uso per la ricerca di informazioni, la loro gerarchizzazione, l'individuazione delle parole chiave, dei concetti, i confronti; la discussione in classe, il dibattito. La diversificazione degli strumenti ha consentito lo sviluppo di competenze non solo disciplinari ma anche trasversali oltre che la valorizzazione di studenti, normalmente "silenti".

Si tratta senza dubbio di un tema-problema sempre presente nella manualistica, pur con tutte le criticità presenti nei manuali adottati, e al contempo permette di evidenziare diversi punti di vista, posizioni ideologiche e storiografiche, politiche e culturali<sup>6</sup>. Il tema

<sup>3</sup><http://www.studitrentini.eu/wp-content/uploads/2018/06/Editoriale-2.2012.pdf> (verificato 13.10.2019)

<sup>4</sup> La divulgazione storica, *Il Bollettino di Clio nuova serie*, n. 10, gennaio 2019.

<sup>5</sup> Cfr. Perillo E. (a cura), *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova storia generale a scuola*, Mnamon 2019.

<sup>6</sup> Sui criteri di selezione delle conoscenze storiche significative, si veda ad esempio Gusso M., *Criteri di selezione e organizzazione sistemica delle conoscenze storiche significative. Un esempio: lo studio del Novecento per temi/problemi e processi di grande trasformazione*, in *Il Presente e le sue storie*, cit., pp.175-220.

naturalmente non è neutrale da un punto di vista ideologico e potrebbe implicare discussioni delicate; tuttavia la sua rilevanza è data anche dalla possibilità di intrecciare aspetti trasversali ad altre discipline, di usare una scala mondiale, di attuare comparazioni nel tempo e nello spazio dei processi, di attraversare il XX secolo e il nostro presente.

Come sostiene Mattozzi, conoscenze e concetti fondanti aggregano a loro volta altri contenuti e fanno da cerniere interdisciplinari<sup>7</sup>; aspetti economici del Novecento, quali le crisi economiche, aspetti politici, sociali, culturali, la massificazione e la propaganda, i mutamenti geopolitici e le relazioni internazionali con i cambiamenti dei centri di riferimento nel mondo sono gli agganci emersi dal percorso.

### 3. Risultati attesi, raggiunti e tempistica

Prima di affrontare il tema-problema con la classe abbiamo ragionato molto riguardo a cosa ci saremmo dovute aspettare in termini di profitto, reazione alle attività non scontate, non facili, interdisciplinari, in lingua inglese e in italiano, abilità e competenze raggiunte. Abbiamo dato per scontato almeno il raggiungimento dei seguenti risultati in termini di conoscenze storiche per tutta la classe:

significato dei termini, concetti e concettualizzazioni nel tempo e nello spazio; individuazione delle caratteristiche specifiche economiche, geopolitiche, sociali e culturali degli autoritarismi/totalitarismi; spazi geografici coinvolti;

periodizzazioni, durate, contemporaneità;

per quanto riguarda le conoscenze linguistiche, un glossario in inglese di termini economici e politici;

Relativamente alle abilità:

la ricostruzione del processo di trasformazione dallo Stato liberale allo Stato totalitario;

la comprensione di brani da testi e brevi video in lingua inglese relativi al tema/problema, ma anche brevi video non storici; la capacità degli studenti di individuare approcci diversi, contesti, collegamenti con il nostro tema/problema;

la comprensione di testi argomentativi storici in italiano;

la discussione argomentata.

Ci interessava, però, anche l'aspetto etico, politico, collegato alla lettura di alcuni passi dal testo della Arendt<sup>8</sup>; osservare cioè la reazione degli studenti riguardo al problema illustrato dalla filosofa, le loro perplessità, le capacità di discutere e di esprimere anche una posizione personale. Insomma volevamo provocare una reazione intelligente, impegnata, non con l'intento di valutare ma di dimostrare che la storia può accendere curiosità, può appassionare e portare ad approfondire altre questioni.

I risultati sono stati raggiunti diciamo dalla gran parte della classe per quanto riguarda le conoscenze e le abilità, in misura diversa per gruppi, ma complessivamente soddisfacente. Gli aspetti invece "alti", collegabili alla cittadinanza attiva, hanno coinvolto una parte degli studenti, e un'altra parte invece ha assistito ma senza prendere posizione.

A distanza di qualche mese, sia in sede di colloquio all'Esame di Stato sia durante incontri fuori scuola, un bel gruppetto ha ribadito l'interesse per il lavoro svolto e una certa soddisfazione per le scelte affrontate.

Riguardo ai tempi, l'attività ha impegnato 20 ore circa in classe e in laboratorio.

<sup>7</sup> Mattozzi I., *La storia generale scolastica come chiave di comprensione del mondo attuale: archeologia del presente e nuclei fondanti*, in *Il Presente e le sue storie*, cit., pp.23-56.

<sup>8</sup> Arendt H., *La banalità del male. Eichman a Gerusalemme*, Feltrinelli 2013.

Gli studenti hanno lavorato sul manuale in uso per la selezione delle informazioni, l'elaborazione di grafici temporali, schemi e sintesi; su testi scelti in lingua inglese per la costruzione di un glossario, la comprensione generale, l'analisi dei termini fondamentali; su articoli e video, per l'acquisizione di informazioni diverse da comparare e ricostruire nell'ambito del processo di trasformazione. La discussione in classe sia in inglese sia in italiano è stata bella e utile, finalizzata alla comunicazione di idee, concetti, opinioni.

#### 4. Il lavoro in lingua inglese

Parte del lavoro è stato svolto in lingua inglese, seguendo un approccio che non si può definire “metodologia CLIL” in senso stretto: i moduli CLIL<sup>9</sup> all'istituto tecnico sono infatti previsti soltanto per le materie di indirizzo, tra cui la storia non rientra. In effetti, coerentemente con lo statuto della disciplina e la sua collocazione all'interno del curriculum, quel che ci premeva non era tanto favorire l'acquisizione di competenze linguistiche tecniche, quanto avviare un confronto *linguistico* con la complessità della realtà attuale e le trasformazioni storiche che l'hanno prodotta. Interessante allora era evidenziare come in alcuni casi la lingua inglese “si sia fatta concetto”, accompagnando modelli sociali, economici, culturali importati dalla nazione che più di tutte ha influenzato la storia mondiale novecentesca: gli Stati Uniti. Basti pensare a termini comuni oggi molto utilizzati, quali “welfare state” o “austerità”. Su alcuni di questi termini, tanto diffusi quanto poco conosciuti nelle loro origini, storiche appunto, si è scelto di far lavorare gli studenti e allo

stesso tempo si è lavorato sull'acquisizione di lessico e sintassi propri della disciplina.

Un'attenzione particolare è stata riservata alle fonti in lingua originale, fossero esse di carattere didattico o specialistico, al fine di fornire agli studenti uno schema di lavoro che potesse accompagnarli nella futura fruizione di materiale autentico in lingua straniera.

Per quanto riguarda l'alternanza tra l'uso della lingua italiana e inglese, si è riservato l'uso della lingua straniera a precisi e definiti compiti (riassunto, definizioni, risposta alle domande sulle fonti storiografiche e relative correzioni), lasciando all'italiano tutto il resto. La classe si trovava per la prima volta ad affrontare un'esperienza di apprendimento in lingua straniera e un'esposizione eccessiva alla seconda lingua o compiti troppo complessi avrebbero inciso negativamente sulla motivazione e sui risultati.

#### 5. I materiali usati

Punto di partenza è stato l'articolo dello storico britannico I. Kershaw, *Così possiamo fermare i fantasmi del Novecento*<sup>10</sup>, apparso su “*La Repubblica*” del 6 dicembre 2016. È stato volutamente scelto un testo recente, uscito su un quotidiano, che mettesse in relazione presente e passato. Le domande che esso avrebbe dovuto suscitare negli studenti sarebbero – auspicabilmente – state: cosa ha lasciato il '900? Perché ancora oggi si parla dei suoi “fantasmi”? L'analisi dell'autore è condivisibile?

Nel chiedersi se “l'Europa stia tornando al suo oscuro passato”, il pezzo di Kershaw cita una serie di concetti ancora sconosciuti ai ragazzi: “derive autoritarie”, “protezionismo”, “capitalismo globalizzato” ecc. Per

<sup>9</sup> Per informazioni di massima si veda <http://www.indire.it/en/progetto/clil/> e [https://miur.gov.it/clil1\\_\(verificati\\_13.10.2019\)](https://miur.gov.it/clil1_(verificati_13.10.2019))

<sup>10</sup> L'articolo si può rileggere in <http://materialismostorico.blogspot.com/2016/12/ian-kershaw-la-seconda-guerra-dei.html> (verificato il 15 sett. 2019)

contestualizzarli e inserire il tutto in una cornice di senso compiuto, si è introdotto il lavoro sul manuale, all'interno del quale cercare collocazioni spazio-temporali degli eventi, ma anche definizioni e spiegazioni di alcuni concetti. Sempre nell'ottica di una chiara contestualizzazione degli eventi, si è chiesto agli studenti di costruire una linea del tempo sulla quale indicare durate e collocazioni dei principali regimi totalitari e autoritari, le reciproche alleanze, il ruolo da essi giocato nelle due guerre mondiali ecc. Dopo aver costruito in questo modo il quadro generale, si è proceduto ad approfondire ulteriormente il tema dei totalitarismi. È stato preparato un lavoro di analisi e rielaborazione basato su alcuni video in inglese<sup>11</sup>, dal taglio didattico o divulgativo, all'interno dei quali gli studenti dovevano selezionare specifiche informazioni, da inserire in una tabella. Scopo del lavoro era far sì che i ragazzi individuassero autonomamente le caratteristiche principali dei totalitarismi, evidenziando inoltre analogie e differenze tra i regimi trattati (nazismo, fascismo, stalinismo, regime nordcoreano). Per dare un'idea più chiara dei materiali utilizzati, si fornisce qui un elenco dei video selezionati con una breve descrizione dei loro contenuti:

- *spot commerciale dell'azienda Apple (1984)*: nel pubblicizzare la commercializzazione del primo computer “Macintosh”, lo spot mette in scena la società distopica descritta da Orwell in *1984*. L'elemento di ribellione rispetto al regime totalitario viene implicitamente associato ai “valori” rappresentativi della nota azienda di

P.C.: uno su tutti quel “think different” che l'ha resa famosa;

- *caratteristiche dei totalitarismi*: il video fornisce le coordinate fondamentali per orientarsi all'interno della categoria di “totalitarismo”, a partire dalla spiegazione etimologica per giungere a definire i tratti comuni ai principali regimi (totale controllo dell'economia, dei mezzi di comunicazione ecc.). Come esempi vengono portati il nazismo e lo stalinismo;
- *caratteri propri allo stalinismo*: commentando immagini di repertorio la voce narrante spiega quali furono i tratti specifici dello stalinismo;
- *totalitarismi a confronto 1*: in questo video più lungo e complesso degli altri, vengono analizzati i concetti di totalitarismo e fascismo e confrontati tra loro i tre principali regimi totalitari del Novecento europeo. Elemento interessante è il riferimento alla Corea del Nord, dunque a un regime totalitario attuale;
- *Totalitarismi a confronto 2*: ancora un video di confronti che, dopo essersi brevemente soffermato sui totalitarismi passati, si concentra sulla Corea del Nord servendosi anche di un servizio giornalistico;
- *I grandi leader come fonte di ispirazione*: si tratta di un *TED talk* in cui lo scrittore e saggista Simon Sinek mette in luce quali processi neurologici fanno sì che un individuo o un ente riesca ad essere influente e a porsi come guida di altri. Il video è probabilmente pensato per le aziende, dal momento che si tratta

<sup>11</sup> I video si trovano ai seguenti link (verificati il 15 sett. 2019):  
<https://www.youtube.com/watch?v=W6GMSMrV8dc>  
<http://study.com/academy/lesson/totalitarianism-definition-characteristics-examples.html>  
<https://www.youtube.com/watch?v=Ow0hp72k1ME> ;

[https://www.youtube.com/watch?v=Jca\\_aeRQrmc](https://www.youtube.com/watch?v=Jca_aeRQrmc)  
<https://www.youtube.com/watch?v=Y56h4bV9wts> ;  
[https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action)

di leadership sul mercato e gli esempi portati sono quelli di Dell e Apple.

L'ultima parte del lavoro consisteva nell'analisi delle fonti storiografiche, che avrebbero fornito elementi di ulteriore riflessione e approfondimento sul tema trattato. In particolare ci premeva evidenziare la specificità rispettivamente dell'approccio storico e di quello filosofico, ma anche come tali differenti approcci potessero dialogare tra loro e infine integrarsi per restituire un quadro articolato e complesso della realtà. Gli estratti da *Il secolo breve* di E. Hobsbawm<sup>12</sup> e i brani de *Le origini del totalitarismo* e *La banalità del male* di H. Arendt<sup>13</sup> sono stati dunque scelti, oltre che per la loro significatività, per la loro capacità di “dialogare” gli uni con gli altri. Nella scelta si è naturalmente tenuto conto anche della lunghezza degli estratti e della complessità del linguaggio utilizzato.

Agli studenti è stato richiesto di rispondere a una decina di domande aperte: alcune erano di comprensione, ma la maggior parte di esse richiedeva una buona capacità di riflessione e rielaborazione, tale da saper mettere in relazione i brani, sia gli uni con gli altri sia con i quadri di riferimento costruiti in precedenza.

## 6. Il lavoro svolto sui materiali

### a) Lavoro svolto sull'articolo *Così possiamo fermare i fantasmi del Novecento*

L'attività svolta sull'articolo potrebbe essere paragonata alla costruzione di un grande ipertesto, nel quale a singole parole selezionate sarebbero corrisposti una definizione o una collocazione temporale, un approfondimento o un riferimento storico preciso. Al termine dell'attività ci aspettavamo non solo che il

contenuto dell'articolo diventasse pienamente intelligibile agli studenti, ma anche che esso assolvesse pienamente alla sua funzione di pre-testo rispetto alla storia del Novecento.

Il primo “link ipertestuale” avrebbe riguardato il titolo: quale significato attribuire alla metafora “i fantasmi del Novecento”? Proseguendo nella lettura dell'articolo, altre parole meritano attenzione: “capitalismo globalizzato”, “nazionalismo”, “welfare state”, “austerità” ecc. Di ciascuna di esse si chiedeva la definizione, in lingua italiana o in lingua inglese.

A questo punto, affinché le definizioni di cui sopra trovassero la loro giusta collocazione, risultava fondamentale fornire ai ragazzi le coordinate spazio-temporali corrette, dunque si richiedeva la costruzione di una linea del tempo sulla quale avrebbero dovuto trovare posto elementi quali: le due guerre mondiali, l'imperialismo, i totalitarismi europei degli anni '20 e '30, la ripresa economica degli anni '50 e '60, la crisi petrolifera del '73 e la successiva crisi del Welfare State.

Forti di una visione più ampia e articolata, gli studenti sarebbero infine stati in grado di individuare la tesi dello storico e le relative argomentazioni. Da ultimo si chiedeva loro di tradurre la struttura argomentativa dell'articolo in lingua inglese.

### b) Lavoro svolto sui video in lingua inglese

Nel lavoro sui totalitarismi, segnatamente fascismo, nazismo, stalinismo e regime nordcoreano, i ragazzi avrebbero dovuto selezionare all'interno dei video proposti le informazioni da riportare su una tabella. In

<sup>12</sup> Hobsbawm E., *Age of extremes the short twentieth century 1914-1991*, Abacus 1995

<sup>13</sup> Arendt H., *The origins of totalitarianism*, Schocken Books 2004.

Arendt H., *Eichmann in Jerusalem. A report on the Banality of Evil*, Penguin 2006

particolare veniva loro richiesto di concentrarsi sui seguenti aspetti dei totalitarismi:

- politica economica
- politica interna
- politica estera
- cultura
- comunicazione
- uso della violenza

A seguire alcune domande aperte ponevano l'accento su altri aspetti contenuti nei video, per esempio le differenze tra totalitarismo, fascismo e comunismo e i Paesi a cui queste definizioni potevano essere applicate. L'ultima domanda riguardava il *TED talk* ed era una domanda di maggior riflessione e rielaborazione rispetto alle altre, dal momento che richiedeva di mettere in relazione i caratteri della leadership di mercato all'interno dell'attuale società globalizzata con la capacità di leadership del dittatore all'interno dei regimi totalitari.

### c) Lavoro sulle fonti storiografiche in lingua inglese

Dopo aver selezionato i brani che ci interessavano, è stato subito evidente che essi non potevano essere proposti agli studenti senza alcuna mediazione, per la presenza non solo di termini specifici, ma anche di costruzioni sintattiche particolarmente elaborate. Abbiamo quindi pensato di fornire ai ragazzi un glossario scritto e di dedicare parte di una lezione ai necessari chiarimenti sugli aspetti sintattici.

I temi-problemi su cui vertevano gli estratti, e le relative domande, erano in sintesi i seguenti:

differenza tra movimenti tradizionalisti e movimenti fascisti;

religione e totalitarismo: i rapporti con la Chiesa e il culto del capo come forma di religione laica;

ruolo chiave della classe media all'interno dei regimi totalitari: il malcontento del ceto medio dopo la prima guerra mondiale e la crisi del '29, il ceto medio come base di consenso di fascismo e nazismo;

rapporto tra ideologia totalitaria e isolamento dell'individuo all'interno della società di massa;

“incapacità di pensare” come condizione per un facile radicamento dell'ideologia totalitaria.

In alcuni casi agli studenti veniva richiesto di chiarire un concetto contenuto in un preciso estratto, quale fosse per esempio la differenza tra movimenti tradizionalisti e movimenti fascisti e in che senso il fascismo non fosse un movimento tradizionalista a tutti gli effetti. Altri quesiti richiedevano un lavoro di elaborazione decisamente più complesso: la risposta alla domanda andava infatti ricavata facendo dialogare tra loro più estratti. Una richiesta di questo tipo era quella relativa all'“incapacità di pensare” (che Arendt attribuisce ad Eichmann): cosa intende esattamente la filosofa con questa espressione? La risposta era contenuta in un altro estratto dell'autrice in cui ella individua il “soggetto ideale del regime totalitario” in colui che è incapace di distinguere la verità dalla finzione all'interno della propria esperienza e il vero dal falso all'interno del discorso. Arendt tratta quindi la stessa questione in due brani e con due approcci diversi e stava agli studenti “ricostruire” il concetto nella sua complessità, opportunamente guidati dalla domanda.

A conclusione del lavoro si chiedeva agli studenti di individuare la differenza di approccio tra i due autori e di trovare almeno un punto che essi avevano in comune.

## 7. Verifiche e valutazioni

Il lavoro svolto ha richiesto una griglia di osservazione (su base 100) predisposta per le diverse attività svolte dagli studenti, in base

alle richieste specifiche di operatività e di produzione: comprensione del compito, progettazione e procedura di lavoro, organizzazione, precisione e dimestichezza nell'uso degli strumenti informatici e tecnologici, ricerca e gestione delle informazioni, collaborazione con i compagni, superamento dei momenti di crisi.

I materiali prodotti sono stati valutati a più riprese, in base alle operazioni cognitive messe in moto: comprensione e rielaborazione,

espressione/esposizione anche in lingua inglese, dando qui la precedenza al passaggio della comunicazione e dell'informazione più che alla precisione grammaticale e sintattica; comprensione dei contenuti dei video in lingua, comparazioni e contestualizzazioni e così via. In allegato abbiamo inserito alcune attività che danno l'idea del tipo di lavoro, della sua complessità e della varietà di operazioni richieste agli studenti.

## ALLEGATO 1

### ATTIVITA' DI POTENZIAMENTO DISCIPLINE: STORIA, FILOSOFIA, INGLESE

1. **progettazione del percorso** in collaborazione insegnante disciplinare e potenziamento di storia e filosofia:
  - 1.1. definizione degli obiettivi del lavoro comune con la classe;
  - 1.2. definizione dei criteri della scelta del tema/problema: legami con il presente, dibattito storiografico aperto, peso della storiografia, cronaca, opportunità di discussione per lo sviluppo del senso critico e di cittadinanza attiva, presenza del tema/problema nel manuale e nelle risorse del web, multidisciplinarietà e diversità delle fonti;
    - 1.2.1. individuazione delle conoscenze essenziali e delle abilità;
  - 1.3. ricerca dei materiali in rete, delle fonti storiche;
  - 1.4. calendarizzazione attività e scelta metodologica di tipo laboratoriale, brain-storming, produzione di lavori intermedi e prodotto finale;
  - 1.5. elaborazione griglie di osservazione e di valutazione del processo di apprendimento nella disciplina storia-italiano e in lingua inglese
2. archiviazione dei materiali, diffusione delle buone pratiche
3. predisposizione dei materiali per esame di Stato.

### FASI DEL LAVORO IN CLASSE

1. Presentazione del lavoro relativo al XX secolo, le parole chiave, le periodizzazioni del manuale, le aree geografiche (allegati);
2. Lavoro operativo:
  - a. Smontaggio e ricostruzione dell'indice tematico del manuale: lo sviluppo di grandi temi e problemi del XX secolo;
  - b. Lettura, analisi e comprensione di alcuni articoli di giornale (aggancio al presente); riferimenti storici, loro collocazione nello spazio e nel tempo, ricerca di informazioni nel manuale di storia;
  - c. Inizio costruzione glossario dei termini relativi ai totalitarismi in italiano e in inglese;
  - d. costruzione della linea del tempo per scala spaziale (mondo), durate, contemporaneità, trasformazioni.
3. Affrontiamo il problema: i totalitarismi e gli autoritarismi in Europa e nel mondo (scala mondiale, periodizzazione dagli anni '20 al 1991)
  - a. il significato dei termini: le definizioni in lingua inglese, le definizioni nel manuale in uso, I concetti secondo la storiografia;
  - b. Harendt, Hobswam e il problema dei totalitarismi, materiale in lingua inglese (brani scelti a uso didattico);
  - c. lavoro di comprensione in lingua inglese da video:
    - (<https://www.youtube.com/watch?v=W6GMSMrV8dc>);
    - <http://study.com/academy/lesson/totalitarianism-definition-characteristics-examples.html>;
    - <https://www.youtube.com/watch?v=Ow0hp72k1ME>;

<https://www.youtube.com/watch?v=Y56h4bV9wts>;

[https://www.youtube.com/watch?v=Jca\\_aeRQrmc](https://www.youtube.com/watch?v=Jca_aeRQrmc);

Dai video scrivere in inglese tutte le informazioni relative ai totalitarismi, suddivise per ambiti: economia, politica interna ed estera, cultura, comunicazione.;

4. Il manuale: ricostruzione dei fatti, definizioni, situazione politica, economica, sociale e culturale dei regimi totalitari e autoritari in Europa e nel mondo.  
Costruzione di schemi e mappe concettuali; tabelle di riepilogo e di comparazione.
5. La discussione in classe: metodologia *debate*. Perché i totalitarismi sono ancora un problema storico e storiografico; come arginare fenomeni autoritari oggi. Ipotesi come nel film *L'Onda* (Die Welle) di Dennis Gansel : è possibile ricreare oggi un sistema totalitario? Sì? no? perché?

## ALLEGATO 2

### Videos on totalitarianism

1. Watch all the videos once and simply take notes focusing on the key words and the key concepts.
2. For videos 1-5 fill in a chart with all the information you can gather on totalitarianism. Divide your work into the following sections: economy, internal politics, culture, communication, use of violence. You can add further sections, if needed.
3. Clarify the difference between totalitarianism/fascism/communism (look in your school book for the latter).
4. Which countries were...?  
Both communist and totalitarian:  
Both fascist and totalitarian (either totally or partially):  
Just fascist:
5. How is video n. 6 related to the others?

[Apple commercial 1984](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=W6GMSMrV8dc>

[Main features of totalitarian regimes \(e.g. Nazism\):](#)

<http://study.com/academy/lesson/totalitarianism-definition-characteristics-examples.html>

[Stalinism](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=Ow0hp72k1ME>

[Fascism and totalitarianism](#)

[https://www.youtube.com/watch?v=Jca\\_aeRQrmc](https://www.youtube.com/watch?v=Jca_aeRQrmc)

[North Korea \(form 3:40 min.\)](#)

<https://www.youtube.com/watch?v=Y56h4bV9wts>

[How great leaders inspire action \(fino a min. 11 circa\)](#)

[https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action)

[TORNA ALL'INDICE](#)

## “IMPAZZIRE DI GUERRA” UN PROGETTO DIDATTICO TRA STORIOGRAFIA ED EMPATIA

**Maria Giovanna Bertani**

*Docente di Lettere (Italiano, Storia e Geografia, Latino) - Liceo “Laura Bassi” di Bologna*

**Keyword:** *I Guerra Mondiale, follia di guerra, didattica della Storia, didattica in archivio, analisi diretta di documenti, ricostruzione storica, empatia, scrittura creativa*

### ABSTRACT

*Negli anni scolastici 2016-2017 e 2017-2018 il Liceo Laura Bassi di Bologna ha svolto un progetto di “didattica in archivio”, studiando le cartelle cliniche e ricostruendo le storie di ricoverati durante la I Guerra Mondiale nell’allora manicomio provinciale Francesco Roncati, e dando poi voce a queste vittime della Storia attraverso rielaborazioni creative.*

### 1. Premessa

Il Liceo Laura Bassi di Bologna – che fu istituito come Scuola Normale femminile nel 1860 e che conserva pressoché integro il proprio ricco archivio storico – a partire dal 2007-2008 ha attivato diversi progetti di didattica in archivio, mirati da un lato allo sviluppo delle competenze storiografiche degli studenti attraverso l’esame diretto dei documenti e la loro interpretazione, dall’altro alla ricostruzione della storia della scuola, esaminandone in particolare momenti significativi anche sul piano della storia nazionale, in un proficuo dialogo tra ‘microstoria’ e ‘macrostoria’.<sup>1</sup>

Nel corso degli anni questi progetti si sono allargati a diversi beni archivistici del territorio

– l’Archivio del Museo civico del Risorgimento di Bologna, quello dell’Istituto Storico Parri e Home Movies, l’Archivio Nazionale del film di famiglia – sia per rimarcare l’importanza storica dei beni stessi, sia perché tali percorsi rappresentano occasione di collaborazioni proficue con istituzioni culturali della città, sia infine e soprattutto per l’efficacia didattica di percorsi di questo tipo, che generano negli studenti nuove consapevolezze civiche e culturali, consentendo loro di giungere a conoscere in profondità aspetti inediti del contesto in cui vivono e crescono.

### 1. Il progetto

Seguendo questo stesso assunto metodologico, nell’anno scolastico 2016-2017

<sup>1</sup> Se ne vedano gli esiti, ad esempio, in: *Maestre (e maestri) d’Italia: i 150 anni del Liceo Laura Bassi - Quaderno della mostra*, a cura di M.G. Bertani e P. Franceschini, Bologna, 2011 ([https://books.bradypus.net/laura\\_bassi](https://books.bradypus.net/laura_bassi); verificato il 2 novembre 2019); *Legami di carta. Soldati in trincea,*

*alunne tra i banchi: intersezioni tra archivi della Grande guerra*, a cura di M.G. Bertani, Bologna, 2015 ([https://books.bradypus.net/legami\\_di\\_carta](https://books.bradypus.net/legami_di_carta); verificato il 2 novembre 2019); o nel sito <https://laurabassilibertaria.wordpress.com/> (verificato il 2 novembre 2019).

e poi assai più ampiamente nel 2017-2018 è stato realizzato un progetto didattico interdisciplinare tra Storia e Italiano, che ha riguardato 113 studenti di cinque classi - quattro seconde e una terza dei corsi linguistici e di scienze umane - e cinque docenti, titolari dell'insegnamento di Italiano e di quello di Storia nelle classi coinvolte: i proff. Patrizia Franceschini, Sara Mancini Lombardi, Pier Alberto Nerozzi, Antonella Selvidio e la scrivente.

Intitolato *Impazzire di guerra: storie di ricoverati al manicomio provinciale Francesco Roncati durante la I Guerra mondiale. Un percorso dalle carte alle persone, tra ricerca e narrazione*, il progetto è nato questa volta dalla collaborazione tra il Liceo e l'Istituzione Gian Franco Minguzzi della Città Metropolitana di Bologna, nella persona del dott. Alessandro Zanini, e ha visto anche la partecipazione del Museo civico del Risorgimento e dell'Associazione culturale Hamelin. Esso, inoltre, è stato selezionato e finanziato dalla Regione Emilia Romagna nell'ambito del VII Concorso di Idee *Io Amo i Beni Culturali*, indetto dall'Istituto per i Beni Artistici, Culturali e Naturali della Regione con l'USR-ER, l'Assessorato all'Agricoltura, Caccia e Pesca e con il patrocinio dell'Assemblea Legislativa regionale.

“Cuore documentario” del progetto è stato una piccola parte del grande fondo dell'Archivio dell'ex-Ospedale Psichiatrico Provinciale Francesco Roncati, che comprende i registri, i documenti e le cartelle cliniche (18.000 ca) relativi all'intero arco di attività dell'Ospedale, dal 1810 al 1980. Per questo studio sono state scelte trentotto cartelle cliniche di ricoverati tra il 1915 e il 1918 “per cause di guerra”: militari colpiti da nevrosi traumatica o sospettati di “alienazione

mentale”, spesso trasferiti al Roncati dopo un primo ricovero negli Ospedali Militari, e donne, in maggioranza profughe dalle zone del fronte, alle quali il conflitto causò o fece emergere gravi disturbi psichici. Si tratta di un campione minimo dell'intero archivio, ma assai rappresentativo invece degli internati al Roncati per patologie provocate dalla guerra, che nel complesso risultano essere poco più di un centinaio<sup>2</sup>.

Di queste persone le cartelle cliniche registrano i dati biografici, la *Tabella nosologica*, le *Notizie anamnestiche* e l'*Andamento della malattia e cura*; i documenti acclusi nelle cartelle comprendono notifiche alle autorità e certificati, ma anche lettere dei familiari, e a volte trascrizioni di racconti dei pazienti o diari autografi delle loro vicende: gli uni delineano le tappe dei ricoveri e delle dimissioni; le altre, le lettere, evocano affetti, sollecitudini e ansie dei congiunti; i resoconti poi permettono di sentire direttamente voci di cento anni fa; tante vite – dei pazienti, dei curanti, dei parenti – attraversate e sconvolte dalla Grande guerra.

Il progetto si è dunque prefisso di far esaminare agli studenti queste “carte” (documenti mai visti, anzi addirittura impensati), di farle decifrare (nelle loro frettolose, arcaiche, ostiche grafie), di farle ordinare cronologicamente (contravvenendo all'ordinato disordine delle amministrazioni), di farle ricopiare (nel caso dei testi più curiosi e interessanti), elencare, e poi confrontare e interpretare, per ricostruire e redigere – su base rigorosa – le pur parziali biografie degli individui cui questi documenti facevano riferimento.

Infine si è pensato che, una volta appropriatisi dei dati storico-biografici, gli alunni potessero dare voce ai ricoverati, in

<sup>2</sup> A Bologna, durante la I Guerra Mondiale, l'ospedale ordinariamente deputato al ricovero di militari affetti

da patologie psichiatriche era l'Ospedale Militare, il cui archivio storico, tuttavia, non è accessibile.

un'attività che potremmo definire di "empatia creativa": raccontare la storia dei pazienti dal loro punto di vista, cercando le parole più adeguate per evocare i pensieri di persone così lontane nel tempo e diverse da noi per condizioni socio-economiche e culturali e soprattutto per l'intensità della sofferenza.

## 2. Gli obiettivi

Il progetto si è proposto in generale di:

- sviluppare negli studenti l'attenzione per i materiali d'archivio, non solo per la loro importanza storica, ma anche per le storie toccanti che essi possono contenere;
- rendere consapevoli gli alunni delle conoscenze e delle competenze necessari per un lavoro bio-storiografico;
- sviluppare negli studenti le capacità di analisi, selezione e interpretazione dei dati documentari e del loro collegamento ai fini della ricostruzione di quadri di sintesi;
- approfondire negli allievi l'attenzione per la narrazione, per la ricerca espressiva, per l'accuratezza dell'esposizione oggettiva, per l'efficacia del racconto.

Pertanto ci si è posti come obiettivo lo sviluppo delle seguenti competenze trasversali:

- imparare a imparare, attraverso il raggiungimento di obiettivi specifici della ricerca storiografica;
- acquisire competenze sociali e civiche, mediante lo sviluppo delle capacità di cooperazione nei lavori di gruppo;
- acquisire consapevolezza della ricchezza del patrimonio culturale, della

cura richiesta dai beni archivistici e dell'importanza della divulgazione delle conoscenze per la costituzione di un'identità storicamente radicata ma aperta al futuro;

- sviluppare uno spirito progettuale e di iniziativa, attraverso l'ideazione delle forme in cui esporre biografie e narrazioni e attraverso la loro realizzazione;
- e infine sviluppare l'*humanitas*, intesa come empatia e immedesimazione nei destini di persone vissute cento anni fa, ma ferite dalla Storia come può avvenire in qualunque tempo.

## 3. Le azioni

Le attività e gli interventi didattici svolti hanno coinvolto tutte le classi, vuoi congiuntamente vuoi separatamente, e hanno visto:

- come introduzione generale e come approfondimento del contesto storico, incontri e lezioni-conferenze con esperti delle problematiche trattate (dott.sse Anna Grillini ed Elisa Montanari<sup>3</sup>) e letture di romanzi autobiografici sul tema della Grande guerra;
- per l'acquisizione di competenze metodologiche generali in campo storiografico e archivistico, visite all'archivio dell'ex-Ospedale "Roncati", guidate dall'archivista dott. Francesco Rosa;
- come lavoro storico sui materiali dell'archivio "Roncati", lo studio approfondito dei documenti originali oggetto della ricerca e la ricostruzione dei segmenti biografici dei pazienti analizzati;

<sup>3</sup> A. Grillini, *La guerra in testa: esperienze e traumi di civili, profughi e soldati nel manicomio di Pergine*

*Valsugana (1909-1924)*, Bologna 2018; E. Montanari, *Via Sant'Isaia 90: cent'anni di follia a Bologna*, Bologna, 2015.

- come lavoro di rielaborazione creativa, un incontro con lo scrittore prof. Ermanno Cavazzoni<sup>4</sup>, che ha fornito spunti e suggerimenti su tecniche narrative, voci narranti, linguaggi da adottare; poi laboratori di scrittura collettiva per la rielaborazione delle biografie in forma narrativa.

Gli studenti, lavorando in gruppo, dapprima hanno redatto elenchi dettagliati dei documenti esaminati, trascrivendo anche i testi più interessanti e/o più personali; poi li hanno esaminati traendone le informazioni e infine hanno prodotto testi biografici su ciascuno dei ricoverati.

Conclusa la parte più strettamente storiografica del progetto, gli studenti, sempre in gruppo, hanno poi dato voce ai ricoverati di cui avevano ricostruito la biografia, immedesimandosi nel loro vissuto e in diversi casi anche nel loro linguaggio (registri, dialetti...) e realizzando per ciascuno testi creativi in prima persona.

Infine i docenti e gli studenti hanno presentato gli esiti del lavoro, ora in corso di pubblicazione, sia presso la sede dello stesso ex-Ospedale Roncati, negli spazi della Biblioteca Minguzzi-Gentili, nel gennaio 2019, sia nel febbraio dello stesso anno nell'aula magna della scuola, con un ulteriore lavoro di "messa in scena" che ha visto la realizzazione di un pertinente accompagnamento musicale (arrangiamenti per clarinetto di canzoni della I Guerra Mondiale) a opera del prof. Lorenzo Ciavattini e di studenti del corso musicale del nostro Liceo.

#### 4. I risultati "microstorici"

Da tutto l'appassionato lavoro dei 113 studenti coinvolti è emerso il quadro, piccolo ma nitido, di trentotto vite che dal 1915 al 1918 furono accolte nel *Manicomio Provinciale Francesco Roncati* a causa della guerra in corso; persone rese dalla guerra – come recitano le cartelle cliniche – mute, paranoiche, depresse, nevrotiche, stuporose, catatoniche, isteriche, malinconiche, deliranti o precocemente dementi.

Si tratta di undici donne e ventisette uomini dai venti agli ottantuno anni, con forte prevalenza di giovani: trentuno pazienti hanno infatti meno di quarant'anni e ventisei meno di trenta. Venticinque degli uomini al momento del ricovero erano soldati; delle donne, invece, due furono ricoverate per i gravi segni di squilibrio manifestati al pensiero che un loro congiunto dovesse partire per la guerra, e le altre nove erano profughe, giunte in manicomio perché disorientate e spesso depresse per il forzato sradicamento.

Dato il ruolo chiave di Bologna come centro di accoglienza e ricovero nelle retrovie del fronte, le provenienze geografiche dei militari sono le più varie: oltre ad una maggioranza di emiliani ci sono piemontesi, lombardi, toscani, marchigiani, abruzzesi, pugliesi, campani e siciliani; le profughe (e l'unico profugo), invece, sono ovviamente soprattutto friulane, oltre che trentine e venete.

Molto vari sono poi i contesti economici e sociali disegnati dai brevi accenni delle cartelle cliniche: degli uomini, undici prima del reclutamento e del ricovero lavoravano in campagna, sette erano artigiani/operai, uno era pompiere, uno impiegato del catasto, uno applicato ferroviario, uno fornaciaio nell'azienda di famiglia, uno era senza

<sup>4</sup> Lo scrittore, che qui si ringrazia per la generosa disponibilità, è particolarmente interessato al tema

della follia; si rimanda, a titolo esemplificativo, ai suoi *La galassia dei dementi*, Milano, 2018 e *Vite brevi di idioti*, Milano, 1994.

professione e due senza indicazione, infine uno era studente universitario e uno avvocato. La loro *condizione sociale ed economica* – nei diciassette casi in cui è riportata – oscilla in maggioranza tra l’indicazione di *povera* e quella di *nullatenente*, ad eccezione del fornaciaio, che era di condizione *agiata*, e dell’impiegato, che viveva *dell’impiego*. Sono invece per lo più prive di annotazioni sulla condizione economica le cartelle cliniche delle donne, di cui solo tre in effetti svolgevano un lavoro fuori dalle mura domestiche: una contadina, una sarta/operaia giornaliera (*povera*) e una maestra in pensione (*nullatenente*); mentre due donne risultano *possidenti*.

Infine le trentotto “traiettorie manicomiali” di questi individui sono risultate tra loro assai diverse. Quindici pazienti restarono al Roncati meno di un mese, spesso solo il tempo di verificare l’effettiva *infermità mentale* e di destinare il ricoverato all’Ospedale Militare o alla dimissione; diciannove passarono invece un mese o poco più nei padiglioni del Roncati; dodici rimasero dai due mesi a un anno; quattro infine, evidentemente molto gravi e molto sventurati, furono ricoverati più di un anno: due di questi furono poi trasferiti ad altro manicomio, una morì e una invece venne riconsegnata alla famiglia dopo ventidue mesi.

In sintesi: trentotto cartelle cliniche, che prima del progetto erano carte, poi sono divenute storie, vite, persone.

## 5. Materiali

Per concludere, si è ritenuto utile mostrare concretamente un segmento del lavoro, riportando alcuni stralci dei materiali prodotti dagli studenti, concernenti l’alpino Pietro P., ricoverato al Roncati il 9 agosto 1915: qualche passo della trascrizione del dialogo tra il paziente e il medico, di cui abbiamo scelto di conservare la scrittura originale, senza normalizzazione (testo A), l’incipit del testo

biografico (testo B) e l’incipit del testo creativo (testo C), in cui si possono osservare lo sforzo d’immedesimazione compiuto dagli alunni e la puntuale ripresa delle parole del soldato. Il lavoro è stato svolto da Alessio Elia, Aleksandra Kohut, Lorenzo Maini e Ilaria Martinelli, della classe II E 2017-2018.

**A – Chosa volete**

*Voglio sapere perché non parlate*

*Non posio mi manca Il fiato Non sto tanto bene ò preso paura Per Morire*

*Dite di che paese siete*

*Sono Di Masarolis Comune Di Torreano  
Provincia Udine*

*Chosa volete*

*– In che occasione hai preso paura per morire*

*– I Carabinieri sono stato A. cercarmi a casa  
anno detto che apena Mi vedono mi fucilano*

*– Hai mai combattuto?*

*Io ero Al deposito a Udine poi ò Bevuto un poco di piu io quando che bevo tanto mi perdo di memoria subito poi non so come ò fatto andare a casa ò combattuto 2 giorni e dopo sono andato all ospedale*

[...]

*- Di che malattia è morta vostra madre?*

*Sofriva sempre dolori nell petto ma quando e morta io non ero a casa [...]*

*- Quando morì, non vi scrissero da casa la sua malattia, di cui era sofferente?*

*Io in quei tempi non scrivevo Mai a casa*

*- Eravate in discordia? a loro*

*certo che li dispiaceva perche facevo una brutta vita tanto che prendevo tanto Ginpavo Ginpavo*

*- Quanti liquori bevevate? si beveva di tutto quello che capitava*

*- Precisate - Vino, birra, acquavite, cognac, rum, vermutt, ecc..*

*Quanto vino bevevate al giorno? 10 12  
Litri*

*Quanta birra al giorno? birra  
anche di piu*

*Quanta acquavite o sgnappa? mezzo litro Ma la birra io bevo solo quando ero in germania in Italia e troppo Cara e torna piu conto a bere il vino*  
*Bevate troppo – Si rovina la salute*  
*Io quando ò soldi io non posio stare senza bere \_[...]*  
*Si vive bene lo stesso. mi scusi signor Professore e capace dismettere da Mangiare. Io se non fumo e se non bevo Muoro*

**B** – *Pietro P. nasce il 26 marzo 1891 a Masarolis, frazione di Torreano di Cividale, provincia di Udine. I suoi genitori, Antonio e Marianna C., erano nullatenenti, anche se sulla cartella clinica sia il padre sia i tre fratelli risultano atti al lavoro.*

*A 15 anni Pietro soffre di un dolore alla gamba che richiede un intervento, e che si ripresenterà anche in seguito: lo racconta lui stesso, rispondendo in forma scritta a domande di medici o infermieri del Roncati.*

*Dai 17 anni Pietro lavora in Germania, a Dortmund, nelle gallerie e nelle miniere di carbone; probabilmente mentre è in Germania muore la mamma, che – secondo quanto dice Pietro – soffriva di dolori al petto. Tornato dalla Germania, Pietro lavora come bracciante, ed è poi arruolato come soldato nell'8° Reggimento Alpini.*

*Altre vicissitudini della vita di Pietro precedenti al ricovero in ospedale sono raccontati per iscritto – come si è detto - da Pietro stesso, in risposta a domande ugualmente scritte, su tre fogli conservati nella cartella clinica, uno solo dei quali datato. Da questi dialoghi si può dedurre che Pietro non è analfabeta ma ha un basso livello di istruzione: infatti sbaglia doppie e accenti e scrive le parole come si pronunciano; però sa leggere, infatti dichiara di leggere un po' il giornale, anche se si stanca subito.*

*Il paziente racconta al medico o all'infermiere le sue origini e alcuni episodi della vita civile e militare, pur senza precisi riferimenti*

*temporali e con qualche confusione e vuoto di memoria, causato – come dichiara lo stesso Pietro - da forti ubriachezze. Pietro, infatti, dimostra di avere gravi problemi di alcolismo: racconta che prima di essere ricoverato beveva dieci-dodici litri di alcolici al giorno – vino, birra e liquori - e contraddice il suo interlocutore a proposito dei danni da alcolici e della necessità di smettere. [...]*

**C** – *O freddo, come quando lavoravo a Dorthmund nelle miniere, a 17 anni. Bere, ó veramente bisogno di bere, se no muoro. Chome sono finito qua? Chosa mi e successo? Gli vedo parlare ma non gli capisco bene. Ó la ylava per aria, e piena di pensieri. Ó paura, i carabinieri mi sono venuti a cercare a casa, sputavo sangue. Non voglio morire, ó bisogno di un sigaro. Voglio tornare a Masarolis, a casa. Mi manca la mati, da quando e morta non sono piu lo stesso, perche papa e i miei fratelli non mi avevano avvisato? Voglio il ginpavo ginpavo. Mi mancano i miei compagni al deposito Alpini perche come si dice: vìn e amìs, un paradìs. Dopo essere un po alegro, ó attraversato il fronte e mi anno arrestato, la prigione e buia chome le miniere. Ahia, il prst, mi fa male il dito. Sento ancora lalarme che mi a spaventato e lo sparo che mi a ferito. Ricordo solo l'ospedale di Pavia dove si era in 700. Mi volevano rimandare al fronte, che posto oribile, ma io sono andato in convalescenza mesi uno. Se sto qua dentro crepo, qualcuno mi porti da bere e da fumare. Senza di loro e chome smettere di mangiare per me. Ahia, mi fa male la noga, se cammino zoppico e le cicatrici dei tagli che mi anno fatto da giovane, bruciano come fuoco. Vedo questo camice bianco davanti a me, chosa vuole? Allontanatevi, non vi voglio vicino. Mi manca il fiato. Perché chiedono di me, perché mi fanno domande? Sono carabinieri? Non li voglio vedere i carabinieri, mi fanno paura, ed e inutile che mi facciano domande, tanto non ricordo nulla, ero troppo bevuto. Guardo i*

*pie di a penzoloni dal letto, sono pallidi e le cicatrici anno forme strane. La camera e bianca come il camice che mi fa tanta paura. E dello stesso colore degli occhi dei miei compagni morti al fronte. O là... o rompi. O là... o rompi<sup>5</sup>, rimbomba nella mia testa. Non ce la faccio, non è come in guerra. Non riesco a superare questo ostacholo. [...]*

[TORNA ALL'INDICE](#)

<sup>5</sup> Si tratta del vero motto dell'8° Reggimento Alpini, in cui militò Pietro P.

## EDUCARE ALL'ARTE E ALLA STORIA DEL PRESENTE

**Laura Colombo**

*ANISA per l'educazione all'arte*

*Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'arte*

**Keyword:** *ricezione estetica, fruizione dialogica dell'opera, educazione all'arte nel sistema dell'arte, spazio dell'opera e spazio intorno all'opera, paradigma interpretativo.*

### ABSTRACT

*Il percorso proposto è un'esperienza di ricezione estetica di un'opera d'arte contemporanea come esempio di quella relazione dialogica autore, opera, spettatore che è alla base di una nuova e continua creazione di significato. La stretta interdipendenza tra l'opera e il suo contesto spaziale permette di creare percorsi interpretativi lungo le direttrici spazio-temporali che coinvolgono congiuntamente la storia dell'arte e la storia.*

### 1. Educare attraverso l'arte: per una fruizione consapevole e creativa

#### 1.1. *La ricezione estetica come interazione con l'opera.*

Il percorso didattico proposto parte da un aspetto fondamentale della fruizione dell'opera, la sua ricezione estetica, configurandosi come un'esperienza nella quale si sviluppano conoscenze ma anche si condividono emozioni e sentimenti.

Alla base dell'esperienza estetica vi è infatti un *piacere estetico* legato al contatto e alla conoscenza diretta dell'opera, che ne esalta la capacità comunicativa e catartica; attraverso il *piacere estetico* l'opera ci colpisce per la sua capacità di affascinarci, di coinvolgerci: «[ ....] *nel piacere estetico si attua la liberazione del*

*soggetto percipiente dai ceppi della prassi quotidiana attraverso l'immaginario.»<sup>1</sup>*

La ricezione estetica si sostanzia nel processo di lettura del testo letterario o visivo indissolubilmente legato alla «*materialità del suo essere fatta*» dell'opera, alla sua struttura interna. Il testo orienta, senza definirlo completamente, il proprio processo di realizzazione attraverso la lettura.<sup>2</sup>

La realizzazione storica di un'opera è infatti nell'azione di un lettore, nel rapporto dinamico che lega testo e destinatario che, in quanto soggetto sociale, condivide con la collettività storica di cui fa parte un «*orizzonte di attesa*». Questo è creato da una tradizione artistica/letteraria e critica che orienta i processi di accoglimento dell'opera, di ricezione, osservazione o lettura.

<sup>1</sup> Jauss, 1985, p.11.

<sup>2</sup> Iser W.,1976.

E' in rapporto a questo «*orizzonte di attesa*» e al suo mutamento che l'opera realizza il suo valore estetico, poiché quanto più un'opera scalza l'orizzonte di attesa dei lettori, tanto più essa si presenta come esteticamente valida; la comparsa del capolavoro indica quindi la comparsa di una rottura all'interno della sequenza letteraria o artistica che pone le premesse per gli sviluppi futuri della ricerca artistica.<sup>3</sup>

Più specificamente, sul piano dell'arte, si conferma questa relazione dialogica tra l'opera e il suo fruitore poiché il valore artistico di un oggetto è quello che si dà nella sua configurazione visibile, nella sua forma e «*le forme valgono come significanti solo in quanto una coscienza ne coglie il significato: un'opera è un'opera d'arte solo in quanto la coscienza che la recepisce la giudica tale. La storia dell'arte non è tanto una storia di cose quanto una storia di giudizi di valore.*»<sup>4</sup>

Il contesto di riferimento dell'esperienza didattica proposta è quindi quello della ricezione estetica dell'opera; questa parte dal piacere visivo per innescare una più ampia dinamica che coinvolge lo spettatore/studente in una nuova interrogazione di senso.

### *1.2. La fruizione dell'opera come esperienza creativa*

Oggetto di questa proposta didattica è l'educazione all'arte del presente come **esperienza di fruizione dell'opera in una dimensione dialogica con lo studente**. La considerazione dell'arte come esperienza è al centro della riflessione di John Dewey che, nel suo celebre saggio del 1934, evidenzia come nel processo dell'arte, produrre e percepire, siano in una stretta relazione, poiché l'artista

nel processo creativo tiene sotto controllo sia il fare che il percepire e «*l'opera creativa in arte è caratterizzata da un'incredibile dose di osservazione e di quel genere di intelligenza che si esercita nella percezione delle relazioni qualitative [...] in connessione con l'intero che si sta costruendo; [...]*»<sup>5</sup>

Un'opera è infatti la costruzione di un'esperienza che resta coerente in tutte le fasi del suo sviluppo e quindi per percepire esteticamente gli oggetti dobbiamo ricreare lo stesso processo di organizzazione di cui ha fatto consapevolmente esperienza il creatore dell'opera, poiché l'artista secondo i propri intendimenti ha selezionato, semplificato, chiarito, ridotto e condensato, dettagli e particolari prima separati e poi uniti in un insieme. La comprensione dell'opera diviene così un «*atto di nuova creazione*», poiché come nel processo artistico si estrae ciò che è significativo per ricomporlo in un insieme dove tutto si tiene, in una nuova generazione di significato.

Educare attraverso l'arte consente quindi la libera espressione e crescita delle facoltà innate di ciascun individuo, lo sviluppo di qualità basilari come la sensibilità e l'intuizione, il senso critico e l'autonomia.<sup>6</sup>

Attraverso l'arte nel percorso educativo si sollecitano processi che abitano la mente ad assumere criticamente la complessità del reale, ma nello stesso tempo costituiscono l'osservazione come avvio di un'esperienza che mette in circolo, nella relazione tra gli individui, valori ed emozioni.

La struttura formale dell'opera va così letta ripercorrendo a ritroso l'iter creativo dell'artista, per coglierne le caratteristiche espressive e i possibili significati entro il

<sup>3</sup> Jauss, 1999, pp. 194-205.

<sup>4</sup> Argan e Fagiolo, 1984, p.8.

<sup>5</sup> Dewey, 1934, trad. it 2017, p. 74.

<sup>6</sup> Read, 1943, p. 1-8, 220-23 in: *Education, Documents of Contemporary Art*, 2011 pp. 34-36. *Sull'educazione attraverso l'arte* De Carli, 2003; De Carli, 2007; Francucci, 2016.

contesto in cui l'opera è nata; ma tali significati sono liberi di ridefinirsi in considerazione del nuovo contesto e della individualità dello spettatore, i suoi vissuti, la sua cultura, le sue aspettative, costituendo così la «*fruizione come esperienza creativa*» nella quale si uniscano conoscenza e sensibilità.<sup>7</sup>

### 1.3. *Educare all'arte contemporanea nel sistema dell'arte*

Una delle questioni nodali dell'educazione all'arte contemporanea nel contesto scolastico e in specifico nell'insegnamento della storia dell'arte nella scuola secondaria superiore, è la difficoltà di trattare in maniera adeguata l'arte dei nostri giorni in piani di lavoro estesi cronologicamente dalla preistoria ad oggi; inoltre non è prevista una conoscenza del *sistema dell'arte*, ossia di quel complesso campo di relazioni in cui si concretizza oggi lo statuto dell'opera come opera d'arte.

Le opere dell'artista acquisiscono infatti effettivamente lo status di opere d'arte solo quando entrano nel circuito di valorizzazione culturale, di promozione e circolazione commerciale del sistema dell'arte e attraverso di esso vengono riconosciute come tali dal pubblico.

Quindi "il prodotto" opera d'arte non dipende solo dall'artista, ma è il risultato di tutti i principali attori del sistema dell'arte che, in un certo senso, possono essere definiti, in misura maggiore o minore, come "coautori", la rete delle gallerie, i musei d'arte contemporanea, i collezionisti, i critici.<sup>8</sup>

Nel sistema attuale, invece, la funzione del pubblico ha una grande importanza per quello che riguarda l'allargamento e il consolidamento del successo di artisti ed opere ma non incide per nulla nella prima fase di selezione e affermazione dei nuovi artisti e

delle nuove tendenze, nella quale il valore artistico è sempre più correlato al valore economico delle opere. Questo è determinato dalle scelte espositive e dalle acquisizioni di gallerie, musei, collezionisti a cui segue la rapida circolazione di informazioni dei mass media.

Risulta quindi fondamentale creare un pubblico sempre più attento e consapevole, capace cioè di dare all'arte del presente il suo valore di testimonianza della contemporaneità, al di là logiche di funzionamento dell'industria culturale e del mercato.

Decisivo per la formazione di un nuovo pubblico è quindi lo studio, nel percorso scolastico, dell'opera d'arte contemporanea nel sistema dell'arte. Si ritiene infatti che l'incontro dal vivo della contemporaneità artistica attraverso i suoi protagonisti e le sue istituzioni, significhi comunicare al discente lo spirito di sperimentazione che della ricerca stessa è l'essenza ma anche le sue contraddizioni.

Inoltre la dimensione spaziale dell'opera stessa, il suo contesto espositivo e il contesto urbano in cui quest'ultimo si inserisce, costituiscono un campo di "attraversamento", di "intersezioni" di percorsi nel tempo e nello spazio, che rompono l'autoreferenzialità di molta parte dell'arte contemporanea, incentrata esclusivamente su di un'analisi del processo creativo e del linguaggio.

### 1.4 *Lo spazio dell'opera come crocevia di percorsi interpretativi interdisciplinari*

Nell'ambito dell'arte contemporanea, il contesto ambientale in cui un'opera si colloca è un elemento determinante della sua forma e del suo significato.

A partire dalle avanguardie storiche del '900, la stretta interdipendenza tra "*lo spazio dell'opera e lo spazio intorno all'opera*", tra

<sup>7</sup> Spadoni, 2016, p. 60.

<sup>8</sup> Poli, 2011.

contenuto e contenitore, è quindi uno degli aspetti più significativi del processo creativo e sono gli artisti stessi in funzione di nuove esigenze espressive ad aver esposto le opere a volte in spazi alternativi, come loft o capannoni industriali, assegnando a questi ultimi una nuova identità, non più luoghi di lavoro, ma luoghi di cultura artistica<sup>9</sup>.

L'opera architettonica si rapporta così all'arte ospitata, come nell'ex stabilimento industriale della Breda ora sede espositiva della Fondazione Pirelli HangarBicocca a Milano ([www.pirellihangarbicocca.org](http://www.pirellihangarbicocca.org)) dove si trova la gigantesca installazione site-specific **Sette Palazzi Celesti** di Anselm Kiefer, realizzata in occasione dell'inaugurazione dello spazio nel 2004, oggetto del percorso didattico proposto. (fig. 1)



FIGURA 1. I Sette Palazzi Celesti di Anselm Kiefer

Considerare l'opera e il suo contesto spaziale non solo ci permette di comprendere l'opera e l'intenzionalità dell'artista ma anche di intersecare percorsi interpretativi interdisciplinari, a partire dalla relazione fondamentale tra la storia e la storia dell'arte, considerando le molteplici relazioni in cui l'opera è implicata.

L'opera d'arte, come il fatto storico, è infatti «evento» che apre nuovi orizzonti di

significato concretizzati «*soltanto attraverso la comprensione di un osservatore o di un agente che appartenga alla posterità*»<sup>10</sup>; solo lo sguardo retrospettivo dello storico, seleziona e concatena gli eventi in un ordine che non è immanente alla realtà del passato.

Nello specifico della conoscenza del corso storico dell'arte la relazione tra opera e opera, tra autore e autore, non è una relazione oggettivabile ma sempre riconducibile ad un'interpretazione; poiché «*La tradizione non può [...] tramandare se stessa [...] senso e forma di un'opera che crea tradizione non sono grandezze immutabili o manifestazioni essenziali di un oggetto estetico indipendente dalla sua percezione nel tempo e nella storia.*»<sup>11</sup>

L'interpretazione che si rinnova costantemente è quindi qualcosa che va oltre la risposta affidata alla soggettività dell'interprete, poiché l'interazione dialogica che lega autore, opera e pubblico si colloca in una dinamica tra opera e norma. In questo superamento della tradizione l'opera non è data come struttura indipendente dalla sua ricezione ma come «*oggetto estetico*» che di volta in volta viene incorporato in nuove connessioni, ossia in nuovi contesti di cultura, di struttura sociale, valori etici e spirituali<sup>12</sup>.

All'interno di questa considerazione dell'opera, questa e il suo contesto spaziale sono quindi un insieme caratterizzato da una multiformità di eventi che ne realizzano la storicità.

Nel percorso didattico questi debbono essere interpretati nelle loro relazioni, sia sincroniche che diacroniche, a partire dall'osservazione della loro identità materiale e dallo studio dei materiali documentari. Si vuole infatti sollecitare nello studente la creazione di un **paradigma interpretativo**

<sup>9</sup> Poli e Berardinelli, 2016

<sup>10</sup> Jauss, 1999, op.cit. p. 245

<sup>11</sup> Ibidem, p.252

<sup>12</sup> Mukarovsky, 1973, pp.53-60

che da una parte lo renda consapevole del punto di vista adottato nella selezione e organizzazione dei materiali e dall'altro metta in moto un nuovo processo di comprensione.

## 2. Un esempio di percorso nello spazio e nel tempo: i Sette Palazzi Celesti di Anselm Kiefer e HangarBicocca

### 2.1 I Sette Palazzi Celesti e la poetica di Anselm Kiefer

I *Sette Palazzi Celesti* si presentano come un insieme maestoso di torri alte tra i 13 e i 19 metri che inducono un'impressione di instabilità, poiché ogni palazzo è inclinato rispetto alla propria direzione verticale (fig.2)

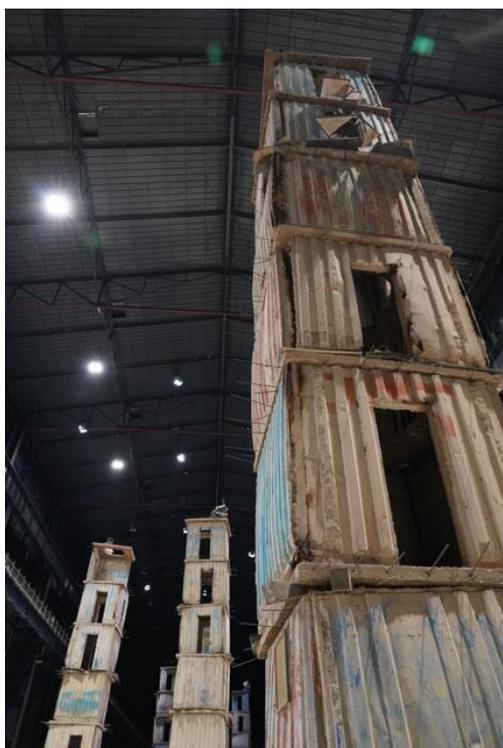


FIGURA 2. I Sette Palazzi Celesti di Anselm Kiefer  
Torre dei quadri cadenti

Le torri sono state realizzate in situ assemblando moduli in cemento armato con setti a "L", ossia con coppie di pareti verticali contigue, ricavate facendo il calco delle pareti di container marittimi.

Ciascun piano è costituito da due coppie di pareti verticali contigue (setti a L) che

poggiano su di una soletta di forma quadrata, forata al centro: si crea così un collegamento tra i piani (fig.3)



FIGURA 3. Torre WH  
Particolare

Tra i diversi livelli vi sono 160 libri di piombo e 90 cunei che assolvono la funzione di garantire la stabilità della struttura. Alla base e alla sommità elementi di carattere iconografico rimandano alla produzione dell'artista: scritte al neon, numeri e strisce in vetro e in carta, pellicole di piombo, massi numerati, cornici (fig.4), un poliedro, una nave da guerra miniaturizzata.



FIGURA 4. Torre JH&WH

I palazzi occupano un'area di 5000 m<sup>2</sup> interamente percorribile dai visitatori e si trovano all'interno delle Navate, lo spazio più grande del complesso architettonico di Pirelli HangarBicocca.

L'opera è ispirata al testo ebraico *Sefer Hekhalot* (Libro dei Palazzi) che fa parte della

letteratura della mistica ebraica, la Qabbalah. Il contenuto del *Sefer Hekhalot*, composto tra il V e il VI secolo, è un percorso iniziatico verso la conoscenza. I Sette Palazzi, le cui porte sono vigilate da angeli, sono infatti le tappe attraversate dal mistico per giungere al trono divino, dopo aver superato l'esame dei guardiani divini con una serie di difficoltà crescenti<sup>13</sup>. La quinta e la sesta torre hanno alla sommità rispettivamente le lettere JH & WH che se lette in sequenza secondo le regole della fonetica ebraica generano la parola Yahweh, Dio. (fig.4)

Nei Sette Palazzi Celesti, quindi il piano artistico si interseca con quello sacro, affrontando il tema della trascendenza. Questa tematica è un aspetto fondamentale della poetica di Anselm Kiefer.

Nato in Germania nel 1945, pochi mesi prima della fine della guerra, Kiefer ha una visione della trascendenza immancabilmente legata al peso della storia: ci si può elevare solo se possiamo portare il peso di quest'ultima.

La ricerca della trascendenza spirituale come tentativo dell'umanità di sfuggire ai confini terreni e della brutalità della storia si evidenzia infatti già nelle opere dei primi anni '70: il libro intitolato *Die Himmel* il Paradiso, la serie delle *Besetzungen* [Occupazioni], fotografie dell'artista che si ritrae mentre fa il saluto nazista in diverse località dell'Europa meridionale alludendo sia all'ambizione nazista di controllare il mondo, sia all'occupazione delle coscienze del popolo tedesco da parte della ideologia distorta e feroce del partito nazista<sup>14</sup>.

Nella considerazione della religione ebraica e dei suoi testi vi è anche la volontà da parte dell'artista di ricomporre la cultura tedesca

nella sua parte più spirituale e profonda, ossia il giudaismo:

«Non riesco a immaginare la cultura tedesca senza il giudaismo [...] Una cosa che i tedeschi abbiano compiuto l'immane crimine dello sterminio degli ebrei. Altra cosa è che si amputino da soli. Hanno preso metà della cultura tedesca e l'hanno ammazzata.»<sup>15</sup>.

## 2.2 HangarBicocca: dalla Fabbrica Breda allo Spazio Espositivo. Dalla Milano industriale a quella postindustriale

Nella ricerca dell'artista un aspetto fondamentale è la relazione tra l'opera e il suo contesto espositivo; l'artista considera lo spazio come vero e proprio materiale creativo: «É lo spazio stesso a essersi trasformato in uno strumento utile e fidato, scomparendo nell'opera stessa [...] L'architettura confluisce nell'opera, cessa di esistere in quanto architettura.»<sup>16</sup>

In particolare sono gli spazi ex industriali ad affascinare l'artista, sia come spazio di lavoro, sia come spazio espositivo; uno dei suoi primi atelier è stato una fabbrica di mattoni nell'Odenwald a Höpfigen, La Ribaute atelier /opera d'arte totale a Barjac nel sud della Francia, nasce intorno a un setificio.

«Quello che mi ha sempre incuriosito degli ex edifici industriali sono le tracce dell'attività di tanti operai che ci hanno lavorato in passato. Non percepisco mai questi spazi come vuoti, al contrario: sono quasi claustrofobicamente affollati da tutti gli operai che per me sono ancora lì, presenti.»<sup>17</sup>

Il monumentale fabbricato che ospita i *Sette Palazzi Celesti*, denominato, "Navate", è un ex edificio industriale dell'azienda Breda un vasto corpo di fabbrica di ben 9.500 mq per trenta

<sup>13</sup> Scholem, 1993

<sup>14</sup> Auping, 2011, p.200

<sup>15</sup> Ibidem, p.199

<sup>16</sup> Anselm Kiefer in conversazione con Giovanna Amadasi

<sup>17</sup> Anselm Kiefer in conversazione con Giovanna Amadasi

metri di altezza destinato al montaggio e alla prova di macchine elettriche di grande potenza.

La società **Officine Meccaniche Ernesto Breda** fondata nel 1886 dall'Ingegnere Ernesto Breda produceva carrozze ferroviarie, locomotive elettriche e a vapore, caldaie, macchine agricole e nel periodo bellico anche aerei e proiettili. A partire dal 1903 l'azienda si trasferisce in questa periferia nord est della città, il quartiere Bicocca, che diviene uno dei più importanti distretti industriali d'Italia.

Nel decennio di sviluppo del sistema industriale milanese, 1901-1910, qui trovano posto oltre alla Breda altre importanti industrie quali Pirelli (1906) settore gomma e cavi elettrici, Acciaierie e Ferriere Lombarde Falck (1906), Motori elettrici Ercole Marelli (1906).

L'area Bicocca mantiene la sua destinazione industriale sino agli anni Ottanta quando inizia la dismissione delle strutture produttive di Pirelli, Breda, Marelli e Falck, l'area viene quindi riprogettata a partire da un grande concorso internazionale nel 1985 bandito da Pirelli viene vinto dal gruppo Gregotti Associati.

Il nuovo centro urbano trovano è caratterizzato da una varietà di funzioni: produttive, direzionali, di ricerca e formazione, come la seconda Università e gli Studi di Milano, residenziali e di servizi<sup>18</sup>.

I Sette Palazzi Celesti con il loro contesto spaziale, Hangar Bicocca e il quartiere, si presentano così come **un'articolata struttura spazio-temporale** in cui le enormi architetture dell'opera di Kiefer sono un dispositivo di senso che rimanda in "verticale" al passaggio tra l'umano e il divino, considerando attraverso l'ebraismo il dramma dell'Olocausto, in "orizzontale" al percorso storico e culturale che mette in dialogo, l'attuale contesto post-industriale e un passato recente legato

all'industria, al suo sistema di produzione e di organizzazione della società.

### 2.3 *La costruzione del paradigma interpretativo e il "prodotto" di realtà*

Il percorso è stato pensato per studenti di quinto anno alla luce delle competenze richieste nel colloquio orale dal nuovo Esame di stato, quali la capacità di analizzare testi, documenti, e di collegare le conoscenze acquisite per argomentare in maniera personale ([www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg)).

La prospettiva metodologica assunta è quella di una *didattica attiva*, per la quale l'apprendimento è creare una costruzione personale e sociale di significato, *costruire significato è imparare*<sup>19</sup>.

Fondamentale risulta pertanto focalizzare l'attenzione sul processo per acquisire conoscenza da parte dello studente; questi nel percorso costruisce un proprio **paradigma interpretativo** dei Sette Palazzi Celesti nella loro relazione con l'ex stabilimento Breda e con il Quartiere Bicocca.

Le fasi di costruzione di questo paradigma interpretativo sono **l'osservazione** dell'opera e del suo contesto spaziale, con la formulazione di domande relative al contenuto e alla forma dell'opera stessa, all'identità originaria e attuale dell'edificio e del contesto urbano, la **riflessione**, ossia la ricerca di risposte attraverso la lettura di testi documentari, l'ideazione e la realizzazione di una **narrazione** indirizzata a un gruppo di pari.

Preliminare alla fruizione dell'opera e del suo contesto è la considerazione dell'*orizzonte di attesa* dello studente, poiché solo la sua *rottura* innesca l'interesse a dialogare con l'opera.

Nell'**osservazione** dello spazio urbano, nella sua specificità di paesaggio urbano, gli

<sup>18</sup> *Progetto Bicocca*, 1986; Boeri et al. 1993.

<sup>19</sup> Dewey, 1938

elementi di *rottura dell'orizzonte di attesa* sono i segni emergenti della nuova identità del quartiere Bicocca (fig.5) posti in relazione a quelli dell'identità originaria (fig.6).



FIGURA 5. Quartiere Bicocca.  
Nuove edificazioni



FIGURA 6. Torre dell'acqua Breda

Per quanto riguarda l'edificio della fabbrica Breda gli aspetti che testimoniano la sua nuova funzione di spazio espositivo da spazio industriale (fig.7, 8).

Per quanto riguarda l'opera forti elementi di discontinuità rispetto alla "tipologia" *installazione*, sono la verticalità e il gigantismo, la presenza di elementi a carattere simbolico quali libri di piombo, parole, oggetti i materiali extrartistici come il piombo e il cemento.



FIGURA 7. HangarBicocca - Lo Shed



FIGURA 8. Hangar Bicocca

La fase della **riflessione** prevede l'analisi dei testi di documentazione, organizzati dallo studente alla ricerca del significato di quanto osservato. Attraverso lo studio degli scritti autografi dell'artista e di quelli della critica, il confronto tra opere quanto osservato acquista uno spessore di significato.

I **libri** spesso presenti nelle opere di Kiefer alludono al ruolo speciale avuto nella cultura e nella storia tedesca dalla Bibbia di Gutenberg ai roghi nazisti. Il **piombo** allude alle fasi del processo del processo alchemico, ed è prediletto da Kiefer perché «*E' in divenire. È modificabile e ha le potenzialità per raggiungere lo stadio più elevato, quello dell'oro.*»<sup>20</sup>

Il piombo è quindi una metafora della trasformazione spirituale; anche le **parole** che rimandano dall'opera alla scritta e dalla scritta

<sup>20</sup> Auping. op. cit. p.195

all'opera, mantengono fluido il processo visivo e facendo spesso riferimento ai liquidi e ai loro movimenti sono immagini di energia liquida<sup>21</sup>

In tutte le fasi del percorso, il docente non trasmette in modo unidirezionale i contenuti disciplinari, ma diviene mediatore tra l'opera, il suo contesto ambientale e lo studente affinché questo non solo prenda consapevolezza delle scelte dell'artista e delle sue motivazioni, ma contemporaneamente impari il significato e l'importanza dei testi autografi e della critica ai fini nella ricerca storico artistica, così come la selezione delle fonti, e la loro organizzazione, nella ricerca storica.

Rimane aperta comunque la questione su quale possa essere il “**prodotto di realtà**” ossia l'esito finale del percorso; una possibile soluzione potrebbe essere una **narrazione**, un testo nel quale la relazione esperienziale che lo

studente ha instaurato con l'opera e il suo contesto spaziale, entri nella sua rete di esperienze, conoscenze, significati<sup>22</sup>

Nella narrazione quindi contenuti personali si debbono unire ai saperi disciplinari, questi non vengono così negati ma integrati e arricchiti di nuovi vissuti, in un discorso che sia una nuova direzione di senso, senza mai “tradire” l'opera.

L'obiettivo da raggiungere non è più solo trasmettere il sapere legato all'arte o alla storia ma la formazione di una nuova attitudine all'osservazione, alla comprensione dell'opera o del documento, affinché questi si inscrivano permanentemente nell'orizzonte di senso dello studente con tutta la profondità e la ricchezza dei loro significati.

*Si ringrazia l'autore delle fotografie  
Riccardo Albergo.*

## BIBLIOGRAFIA

- Argan G. C., Fagiolo M., (1984), *Guida alla storia dell'arte*, Firenze, Sansoni.
- Auping M. (2011), *Anselm Kiefer. Paradiso e terra*, in: *Anselm Kiefer. Il sale delle terra*. Fondazione Emilio e Annabianca Vedova. 1 giugno -30 novembre 2011. Ginevra-Milano, Skira. p. 189-214.
- Anselm Kiefer in conversazione con Giovanna Amadasi*, in *Il sale della terra*. op.cit. pp.55-59.
- Boeri S., Lanzani A., Marini E., (1993) *Il territorio che cambia. Ambienti, paesaggi e immagini della regione milanese*, AIM. Associazione Interessi Metropolitan, Abitare Segesta Cataloghi, 1993.
- Dewey J. (1934), *Art as Experience*, New York, G.P. Putnam's Sons. (2017), *Arte come Esperienza*, a cura di G. Matteucci, Palermo, Aesthetica.
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education. (2014), *Esperienza ed educazione*, a cura di Francesco Cappa, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Iser W. (1976), *Der Akt des Lesens*, Munchen, Fink. (1978), *The act of Reading. A theory of Aesthetic Response*, Baltimore-London, The John Hopkins University Press.
- Jauss H.R. (1972), *Kleine Apologie der Ästhetischen Erfahrung*, Konstanz, Universitätsverlag.
- GmbH, (1985), *Apologia dell'Esperienza Estetica*, trad.it. di C. Gentili. Torino, Einaudi, 1985.
- Jauss H.R. (1970), *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt Am Main, Suhrkamp Verlag.
- (1999), *Storia della letteratura come provocazione*, trad.it di P. Cresto-Dina, Torino, Bollati Boringhieri.
- Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio*, (2007), a cura di C. De Carli, Milano, Mazzotta.
- Francucci C. (2016), *Il valore educativo dell'arte*, in *Museo come territorio di esperienza*, a cura di C. Francucci, Bologna, MAMbo. pp. 71-75.

<sup>21</sup> Neff, 2011 p. 107-109

<sup>22</sup> *Un Patrimonio di storie*, 2016

- Scholem G. (1980), *Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.  
 (1993) *Le grandi correnti della mistica ebraica*. Einaudi, Torino, 1993.;  
*I Sette Palazzi Celesti* (2018), a cura di G. Amadasi, Milano, Mousse Publishing.  
 Mukarovsky J. (1966), *Studie z estetiky*, Praha, Odeon. (1973) *Il significato dell'estetica*, Torino, Einaudi.  
 Neff J. H. (2011), *Leggere Kiefer in Anselm Kiefer. Il sale delle terra*. op. cit. pp. 99-109  
 Poli F. (2011), *Il sistema dell'arte contemporanea*, Bari, Editori Laterza.  
 Poli F., Bernardelli F. (2016), *Mettere in scena l'arte contemporanea. Dallo spazio dell'opera allo spazio intorno all'opera*, Johan & Levi Editore,  
*Progetto Bicocca* (1986), Milano, Electa  
 Read H. (1943), *Education through Art*, London, Faber & Faber. (1954) trad.it. G. C. Argan, *Educazione attraverso l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità.  
 Scholem G. (1980), *Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.  
 (1993) *Le grandi correnti della mistica ebraica*. Einaudi, Torino.  
 Spadoni S. (2016), *Sulla fruizione dell'arte*, in: *Museo come territorio di esperienza*, a cura di C. Francucci, Bologna, MAMbo. pp. 55-63  
*Un patrimonio di storie. La Narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale* (2016), a cura di Simona Bodo, Silvia Mascheroni, Maria Grazia Panigada. Milano-Udine, Mimesis Edizioni

[TORNA ALL'INDICE](#)

## NOVECENTO.ORG. UNA RIVISTA ON LINE DI DIDATTICA DELLA STORIA

**Igor Pizzirusso**

*Caporedattore di Novecento.org*

**Keyword:** *Rivista on line, didattica della storia, rubriche, dossier*

### ABSTRACT

*L'articolo ripercorre l'esperienza di Novecento.org, rivista on line di didattica della storia dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri (ex INSMLI). Dalla nascita del pioneristico progetto voluto da Antonino Criscione fino alle ultime uscite, passando per la rielaborazione strutturale della seconda edizione.*

### 1. Le origini

Novecento.org esce per la prima volta nel dicembre 2013. La rivista, ormai giunta al suo 13° numero, è diventata uno strumento utilissimo, molto diffuso e conosciuto tra i docenti, come dimostra il costante aumento delle statistiche relative alle visite e ai download dei pezzi. In realtà la sua storia risale all'inizio del 2000. È in quegli anni ancora acerbi per la digital history, che Antonino “Nené” Criscione ha l'intuizione di costruire una rivista telematica dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri (all'epoca Istituto nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia<sup>1</sup>), da affiancare a quella “storica” e cartacea, Italia contemporanea. Criscione ben comprendeva che si trattava di:

*[...] modi diversi, e per certi versi non comparabili, di progettare e definire il rapporto con il «pubblico» e gli interlocutori del proprio lavoro di documentazione, ricerca,*

*divulgazione storica [...] La forma rivista [...] garantisce riconoscibilità e autorevolezza, anche se in ambiti numericamente ristretti e selezionati. Il sito web è [...] una presenza nuova [...] non codificata [...] che rappresenta già oggi un ambito di «uso pubblico» della storia.<sup>2</sup>*

Proprio in virtù di queste considerazioni, la rivista telematica poteva essere – a parere di Criscione – la più alta forma di presenza e di divulgazione storica su internet, per la sua contiguità (in quella logica di rappresentanza «esterna») alle riviste cartacee. Novecento.org scaturisce, quindi, da un'idea culturale ben definita e innovativa, che la rende a tutti gli effetti un progetto pioneristico, nello scenario da “frontiera inesplorata” che caratterizza per lo più il web (e la digital history) in Italia tra la fine degli anni Novanta e il Duemila. Il sottotitolo – Storie contemporanee. Didattica in cantiere – sottolinea un altro elemento peculiare: il focus originale e specifico

<sup>1</sup> L'istituto ha cambiato nome nel gennaio 2017

<sup>2</sup> Criscione A., *Web e storia contemporanea* (a c. di L. Rossi e P. Ferrari), Carocci, Roma, 2006, pag. 187

rispecchia nitidamente la centralità della didattica della storia nell'ambito delle attività dell'Istituto nazionale e della sua rete

## 2. L'interruzione e la rinascita

La malattia e la prematura scomparsa dello stesso Criscione, vera e propria anima della rivista, bloccano il progetto a uno stadio per molti versi ancora sperimentale, in cui però è già possibile rintracciare molti degli elementi caratterizzanti la sua seconda edizione che vede la luce nel 2013 (benché il lavoro, tecnico e scientifico, fosse iniziato l'anno precedente) con il sottotitolo "Didattica della storia in rete".

In quel 2013, infatti, la nuova dirigenza dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri, insediatasi l'anno precedente, aveva posto tra i suoi obiettivi primari quello di dare rilievo, visibilità e consistenza al lavoro di rete delle sezioni didattiche degli istituti locali, creando occasioni di lavoro comune. Non a caso nell'estate del 2013 era stata organizzata la prima Summer School nazionale rivolta ai docenti distaccati, ma soprattutto ai docenti della scuola italiana. Il lavoro comune per la realizzazione della Summer e il suo buon esito avevano fatto emergere un'enorme quantità di materiale didattico di qualità presente negli istituti e soprattutto la disponibilità e la professionalità dei docenti distaccati. La Summer School, diretta da Antonio Brusa affiancato da un gruppo di docenti della rete e dalla commissione scientifica dell'Istituto nazionale, era stata dedicata alle crisi del '900 e aveva rappresentato un'occasione di grande innovazione sia per il tema scelto (i materiali pubblicati allora sono ancora oggi tra i più consultati) sia per il modello didattico laboratoriale con cui era stata concepita e condotta.

Nel corso dei lavori per progettare la scuola estiva era emersa più volte l'idea di riaprire la rivista. Mancava, infatti, un luogo in cui, da un

lato, far confluire i materiali prodotti dalle sezioni didattiche degli Istituti in collaborazione con i docenti e, dall'altro, in cui riflettere e confrontarsi su come insegnare la storia contemporanea. La centralità degli strumenti informatici per diffondere idee, riflessioni, materiali, notizie si era trasformata in una risorsa ormai imprescindibile. L'idea innovativa di Criscione poteva così essere finalmente realizzata, se pur con i necessari aggiustamenti legati al mutamento della scuola e alle nuove potenzialità del web.

Rispetto alla prima versione viene depotenziata l'importanza del notiziario (una sorta di blog ante litteram) e degli strumenti a corredo, mentre vengono razionalizzate le sezioni tematiche, raggruppate in tre nuclei che assumono le caratteristiche di vere e proprie rubriche. In esse confluiscono contributi di docenti distaccati, ma anche di docenti vari della scuola italiana, di ricercatori di didattica della storia e di storici, accademici e non.

## 3. La struttura della rivista

In *Pensare la didattica* trovano spazio le riflessioni teoriche sull'insegnamento della storia contemporanea che riguardano questioni più complessive o specifici ambiti o problematiche. Più di recente nella rubrica confluiscono pezzi dedicati ai temi dello scenario internazionale.

In *Didattica in classe* sono pubblicati contributi di carattere più operativo, attività realizzate con gli studenti o materiali strutturati che possano fungere sia da prodotto "pronto all'uso" sia da modello per affrontare in classe le tematiche più disparate. Nel corso degli anni la natura di questi articoli si è evoluta da

laboratori con le fonti a studi di caso<sup>3</sup>, con un recente sguardo anche alla didattica controversiale e al *debate*<sup>4</sup>. Pur con una forte impronta di metodo, la rubrica si contraddistingue per la varietà e contempla anche la presenza di attività meno elaborate e sistematizzate.

La terza rubrica, denominata oggi *Storia pubblica*, nasce nella sua prima versione con il nome di *Uso pubblico della storia*, così com'era stata declinata nel testo omonimo curato da Nicola Gallerano<sup>5</sup>. Si tratta di un tema sensibile, strettamente legato alla didattica e al mondo della scuola, ancor di più in epoca digitale<sup>6</sup>. Con l'evoluzione del dibattito italiano e la costituzione nel 2016 dell'Associazione italiana di public history (AIPH), la rubrica ha cambiato nome e ha finito per accogliere la grande questione del rapporto fra divulgazione storica e insegnamento della disciplina.

Una quarta sezione è rappresentata dall'*Ipermuseo*, dove si possono reperire materiali e descrizioni di alcune mostre realizzate dagli istituti della rete dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri. In questo grande archivio, oltre a realizzazioni più aggiornate e recenti trovano spazio anche documenti storici preziosi (un esempio è quello delle esposizioni curate dai combattenti della Resistenza nell'immediato dopoguerra)<sup>7</sup>. Anche questa sezione è in evoluzione, a partire dalla necessità di fornire ai docenti uno strumento utile a selezionare immagini per usi didattici, di certa provenienza archivistica, affiancate da

una contestualizzazione storica e da analisi e interpretazioni possibili.

Infine i *Dossier* costituiscono il corpus tematico di ogni "numero" della rivista. "Novecento.org", infatti, è un periodico on line a pubblicazione continua (esce un nuovo articolo ogni dieci giorni circa) ma che mantiene una convenzionale chiusura di due numeri all'anno (rispettivamente da settembre a febbraio e da marzo ad agosto) nei quali è incluso almeno un dossier. Spesso si tratta della raccolta e della rielaborazione di momenti seminari o convegnistici organizzati e promossi dall'Istituto nazionale o dagli istituti della rete: dagli appuntamenti sull'insegnamento della storia nell'era digitale organizzati dall'Istituto di Piacenza (nel periodo dal 2013 al 2017) alla *Summer school* (nel 2019 giunta alla VI edizione). In questo modo il legame tra attività di ricerca didattica e formazione realizzata dagli Istituti sul territorio è strettissimo, potremmo dire organico.

Da questo punto di vista <http://www.novecento.org> è l'apice di una piramide ramificata e complessa della ricerca-azione didattica: esperienza strutturale e fondante del complesso sistema culturale dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri e della sua rete.

#### 4. Alcuni dati

Un'esperienza confortata dai numeri. Dai circa seimila contatti mensili del 2014-2015, le cifre sono cresciute fino a toccare gli oltre

<sup>3</sup> Antonio Brusa, *Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile*, Novecento.org, n. 3, 2014. DOI: 10.12977/nov39 - URL

<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-studi-di-caso-insegnare-storia-modo-partecipato-e-facile-730/> verificato il 12 settembre 2019

<sup>4</sup> Paolo Battifora, *È successo un '68. Laboratorio di didattica controversiale*, Novecento.org, n. 10, agosto 2018. DOI: 10.12977/nov263 - URL

<http://www.novecento.org/didattica-in-classe/e->

[successo-un-68-laboratorio-di-didattica-controversiale-3093/](http://www.novecento.org/successo-un-68-laboratorio-di-didattica-controversiale-3093/) verificato il 12 settembre 2019

<sup>5</sup> *L'uso pubblico della storia*, a cura di Nicola Gallerano, Milano, F. Angeli, 1995

<sup>6</sup> V. nota 1 e Antonino Criscione, *Web e storia contemporanea* (a cura di Leonardo Rossi e Paolo Ferrari), Carocci, Roma, 2006, pagg. 141-143.

<sup>7</sup> Un esempio è Flavio Febbraro e Igor Pizzirusso, *La "mostra ritrovata"*, Novecento.org, n. 4, giugno 2015. URL <http://www.novecento.org/ipermuseo/la-mostra-ritrovata-1151/> verificato il 12 settembre 2019

ventimila dell'ultimo biennio, in cui vi sono circa tremila contatti "profondi", ovvero visite che superano i tre minuti e che testimoniano quindi un'attenta analisi e lettura dei contenuti.

La vera sfida oggi non è tanto crescere ancora, quanto mantenere vivo l'interesse del pubblico, proponendo contenuti non soltanto validi e affidabili, ma anche attuali e - per quanto possibile - innovativi.

---

**Igor Pizzirusso** lavora all'Istituto nazionale Ferruccio Parri (ex INSMLI) dal 2006. Ricercatore e *web content manager* dell'Istituto e della rete degli enti associati (quest'ultimo ruolo dal 2010). Il suo principale progetto di ricerca è la banca dati "Ultime lettere di condannati a morte e di deportati della Resistenza italiana", per la quale si è occupato

sia di programmazione web che del reperimento dei documenti originali. È anche responsabile della gestione dei database su "Stampa clandestina" e "Antifascisti, combattenti e volontari della guerra di Spagna", oltre che dell'Atlante delle stragi naziste e fasciste, di cui ha curato anche una parte della ricerca e per il quale tuttora si prodiga nella fase di correzione e nuove implementazioni. È anche segretario di redazione e *web content manager* della rivista di didattica della storia Novecento.org, dove sono stati pubblicati alcuni suoi saggi sulla didattica digitale e sui meme storici. Nel 2018 è stato tra gli autori della terza edizione del volume collettaneo "Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive" (curato da F. Monducci).

## BIBLIOGRAFIA

Criscione A., (2006) *Web e storia contemporanea* (a c. di L. Rossi e P. Ferrari), Carocci, Roma.

Brusa A., (2014) *Gli studi di caso. Insegnare storia in modo partecipato e facile*, Novecento.org, n. 3, 2014. DOI: 10.12977/nov39 – URL <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-studi-di-caso-insegnare-storia-modo-partecipato-e-facile-730/> verificato il 12 settembre 2019

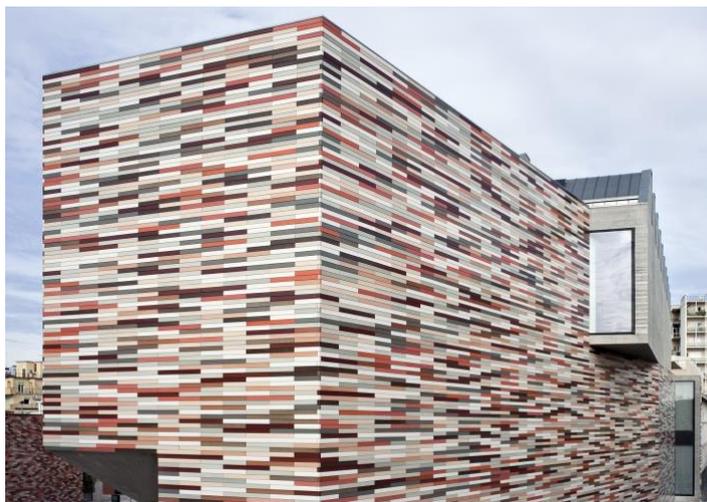
Battifora P., (2018), *È successo un '68. Laboratorio di didattica controversiale*, Novecento.org, n. 10, agosto 2018. DOI: 10.12977/nov263 – URL <http://www.novecento.org/didattica-in-classe/e-successo-un-68-laboratorio-di-didattica-controversiale-3093/> verificato il 12 settembre 2019

Gallerano N. (a c.), (1995), *L'uso pubblico della storia*, Milano, F. Angeli.

[TORNA ALL'INDICE](#)

## M9 – UN PONTE TRA PRESENTE, PASSATO E FUTURO

*Michelangelo Di Giacomo - Livio Karrer*  
(Junior Curator M9)



### 1. Perché un museo del '900?

M9 è un progetto ambizioso che colma una lacuna nel panorama museale italiano. È il primo museo italiano interamente dedicato al racconto storico multimediale del XX secolo; è l'unico museo sulla storia dell'Italia recente oggi presente nel nostro Paese. Finalmente, grazie al progetto finanziato dalla Fondazione di Venezia, esiste a Mestre una casa della storia italiana, un luogo in cui i visitatori possono ritrovare, o scoprire per la prima volta, i percorsi di vita dei nostri nonni o dei nostri padri e delle nostre madri, seguendoli passo passo lungo il secolo che più di ogni altro nella storia dell'uomo ha radicalmente modificato il vivere sociale delle persone. M9 è oggi il luogo in cui la storia degli italiani del '900 è raccontata e messa in scena in modo multimediale, all'interno di un museo senza oggetti o artefatti. I visitatori, attraversando i due grandi piani del museo, compiono un viaggio indietro nel tempo per ripercorrere la

biografia di uno Stato che si fa Nazione e scoprire i tanti elementi di una storia che nel '900 diventa patrimonio collettivo. Una storia senza dubbio travagliata e difficile, ma che trasforma – via via sempre di più e in modo più consistente dopo gli anni '50 – gli italiani in cittadini consapevoli e istruiti di un Paese economicamente sempre più avanzato, garantendo condizioni di vita medie mai così alte nella nostra storia di lungo periodo.

### 2. Il Museo del '900

M9 è un museo di nuova concezione, pensato per le nuove generazioni perché ha un impianto didattico forte che vuole fare delle narrazioni multimediali sul '900 lo strumento per aprire le porte della storia della nazione a quei ragazzi nati nel nuovo millennio che nel secolo scorso non si riconoscono più, nemmeno per formali questioni anagrafiche. L'intento che ha spinto i curatori – oltre 40 esperti che hanno contribuito alla realizzazione

del Museo tra il 2012 e il 2018 – nella costruzione della collezione permanente del Museo è proprio quello di mostrare a questa generazione – chiamata «generazione Z» – quanto la loro vita sia ancora profondamente influenzata dalla grande trasformazione sociale ed economica che ha attraversato il '900.

Il Museo si pone al servizio della comunità nazionale come luogo dove apprendere o approfondire la storia del nostro Paese nel '900 in modo innovativo, secondo i principi dell'*edutainment*, che coniuga apprendimento ed intrattenimento. M9 è un luogo insomma dove studiare e divertirsi allo stesso tempo, istituzione didattica e spazio esperienziale insieme. Il linguaggio adottato è semplice, il racconto predilige le immagini e diversi elementi della comunicazione contemporanea, anche quella “da social network”, sono ripresi seguendo l'idea che l'attenzione dei giovani si ottiene sfruttando le modalità di comunicazione al loro più familiari. Per questo si è scelto di costruire un museo senza oggetti ma pieno di rappresentazioni audiovisive, editate e messe in scena in modo innovativo e coinvolgente. L'ambizione è contribuire, insieme agli altri agenti di formazione, al processo di costruzione di un'identità nazionale che faccia dei ragazzi i cittadini consapevoli dell'Italia di domani. Consapevolezza che, crediamo, si ottiene attraverso l'acquisizione di conoscenza critica sul nostro passato, così da orientarsi con cognizione nel cammino presente e guardare con maggior ottimismo al futuro che ci attende.

Il progetto M9, promosso da Giuliano Segre, all'epoca presidente della Fondazione di Venezia – fondazione di origine bancaria, legata alla Cassa di Risparmio di Venezia – nasce agli inizi degli anni Duemila come progetto non solo culturale ma anche urbanistico, perché si pone l'obiettivo di riqualificare e rendere vivibile un ettaro di territorio della terraferma veneziana: una parte

significativa del centro di Mestre, rimasta isolata dal tessuto sociale della città perché parte dell'ampio demanio militare presente nella provincia. I lavori di riqualificazione e di costruzione del nuovo edificio museale iniziano nel 2014 e si concludono 4 anni più tardi. Il progetto architettonico è affidato allo studio tedesco Sauerbruch-Hutton, vincitore di una gara internazionale ad inviti fortemente voluta nel 2010 dalla Fondazione di Venezia per potenziare tanto la qualità delle proposte quanto lo *standing* dell'intero progetto.

Il Museo M9 apre al pubblico il 1° dicembre del 2018. Il *business plan* costruito dal *project manager*, Guido Guerzoni, prevede un modello di museo sostenibile che si finanzia attraverso tre linee di credito: la bigliettazione, gli eventi collaterali e gli affitti di spazi commerciali presenti all'interno dell'ettaro del nuovo distretto culturale M9, secondo una tendenza finanziaria ormai molto diffusa e inaugurata in Italia dal Muse di Trento, che, intorno al principale edificio museale, presenta un'area residenziale e commerciale i cui introiti sostengono l'attività culturale. Non è un mistero, del resto, che i musei, ad eccezione di pochissime realtà particolarmente virtuose, non si finanzino con i biglietti staccati ma hanno sempre più bisogno di *patronage* e *sponsorship* esterne. Il distretto M9 ha dunque due anime al suo interno, quella culturale e quella direzionale, che insieme collaborano alla gestione di un luogo che è oggi spazio sociale restituito alla collettività, grazie alle tre piazze riaperte dai lavori di riqualificazione e ai diversi punti ristoro che le animano.

### Il Novecento secondo M9

Se chiedessimo oggi ad un ragazzo di scuola secondaria di datare un'immagine che mostra le condizioni di vita degli italiani solo di cinquant'anni fa – pensiamo alle immagini di Matera, nelle foto degli abitanti dei Sassi di Patellani o altri, quelli che la retorica politica

ha poi bollato come «vergogna d'Italia» – il rischio è di vedersi rispondere «l'800, no forse il '700» perché la cronologia e i regimi di storicità sono elementi sempre più difficile da comunicare alle nuove generazioni. La velocità e radicalità della trasformazione novecentesca certo è stata incredibile e non semplice da cogliere in tutti i suoi aspetti ma non basta a spiegare come la storia stia uscendo dal bagaglio culturale minimo dei curricula di tutti i gradi del nostro sistema di insegnamento. Il '900 in particolare è il secolo che più difficilmente viene insegnato a scuola per ben note ragioni di tempi e di calendario scolastico. Nessuna riforma scolastica è riuscita veramente ad invertire il trend e l'inserimento nei programmi obbligatori del secolo scorso non ha garantito che questo venisse studiato, in modo approfondito, alla fine dell'anno scolastico.

M9 cerca dunque di rispondere a quest'esigenza e a questa lacuna. Esigenza dei professori di inserire nei loro registri i temi del Novecento e mancanza per i ragazzi che rimangono spesso digiuni della storia più recente del nostro Paese. Ma come viene raccontato il Novecento in M9? Quali scelte curatoriale hanno indirizzato il lavoro dei quattro storici che hanno creato le oltre sessanta installazioni multimediali presenti in M9?

Il Novecento viene diviso e approfondito in otto sezioni tematiche all'interno delle quali la narrazione segue il regolare sviluppo diacronico del tempo storico, come proposto dal primo comitato scientifico di M9 che tra il 2012 e il 2013 ha impostato i principi curatoriali fondamentali: oltre all'esigenza dell'ordinamento cronologico, è stata sottolineata l'ambiguità novecentesca quanto ad interpretazioni e letture storiografiche sul secolo e si è pertanto scelto di evitare valutazioni o di preferire un'interpretazione ad un'altra ma di riportare dove necessario il maggior numero di voci, non nascondendo,

anzi evidenziando le contraddizioni e gli scontri. L'ultimo principio è legato alla modalità di rappresentazione della collezione che predilige il modello del mixed media, ossia la commistione di tecnologie diverse come strumento al servizio della divulgazione storica. L'uso della tecnologia in M9 è infatti molto massivo ma non rappresenta mai, questo è bene evidenziarlo con nettezza, uno sfoggio fine a sé stesso, è invece sempre il mezzo individuato per rendere la narrazione efficace, interessante e mai noiosa. Della selezione delle tecnologie più indicate per M9 e per i diversi temi novecenteschi si è occupato un comitato scientifico dedicato, formato per lo più da ingegneri, creativi ed esperti di media, affiancati comunque da due storici del gruppo di lavoro, Michelangela Di Giacomo e Livio Karrer.

Le 8 sezioni tematiche sono: 1. Dinamiche demografiche; 2. Stili di vita, abitare e consumi alimentari; 3. Innovazione tecnologica; 4. Economia, consumi e sistema produttivo; 5. Le trasformazioni dei paesaggi; 6. Stato, istituzioni e politica; 7. Educazione, Formazione e lingua nazionale; 8. Cultura ed identità italiana. Le sezioni, va premesso, non vanno intese come aree separate e slegate tra loro, al contrario lo spazio della collezione è stato pensato dai curatori come permeabile, senza cesure tra i temi affrontati in ciascuna area tematica. È chiaro infatti che per cogliere la complessità novecentesca il museo va percorso integralmente, sia pur senza dover seguire percorsi obbligati, ma esplorando liberamente le oltre 60 installazioni. Si scopriranno così i rimandi tematici costruiti dai curatori ma anche i nessi storici tra i vari contenuti, perché – ed è solo uno dei tanti esempi possibili – per spiegare una delle conquiste fondamentali novecentesche, il calo della mortalità infantile, sono necessari richiami alla storia economica e alla disponibilità delle risorse, alla storia del welfare state e della medicina ma anche ai

consumi alimentari e alle trasformazioni delle abitudini di vita e delle mentalità che tutti questi fattori innescano sul medio periodo.

Le narrazioni che animano le 8 sezioni spesso partono dal racconto della cultura materiale del nostro vivere sociale, analizzano vale a dire quegli oggetti che hanno fatto parte degli arredi delle nostre case o quegli elementi concreti che componevano il paniere di spesa delle famiglie operaie, contadine o impiegatizie nel '900. Ma anche gli strumenti del fare scuola e ancora le misure dei corpi e le altezze medie degli italiani. Attraverso gli oggetti e la cultura materiale si può con maggior facilità introdurre temi più complessi legati magari alla storia economica e di genere; grazie all'accento posto su questi aspetti e a quegli elementi di più agile riconoscibilità ed immedesimazione si dà la possibilità alle persone di avvicinarsi con semplicità alla grande e fulminea trasformazione del secolo scorso. Inoltre, molti di questi elementi o rappresentano un patrimonio collettivo ancora corrente, per quanto magari aggiornato (nuovi modelli di lavatrice, diversi beni di consumo, nuovi arredi delle cucine degli italiani, nuovi diari e penne per scrivere, etc.), o si tratta di elementi ormai scomparsi che però un adulto può ancora ricordare e perciò facilmente introdurre e presentare alle nuove generazioni. Pertanto attraverso questo focus sulla cultura materiale e questa attenzione al racconto della storia sociale (anche in chiave microstorica), in M9 si creano le possibilità per uno scambio intergenerazionale che attiva canali di conoscenza pervasivi e molto efficaci, perché spesso interni ad uno stesso gruppo familiare.

In questo senso M9 vuole essere anche un museo per famiglie: un settore, tra l'altro, molto poco sviluppato in Italia. Abbiamo osservato infatti che di fronte ad alcune installazioni di M9, in particolare quelle dove l'immersività nelle immagini storiche è più alta e il livello di interazione richiesto è meno pressante, il rapporto tra le generazioni

aumenta la trasmissione di conoscenze; guardando ad esempio un cucina italiana degli anni '30 – ricostruita in rendering 3D a partire da fonti fotografiche selezionate dal team curatoriale – una famiglia in visita, attraverso il racconto di come il nonno o la nonna ha vissuto la propria infanzia, attiva l'elemento memoriale come chiave di avvicinamento alla storia del XX secolo. Come ben noto, la memoria individuale è sempre più calda e vera di una narrazione sceneggiata, sia essa un documentario ben scritto o solo una galleria di immagini molto articolata; dunque attraverso le biografie di chi vive il museo, il Novecento prende colore e acquista forza empatica. Lo scambio tra visitatore ed installazioni si espande, insomma: la memoria aiuta la storia presentata in M9 ad essere più facilmente appresa e si libera del rischio, tipico delle ricostruzioni basate solo sui ricordi, di rimanere parziale facendo passare interpretazioni storiograficamente superate o del tutto scorrette. M9 si offre quindi come luogo che attiva conoscenze e si fa strumento utile per ricostruire il passato biografico di una famiglia, ma M9 va inteso soprattutto come spazio multimediale dove un docente può insegnare ad una classe, come se si trovasse di fronte ad una lavagna digitale potenziata, la storia di tutti gli italiani tra il 1900 ed oggi.

Visitando M9 si attraversa tutto il secolo scoprendo come vivevamo, come ci vestivamo e quali lavori facevamo: da dove veniamo, se si vuole. Ma è possibile conoscere anche come abbiamo modificato il paesaggio che ci circonda e viaggiato da Sud a Nord dello stivale o quando invece lo abbiamo lasciato per cercare fortuna oltremare. Si tratta quindi di un Novecento degli italiani, di una storia in cui ritrovarsi o scoprire per la prima volta, come si diceva: è un racconto che vuole offrire uno spaccato di quale vita abbiamo vissuto e di quali standard abbiamo guadagnato grazie a industrializzazione e welfare. Facciamo un altro esempio per entrare più nel merito e

chiarire un aspetto: la Prima guerra mondiale. In M9 evidentemente puoi apprendere perché è scoppiata la Grande guerra e puoi farlo attraverso schede digitali di tipo enciclopedico che elencano le cause del conflitto. Si tratta di elementi di testo corredati da fotografie 2D, vale a dire un modello di apprendimento statico non poi così distante dai manuali di storia di oggi. Nel Museo però l'investimento maggiore, in chiave pedagogica, è indirizzato ad attivare curiosità e conoscenze grazie ad una ricostruzione per immagini della trincea o del fronte interno con i lunghi montaggi video e gli ambienti scenografici che portano in scena la guerra (ad esempio un rifugio antiaereo) e che dunque della condizione della guerra di posizione possono dare una rappresentazione molto più accurata e intrigante.

Alcune installazioni del Museo usano l'immagine per creare dei grandi teatri scenici, degli spazi esperienziali dove si crea il primo contatto con la storia, in cui il visitatore s'immerge dentro la fonte e nel racconto multimediale del '900, in cui si trova letteralmente avvolto da immagini grazie all'uso sincronizzato di più proiettori che illuminano grandi pareti con i video in movimento, dal pavimento fino al soffitto. Si tratta delle installazioni che chiamiamo "wow" proprio perché l'effetto che cerchiamo di ottenere è quello di stupore e fascinazione: è una sorta di viaggio nel tempo e nello spazio attraverso l'immersione negli audiovisivi novecenteschi, debitamente rieditati s'intende. In questi ambienti il tipo di comunicazione è evidentemente emotivo, più evocativo ed emozionale che didascalico.

In M9 insomma sono diverse le possibilità di apprendimento e molteplici le esperienze didattiche, perché diversi sono i livelli di approfondimento sulla storia e differenti le proposte di rappresentazione dei contenuti. Se la parte fondamentale la svolgono le immagini, ossia le fotografie e i video come si spiegava, nel Museo si trovano anche moltissimi testi e

svariate serie statistiche che presentano i dati quantitativi sui tanti numeri del '900. Pertanto, anche un docente di materie scientifiche troverebbe gli elementi utili per costruire una lezione dentro M9: basti pensare a tutte le serie storiche che si presentano sui trend demografici della popolazione italiana a partire in questo caso dal 1861. Le parti testuali sono spesso introdotte da domande molto dirette con altrettante risposte secche per aiutare il visitatore a capire le questioni e inquadrare il tema storico dentro il dibattito politico o economico attuale. Il linguaggio adottato è volutamente semplice, che predilige frasi brevi e termini chiari. La sfida per i curatori è stata quella di muoversi sul crinale tra semplificazione e banalizzazione; la ricerca della sintesi infatti non doveva mai cancellare la complessità dei problemi novecenteschi. M9 vuole aiutare le nuove generazioni di visitatori a tematizzare la complessità, del pensiero e dei fatti storici. Persegue la missione attraverso linguaggi della comunicazione contemporanea, nell'idea che per intercettare le nuove generazioni è necessario usare gli stessi strumenti e gli stessi immaginari a loro più familiari. E non il caso di sottolineare in questa sede come siamo immersi nella società delle immagini. La comunicazione contemporanea è basata sulle immagini.

### **3. I percorsi didattici e i principi pedagogici**

Per quanto riguarda il piano di mediazione alla visita proposto in M9, è complicato esaurire in poche righe il piano di intervento messo in campo insieme alle guide che lavorano nel Museo. Così come non è possibile diffondersi troppo sui principi pedagogici. Per prima cosa va detto che la formazione del personale delle guide è stata compito dello stesso gruppo di lavoro che ha sviluppato i contenuti del museo, in modo da far emergere le ragioni dell'impianto complessivo e le scelte

narrative fondamentali. La missione è quella di partire dall'oggi e far sviluppare nei visitatori l'attitudine a pensare la complessità storica affinché assuma dei contorni meno incerti la società in cui viviamo. Pensiamo che sviluppare una maggior consapevolezza critica sul nostro passato prossimo aiuti chi visita M9 a vivere il futuro con minor senso di smarrimento.

D'altro canto, la rapidità e l'intensità della trasformazione novecentesca è stata tale da lasciare almeno due generazioni di uomini e donne privi di riferimenti certi. Abitudini e mentalità di lunga durata sono saltate in meno di cinquant'anni e tutto ciò, come è ovvio, ha avuto un significato profondo nel modo in cui pensiamo il futuro. In M9 quindi cerchiamo di far capire ai visitatori tutto questo, e non solo; cerchiamo di educare i giovani al senso critico, al dubbio e a pensare la complessità, ma li vogliamo stimolare anche a fare ricerca e a scoprire il nuovo, all'idea del cambiamento e della globalità, insomma. Formare i cittadini di domani è un compito difficile, come già detto. E uno dei passaggi necessari più che mai oggi è far conoscere loro una cronologia fondamentale in cui inserire i fenomeni storici principali, collocandoli nel loro spazio geografico proprio. L'idea è far conoscere ai ragazzi il concetto di contesto storico, frutto di una temporalità di sviluppi diacronici successivi e di influenze geografiche e culturali spesso molto diverse.

Se tempo e spazio, come noto, costituiscono la base di qualsiasi narrazione, la narrazione costituisce a sua volta l'esito di qualsiasi lavoro di ricostruzione e interpretazione storica. In M9 i percorsi museali smettono di essere, come una volta, una semplice esposizione lineare di manufatti, per diventare il teatro di esercizi di *storytelling*. La didattica di M9 fa della narrazione lo strumento per agganciarsi ed influenzare l'esperienza personale di un visitatore, creando un rapporto dialogico con la collezione. La narrazione,

dunque, diventa strumento euristico fondamentale, mescolando concetti astratti con elementi storici che coinvolgono il vissuto dei visitatori. Il notevole grado di coinvolgimento così prodotto favorisce non solo la più diretta comprensione di aspetti complessi, ma anche la loro memorizzazione. Imparare a costruire un racconto storico e a presentarlo con un linguaggio appropriato e coinvolgente è una delle specificità che ricerchiamo per una didattica che formi cittadini in grado di articolare e comunicare pensieri complessi.

#### 4. La collezione

In conclusione, quando parliamo di una collezione fatta di immagini, intendiamo un patrimonio immateriale digitalizzato di fotografie e materiali audiovisivi provenienti dagli archivi e dalle biblioteche italiane (ma vanno menzionati anche i tanti materiali archivistici audio e quello a stampa e di grafica). La Fondazione di Venezia non possiede una propria collezione ma ha perseguito la strada degli accordi di valorizzazione e *partnership* con oltre 100 istituzioni italiane ed internazionali per acquisire tutto il materiale necessario. A partire da un primo accordo quadro con il Mibact che ha riconosciuto fin dal 2011 l'alto valore culturale del progetto, si è poi proseguito nella ricerca delle fonti sia presso grandi realtà italiane ben note, come le Teche Rai e l'Istituto Luce-Cinecittà, sia nei fondi di piccole agenzie fotografiche regionali o addirittura di collezionisti privati in possesso di materiale prezioso per comporre le narrazioni multimediali.

Complessivamente M9 espone circa 6000 immagini fotografiche, 820 video, per circa 10 ore di montato, 500 record di altro materiale grafico tra quotidiani, periodici e poster di propaganda politica e 400 file audio tra canzoni originali, testimonianze orali d'archivio e discorsi di leader politici e

sindacali. Si capisce come M9 sia una miniera di risorse in cui si potrebbe stare dentro per più di un giorno intero; i due piani del museo sono pensati infatti come un luogo dove passare alcune ore e perdersi nelle tante narrazioni del Novecento. M9 è un museo dove tornare per approfondire e scavare più a fondo quanto in una prima visita non è stato possibile cogliere. Ogni visita può essere sempre nuova ed insolita, nella speranza che l'esperienza sia arricchente ed istruttiva oltre che piacevole e di svago.

Il sito del Museo M9:

<https://www.m9museum.it/it/benvenuti-m9>

---

**Livio Karrer** (Roma 1982), PhD in Storia all'Università di Padova. Ha lavorato a lungo su temi di storia politica e culturale dell'Italia del '900, concentrandosi sull'evoluzione dei rituali civili e delle liturgie politiche. Ha scritto diversi saggi sui funerali dei principali protagonisti dell'Italia del secondo dopoguerra e sui rapporti e gli scontri tra Pci e Psi negli anni '80. Fa parte del comitato di redazione della rivista "Memoria e Ricerca" e collabora con "Mondoperaio". I suoi interessi di ricerca si sono quindi spostati nel campo della Public History; nel 2016 ha partecipato al processo di fondazione della Associazione italiana di Public History (AIPH). Dal 2014 lavora con la Fondazione di Venezia nell'ambito del progetto museale M9, occupandosi della selezione e scrittura dei contenuti storici. Ha fatto parte dell'Advisory board curatoriale e ha seguito tutta la fase esecutiva degli allestimenti. È ora uno dei curatori del Museo M9.

**Michelangelo Di Giacomo** è Dottore di Ricerca presso l'Università di Siena. Già Borsista presso l'Institut de Estudis Catalans di Barcellona, lavora come curatore per M9 Museo del '900, per cui ha seguito dal 2015 lo sviluppo dei contenuti scientifici e della mostra permanente. Ha pubblicato saggi su "Studi Storici", "Memoria e Ricerca", "Storiografia", "Historia, Trabajo y Sociedad", "Segle XX". Ha vinto il premio Carlo Leuzzi del Senato della Repubblica e il premio della Presidenza della Repubblica della Fondazione Spadolini Nuova Antologia. La sua prima monografia "*Da Porta Nuova a Corso*

*Italiano*" (Bologna, 2013) ha vinto una menzione speciale al premio ANCI-Sissco. Ha di recente pubblicato con Novella di Nunzio "*Trent'anni dopo. Il Pci degli anni Ottanta*" (Genova, 2016)

Paolo Capuzzo, *Culture del consumo*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 334

A cura di Livia Tiazzoldi

**Keyword:** *consumi, lusso, moda, costruzione e trasmissione di significati, sfera privata e spazi pubblici.*



Paolo Capuzzo, docente di storia contemporanea presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà

dell'Università di Bologna, ricostruisce in questo libro la nascita, lo sviluppo della società dei consumi e le modificazioni culturali che ne accompagnano l'espansione in Europa tra il Seicento e l'inizio del Novecento. L'esperienza europea è collocata all'interno del processo che dalle prime conquiste coloniali ha portato alla formazione dell'economia mondiale.

Si mettono a fuoco da un lato la progressiva acquisizione di forza politico-economica della società europea, in particolare di quella dell'Europa urbana del Nord, dall'altro la sua capacità di democratizzarsi, nel momento in cui le classi subalterne si appropriano di beni inizialmente appartenenti alla sfera del lusso.

Il libro è suddiviso in 5 capitoli preceduti da un'**Introduzione** nella quale vengono delineate le linee di forza dell'intero percorso e le tematiche centrali:

- il rapporto tra consumi europei e commercio mondiale
- la dimensione etica del consumo
- la costruzione della sfera privata
- la regolazione dei rapporti di classe

- la costruzione di uno spazio pubblico del consumo

*“Ricostruendo la storia della diffusione dello zucchero, del caffè, del tabacco, del tè, della cioccolata è possibile- scrive l'autore- mettere in evidenza i rapporti tra la domanda europea, la conquista di basi e monopoli commerciali, l'organizzazione della produzione di questi beni.*

*La diffusione delle nuove bevande mostra poi come, una volta approdate nei grandi porti commerciali europei, queste merci subissero un variegato processo di appropriazione da parte dei consumatori [...]. Le nuove culture del consumo che si costruiscono in Europa attraverso queste bevande non sono, insomma, un epifenomeno dell'espansione coloniale, ma rispondono a un processo di produzione della quotidianità, nella quale agiscono soggetti che si appropriano di tali risorse.” (p. 10).*

Nel momento in cui la ricchezza e il potere non derivano più dall'appartenenza ad un ceto sociale, ma dal successo del mercato sono i modi del consumo a decidere dell'inclusione o dell'esclusione da una determinata cerchia sociale.

Il lusso *si popolarizza* sovvertendo le tradizionali gerarchie sociali.

E' dunque evidente il legame tra la diffusione dei liberi consumi e il progresso della democrazia.

I processi di consumo appartengono ad una sfera dotata di autonomia, ma sono in stretta

relazione con la definizione delle identità, con la costruzione dei rapporti sociali e di genere.

Il consumatore non è visto come *un terminale passivo di un processo di manipolazione dei suoi desideri*, ma come individuo capace di attribuire un significato al consumo, pur all'interno di *un habitus*, cioè di un insieme di principi legati all'estrazione sociale e interiorizzati fin dall'infanzia che ne orientano l'azione attribuendo un determinato valore alle cose.

Tale habitus viene progressivamente messo in crisi dal processo di commercializzazione, dalla logica del profitto, che utilizza la moda e la pubblicità come criterio di valore di una merce.

*“La forza semiotica della commercializzazione contemporanea, scrive ancora l'autore, è certamente un carattere inedito nella creazione dell'immaginario, cosa che distingue la nostra società da quelle precedenti [...] tuttavia i consumatori continuano a far udire la loro presenza [...]”*. (p. 15).

Ciascuno dei cinque capitoli in cui si articola il volume offre una sintesi ragionata degli studi prodotti dalla storiografia internazionale sui vari temi, corredata da un'ampia bibliografia.

### **Capitolo 1. Consumi europei e globalizzazione del commercio tra XVII e XVIII secolo**

Si analizza in queste pagine l'espansione del commercio europeo all'inizio dell'Età moderna, la nascita di una prima globalizzazione collegata al colonialismo e ad una grande disponibilità di risorse materiali.

Si sottolinea il fatto che gli sviluppi e il rinnovamento dei consumi in Europa sono intimamente connessi ad un nuovo assetto del potere mondiale ottenuto con la disponibilità

finanziaria, la superiorità tecnologica, con la forza delle armi e con la deportazione della manodopera africana impegnata nelle miniere di metalli preziosi e nelle piantagioni americane.

Le colonie sono luogo da cui prelevare materie prime come zucchero, caffè, legname, tabacco, cotone da trasformare e rivendere poi come prodotti finiti a prezzi ben più alti.

Sulle tavole europee arrivano nuovi prodotti (patate, pomodori, cacao, fagioli, frutta tropicale, mais, zucche) inizialmente utilizzati solo dalle classi sociali più alte, ma accessibili poi anche ad altre classi sociali, quando la produzione col sistema delle piantagioni e la commercializzazione su larga scala ne abbassano i prezzi.

Caffè, tè e tabacco (il primo dei prodotti esotici ad essere consumato dalle masse) vengono subito apprezzati per la loro capacità di garantire lucidità, al contrario del vino.

Il consumo di questi prodotti si associa anche a una specifica ritualità praticata in nuovi spazi pubblici come le coffee e le tea houses, fattori formidabili di "sociabilità", o nelle case private, nell'ambito di un mondo soprattutto femminile.

I primi locali detti caffè, dal nome della bevanda che vi si consumava, nascono a Venezia alla metà del Seicento e diventano di moda nel secolo successivo in tutte le grandi città europee. Sono frequentati da un'élite di uomini d'affari che leggono i giornali, discutono di politica. Vi si aggiungono poi artisti e scrittori.

### **Capitolo 2. Lusso, moda e ordine sociale tra XVIII e XIX secolo**

Il capitolo è dedicato nella prima parte ad una riflessione sul **lusso**, alla sua funzione nella società di corte, in particolare quella francese, e alla sua progressiva "popolarizzazione".

Nelle società di corte il consumo designa un modello particolare di sociabilità, quello dei cortigiani e delle cortigiane, che si afferma poi come modello anche nelle grandi città europee come Parigi, la capitale del gusto, soprattutto per le donne che frequentano i salotti dell'alta società. Quello dell'apparire, grazie all'uso di cosmetici, gioielli, abiti eleganti, diventa un valore sempre più ricercato dai nuovi ricchi, da esibire sia nella sfera privata che in quella pubblica dei teatri, delle sale da musica, dei ristoranti.

Nei contesti cittadini è lo stile del consumo a decretare l'inclusione o l'esclusione da una certa schiera di persone. La ricchezza derivante dal mercato ha sostituito la nobiltà di nascita nella costruzione della posizione sociale e pubblica, soppiantando anche qualunque codice etico nell'accumulazione del reddito.

Nasce in questi anni la categoria di "povertà" dove la miseria materiale è strettamente connessa a quella morale.

La questione dell'apparire contrapposto all'essere è al centro di molti dibattiti nel Settecento: c'è chi critica il lusso in nome di un ideale di uguaglianza sociale, chi lo considera un'opportunità per scardinare un rigido ordinamento sociale.

Molti autori concordano sul fatto che la grandezza delle nazioni si fonda sul lusso, sulla forza economica, non sulle virtù dei cittadini: è impossibile controllare e organizzare una società in base a dei valori condivisi che restano appannaggio della sfera privata.

Il dibattito proseguirà nei secoli successivi accanto al filone della critica moralistica del lusso considerato responsabile della decadenza culturale.

La seconda parte del capitolo affronta la questione della **moda** come nuova dimensione del consumo a partire dalla fine del Settecento. L'ostentazione del lusso cede il passo alla sobrietà, alla scelta di un abbigliamento

regolato da specifici galatei, diversificato in base all'età, alle differenze di genere e ai vari contesti.

La diffusione della moda è legata agli spazi urbani delle città, alle vetrine dei negozi, alle illustrazioni colorate e alla pubblicità sui giornali.

Essere bella, elegante, consona alle varie situazioni sociali è una precisa missione sociale per la donna borghese dell'Ottocento: è occasione di legittimazione sociale e anche indiretta dimostrazione del successo economico maschile.

Le classi sociali inferiori subiscono il fascino della moda e sono spinte a imitare quelle superiori che, dal canto loro, cambiano spesso abbigliamento per mantenere la distinzione.

Si innesca così un meccanismo di continua emulazione.

Lo sviluppo della moda in Inghilterra alla fine del Settecento può essere considerato come una delle cause della rivoluzione industriale favorita anche dall'importazione del cotone, usato per produrre tessuti meno costosi.

Nel corso dell'Ottocento la produzione del vestiario si diversifica in base a due segmenti di mercato: quella industriale di massa sia per i lavoratori delle grandi città che per le uniformi dell'esercito e quella dei laboratori di sartoria che, grazie all'uso delle macchine da cucire, confezionano abiti su misura per la clientela più ricca.

Il Novecento vede poi l'allargamento della classe media e la nascita dei grandi magazzini che propongono abiti colorati, in fibre sintetiche, standardizzati, ma anche diversificati in base alle varie esigenze della vita moderna.

### Capitoli 3 e 4. **Culture del consumo delle classi medie e della classe operaia**

Questa parte del libro è centrata sull'analisi e sul confronto fra queste due classi sociali in un periodo che va dal 1700 all'inizio del 1900.

Le descrizioni sono declinate al plurale tenendo conto delle variabili geografiche, delle trasformazioni nel corso del tempo, delle dinamiche di distinzione, conflitto, emulazione.

Della classe media si sottolinea l'importante funzione di separare lo spazio pubblico da quello domestico, luogo della convivenza familiare, al riparo dalla corruzione della città.

Le famiglie borghesi in Olanda e in Inghilterra hanno il compito di ricostruire una sfera morale che l'economia e la politica non sono in grado di proporre.

Il lavoro femminile si sposta all'interno della casa dove la moglie si dedica all'amministrazione, all'arredamento, alla cucina e alla cura dei figli lasciando al marito il compito di provvedere alle necessità economiche della famiglia.

La classe operaia valorizza molto meno la sfera privata della casa, dove molte donne non possono inizialmente svolgere un ruolo simile a quelle della borghesia. Sono spesso costrette a lavorare in fabbrica assieme ai mariti e ai figli, con i quali condividono anche momenti di tempo libero fuori casa: in spazi pubblici, pub e taverne, luoghi di consumo di alcol, gioco e scommesse.

Le tipologie abitative delle due classi sociali sono ampiamente descritte e messe a confronto per quanto riguarda il numero di stanze, l'arredamento, le spese destinate ai consumi domestici.

Tra la fine del Settecento e l'inizio del Novecento la classe media, fatta di commercianti, imprenditori, professionisti e funzionari statali, assume un ruolo sempre più

importante nell'Europa nord-occidentale dove si affermano il capitalismo industriale e lo stato moderno.

Il processo di privatizzazione dello spazio abitativo diventa uno dei principi che regolano i consumi nel XX° secolo per quanto riguarda la tipologia delle case e l'arredamento: nasce l'industria di massa del mobile e dei beni durevoli.

La separazione fra spazio privato e pubblico è alla base anche dell'edilizia seriale del Novecento, secolo nel quale gli stili di consumo della classe operaia cominciano ad avvicinarsi a quelli della classe media.

La riduzione dei tempi di lavoro nelle fabbriche lascia spazio a partire dalla fine dell'Ottocento a momenti di divertimento: il gioco del calcio, le vacanze, favorite anche dai mezzi pubblici di trasporto come ferrovie e tram.

La Grande Guerra rappresenta un ulteriore momento di profonda trasformazione della società europea per quanto riguarda la massificazione degli stili di vita, trasformazione che si compie pienamente negli anni Cinquanta dello stesso secolo.

L'industria della cultura di massa è fondamentale nel Novecento: è strumento per regolare il tempo libero, ma anche terreno di eversione identitaria.

### Capitolo 5. **Lo spazio pubblico del consumo: geografia urbana e reincanto del mondo**

Si affronta il tema del consumo come forma di evasione dalla quotidianità, momento da vivere in grandi città quali Londra e Parigi, negli spazi che allestiscono *lo spettacolo delle merci* dove è possibile sognare ad occhi aperti.

L'autore sottolinea in particolare le trasformazioni della geografia urbana e dei flussi di traffico provocati dalla nascita dei grandi magazzini, strutture sviluppate su più

piani, dotate di grandi vetrine e insegne luminose. Questi nuovi spazi pubblici del consumo sono frequentati soprattutto dalle donne della classe media, libere di muoversi anche non accompagnate dagli uomini.

Interessanti le osservazioni a proposito della nuova figura delle commesse che

anticipano stili di vita femminili del Novecento.

La commercializzazione dei prodotti riceve un grande impulso nella seconda metà dell'Ottocento dalle grandi esposizioni di Londra, Vienna, Parigi che nel 1900 totalizza quasi 50 milioni di visitatori.

[TORNA ALL'INDICE](#)

Jürgen Osterhammel, Niels P. Petersson, *Storia della globalizzazione. Dimensioni, processi, epoche*, Bologna, Il Mulino, 2005 (2003), pp. 141

A cura di Ernesto Perillo

**Keyword:** *globalizzazione, integrazione, interconnessione, periodizzazione, reti mondiali.*



Il saggio si snoda attraverso sette capitoli e una conclusione finale. Dopo aver precisato il concetto di globalizzazione nei due capitoli introduttivi, gli autori (insegnano storia contemporanea all'università di Costanza) ricostruiscono i processi che hanno portato all'attuale mondo globalizzato, a partire dall'età medievale e moderna, mostrando la progressiva interconnessione di rapporti economici, politici e culturali e al tempo stesso la profondità storica della globalizzazione.

Il presente è terreno elettivo delle scienze sociali che hanno assunto la globalizzazione (dagli anni Novanta circa del secolo scorso) come categoria interpretativa delle loro analisi, mettendone in luce le diverse caratteristiche. Che il mondo sia sempre più piccolo e interconnesso è d'altronde senso comune diffuso, esperienza quotidiana e concreta di un numero sempre maggiore di persone.

In questo scenario gli storici possono essere utili esercitando il loro mestiere: mettere in prospettiva temporale il tema (la globalizzazione), problematizzare ciò che appare come assoluta novità, verificare la tenuta euristica e interpretativa della concettualizzazione anche nel loro campo di indagine: la lettura del passato.

La storiografia che nasce come disciplina scientifica nell'Ottocento ha privilegiato la nazione come oggetto di ricostruzione e soggetto delle sue narrazioni: solo recentemente si sta affermando la necessità di una interrogazione trasversale rispetto alle storie nazionali, di una storia globale al cui interno la (storia della) globalizzazione rappresenta un campo specifico.

Il concetto di rete diventa allora essenziale: la globalizzazione è il processo di costruzione e intensificazione delle reti mondiali (ai diversi livelli, con diversa intensità e velocità di contatti e grado di integrazione). E processo significa dare conto di svolgimenti e cambiamenti che avvengono nel tempo, non in modo meccanico, regolare, scandito sulle canoniche tappe ed epoche della storia politica, ma con ritmi, accelerazioni, rallentamenti, riprese che sono proprie dei diversi ambiti coinvolti dalla globalizzazione: economico, tecnico, politico e dell'organizzazione dello Stato, sociale, culturale.

La periodizzazione è lo strumento concettuale che gli storici utilizzano per comprendere i fenomeni analizzati. Ogni periodizzazione è discutibile e provvisoria: Osterhammel e Petersson ne sono consapevoli. Ed è proprio la loro discutibilità il sale della storiografia e strumento di migliore comprensione della storia come ricerca.

Per i due storici tedeschi è possibile periodizzare il processo di globalizzazione,

dopo alcune forme di integrazione verificatesi già in età antica e medievale, nelle seguenti fasi:

- 1450-1500: inizio della modernità e avvio della globalizzazione
- 1750-1880: Imperialismo, industrializzazione e libero commercio
- 1880-1945: Capitalismo mondiale e crisi mondiali
- 1945-1975: La globalizzazione dimezzata  
Dagli ultimi decenni del Novecento: La globalizzazione attuale

### *La preistoria della globalizzazione*

Riguarda il mondo antico e premoderno. In esso l'integrazione macrospaziale si verificò in forme diverse (l'aggregazione di unità politiche minori in grandi imperi sulla base essenzialmente della forza militare (l'impero romano, cinese, indiano, ottomano...), l'ecumene religiosa (cristianesimo, islam, buddismo...), il commercio a distanza (la via della seta che univa la Cina al Mediterraneo, le vie carovaniere del Vicino Oriente e del Nordafrica...), le migrazioni di popoli (gli insediamenti preistorici dell'America e dell'Asia, la diffusione di popolazioni di lingua bantu della regione del Niger-Congo tra il 500 a.C. e il 1000 d. C. ...).

In epoca medievale, le spinte all'integrazione di ampi spazi si possono collocare nel VIII (fondazione e diffusione dell'Islam) e nel XIII (l'impero mongolo di Gengis Khan), mentre dal XIV secolo si rafforzarono processi differenti nella parte orientale dell'Eurasia (consolidamento di Cina e Giappone) rispetto a quella occidentale e meridionale (ripresa degli imperi plurinazionali accanto alla formazione degli "Stati territoriali").

### *L'inizio della modernità*

Il periodo tra il 1450 e il 1500 si conferma come profonda cesura nella storia della globalizzazione e l'inizio della "modernità" anche in una prospettiva di storia globale. Ne furono fattori decisivi e connessi la scoperta e la colonizzazione dell'America, l'avanzata degli Europei nell'Oceano Indiano e nel Pacifico, l'«imperialismo ecologico» (in primo luogo i virus e i batteri delle malattie europee), la rivoluzione delle tecnologie militari (polvere da sparo e artiglieria) e della comunicazione (la stampa).

Gli europei stabilirono sull'Atlantico un dominio incontrastato e nell'America si realizzò un'economia di piantagione (caffè, tè, cacao, caucciù...) coltivata da schiavi, che introdotta alla fine del Cinquecento si affermò come istituzione sociale dominante fino ai primi decenni del XIX secolo. Si intensificarono inoltre le reti commerciali transoceaniche: per il commercio di schiavi in primo luogo e delle merci preziose (spezie, tessuti, tè, pelli animali, argento).

### *1750-1880*

*Imperialismo, industrializzazione e libero commercio*

Intorno alla metà del Settecento, ancora prima delle rivoluzioni politiche (americana e francese) e industriale, un altro impulso ai processi di globalizzazione venne dall'affermarsi di una politica mondiale legata alla necessità del controllo degli oceani (sia dal punto di vista militare che commerciale): il teatro dei conflitti non fu, come in precedenza, a scala locale/regionale, ma mondiale con una presenza egemonica dell'Inghilterra.

Le rivolte di coloni e schiavi delle Americhe tra il 1765 e il 1825 (le tredici colonie inglesi a Nord e le repubbliche del Sud e del Centroamerica) se da una parte

indebolirono i legami della rete globale, dall'altra, superata la rottura politica, posero le basi per una diversa relazione tra Stati Uniti e Inghilterra.

La rivoluzione industriale fu ovviamente fattore decisivo per l'intensificarsi dell'interconnessione globale: gli autori mettono in evidenza da una parte le caratteristiche e le ragioni del caso inglese, dall'altro gli effetti a distanza in ambiti diversi dalla produzione di merci: armi e cannoni, trasporti, tecnologie della comunicazione (telegrafo).

Nel corso del XIX secolo l'Europa occidentale e in particolare l'Inghilterra si affermarono quali potenze dominanti e come modello di riferimento per lo sviluppo e il progresso di ogni altro stato del mondo: il futuro sarebbe stato possibile solo accostandosi almeno parzialmente al loro livello.

Gli autori parlano di una globalizzazione adattiva e ambivalente (tra ammirazione e disprezzo, vicinanza e distacco, assimilazione e preservazione della propria identità): si andava profilando un unipolarismo culturale ancora più che geopolitico, che vide nello Stato nazionale la forma ideale e desiderabile per le sfide del tempo.

Nella seconda metà dell'Ottocento la dimensione mondiale dell'economia trovò ulteriore impulso: accelerazione del commercio mondiale, migrazioni di massa (tra il 1850 e il 1894 circa 60/70 milioni di persone), nuova divisione internazionale del lavoro legata alla possibilità di inviare beni di massa a grande distanza, congiunture economiche con ripercussioni su scala planetaria (grande depressione del 1873, congiuntura favorevole del 1896).

### *Capitalismo mondiale e crisi mondiali (1880-1945)*

Contrariamente alla vulgata corrente (soprattutto della storia economica) che racconta gli anni precedenti lo scoppio della Prima guerra mondiale come epoca di estesa globalizzazione seguita da una de-globalizzazione che durò fino al secondo dopoguerra, gli autori suggeriscono una lettura del periodo secondo la quale il contrasto tra queste due fasi è meno netto: gli stessi processi di de-globalizzazione sono descrivibili dentro uno spazio economico e politico mondiale.

Alla svolta del secolo il mondo era percepito come una comunità di destino: grazie anche ad una diversa esperienza (non solo nella coscienza delle élites) della dimensione del tempo e dello spazio nella vita quotidiana. La sempre maggiore diffusione dei mezzi di comunicazione, l'alfabetizzazione crescente, l'adozione di un sistema di computo del tempo suddiviso per fusi orari e basato sul meridiano di Greenwich, la maggiore frequenza dei viaggi transcontinentali furono tra i fattori di questo cambiamento. Tra Otto e Novecento l'economia mondiale può essere descritta come un sistema multilaterale caratterizzato da flussi internazionali interconnessi (di forza lavoro, capitali e merci), reti commerciali con centro a Londra e conseguenze anche per i paesi extraeuropei, infrastrutture (trasporti e comunicazioni) garantite dagli Stati nazionali.

Non che fossero assenti "buchi" nella rete (la maggior parte dell'Africa, le regioni interne della Cina e tutti i continenti non collegati dalle reti ferroviarie e dalle rotte delle navi a vapore): nel 1913 il divario tra i più ricchi centri del mondo (che non erano già più in Europa) e i più poveri era di 10:1 (nel 1820 era di 3:1).

La globalizzazione avveniva parallelamente alla costruzione delle nazioni. E il mondo

divenne uno spazio di interazione tra Stati nazionali concorrenti (con l'aggiunta di nuovi attori, gli Stati Uniti e il Giappone): un mondo sempre più piccolo (nel 1911 quando R. Amundsen arrivò al Polo Sud, ogni parte del globo era conosciuta e cartografata) nel quale si realizzarono un sistema globale di alleanze, la spartizione coloniale del pianeta, processi di territorializzazione degli Stati nazionali, all'interno della dialettica tra globalizzazione e frammentazione.

Secondo J. Osterhammel e N. P. Petersson la Grande Guerra dal punto di vista delle cause fu una guerra europea che ben presto si allargò su scala globale con l'impiego di risorse globali. Segnò la fine del potere mondiale dell'Europa e l'assunzione dello Stato nazionale come modello di organizzazione politica generale. Negli anni successivi si assistette alla ideologizzazione della politica su scala mondiale: liberalismo, leninismo e fascismo furono esperimenti politici che si scontrarono in quella che può essere definita una guerra civile internazionale.

Il cosiddetto "regionalismo" dell'economia internazionale del periodo tra le due guerre con il privilegio accordato ovunque all'ambito "nazionale" conferma il primato della politica sulle interazioni economiche. Si possono anche leggere le politiche autarchiche degli anni Trenta come forme di regionalismo: la loro valenza globalizzante fu che condussero a una nuova guerra mondiale che divenne anch'essa globale, consacrando gli Usa potenza mondiale decisiva e fu punto di partenza di un ulteriore impulso alla globalizzazione economica, politica, e culturale del dopoguerra.

Il 1945 può essere considerata una data decisiva (una data globale): per la fine della guerra e la volontà dei vincitori di creare un nuovo ordine mondiale.

*Dal 1945 alla metà degli anni Settanta: la globalizzazione dimezzata*

La divisione del mondo in due blocchi contrapposti fu la più importante struttura politica (non prevista) del secondo dopoguerra che condizionò anche gli spazi di interazione economica ai vari livelli. Diverse furono le conseguenze di questo assetto geopolitico bipolare nella sfera di influenza sovietica e in quella occidentale nella quale la priorità della riorganizzazione interna produceva, tra l'altro, una spinta all'integrazione regionale. Il processo di integrazione europeo, in transizione dalla federazione di Stati allo Stato federale, va inquadrato in questo contesto. Se da una parte tale processo può essere letto come limitazione del potere degli Stati nazionali, dall'altro si può pensare che la cooperazione realizzata nel quadro delle strutture europee sia stata funzionale al persistere dello stesso modello dello Stato nazionale.

L'ordine della guerra fredda pose fino anche agli imperi coloniali: dal 1950 al 1970 gli Stati nazionali indipendenti passarono da 81 a 134. Nacque quello che allora si chiamò il "Terzo Mondo" che non divenne uno spazio d'integrazione e di cooperazione di politiche sovranazionali. Un ruolo politico transnazionale importante, invece, ebbe la protesta studentesca della fine degli anni Sessanta che coinvolse paesi di gran parte del mondo e le cui ragioni sono comprensibili nel quadro delle trasformazioni socioculturali del secondo dopoguerra.

Gli accordi di Bretton Woods del 1944 avrebbero dovuto assicurare un nuovo ordine mondiale dell'economia, attraverso istituzioni (Banca Mondiale, Fondo Monetario Internazionale, Accordo generale sulle tariffe doganali e sul commercio) create per garantirne il funzionamento.

La pianificazione economica in realtà fallì ma navigazione, commercio, telecomunicazioni, traffico aereo e attività multinazionali crearono reti globali che aggregarono, a gradi diversi di intensità delle interdipendenze, anche il Terzo mondo e l'area di influenza sovietica, ad esclusione della Cina che seguiva una scelta rigidamente autarchica.

Dagli anni Sessanta si registrarono spinte verso una globalizzazione socioculturale: le migrazioni verso l'Europa con la creazione di megalopoli multiculturali, l'aumento dei flussi turistici legati alle vacanze di massa, l'omogeneizzazione globale dei riferimenti culturali e degli stili di consumo (dalla Coca-Cola che divenne un marchio mondiale alla diffusione dei jeans e delle t-shirt). Un processo che non fu privo di contraddizioni e resistenze: basti pensare ancora al movimento del '68 e alla lotta contro l'omologazione culturale e ideologica che trovò nella mobilitazione contro la guerra del Vietnam uno dei suoi momenti più significativi.

Conseguenza della cultura della contestazione di quegli anni fu anche la consapevolezza politica che per la prima volta si ebbe sui temi del clima, dell'esauribilità delle risorse, dell'inquinamento e in generale dell'impatto dell'uomo sul pianeta. Non solo la guerra nucleare, ma anche lo sfruttamento incontrollato delle risorse del mondo potevano determinarne la fine.

### *La svolta del XX secolo*

Può essere datata alla fine degli anni Sessanta con la trasformazione degli assetti complessivi del secondo dopoguerra. In una prospettiva storica, questa ultima (per ora) globalizzazione (per alcuni la vera globalizzazione) è caratterizzata, secondo gli autori, principalmente da questi aspetti: la fine del mondo bipolare con il crollo dell'Urss e del

blocco sovietico, la crisi dello Stato sociale (conseguenza e causa al tempo stesso della globalizzazione), l'estensione delle relazioni internazionali e finanziarie internazionali (con l'affermazione delle imprese transnazionali e l'evoluzione dei paesi di recente industrializzazione, in particolare nel Sud-Est asiatico), i progressi delle reti di comunicazione e di informazione, la diffusione su scala globale di beni e modelli culturali (soprattutto americani) pur in presenza di spinte che vanno nella direzione opposta, la presenza, accanto alle reti internazionali legali di quelle illegali (droga, riciclaggio di denaro sporco, traffico di esseri umani) con un peso significativo all'interno dell'economia globale.

Per J.Osterhammel e N. P. Petersson “la sensazione diffusa a livello mondiale di vivere nell'epoca della globalizzazione ha validi fondamenti “ (p. 122), ma non si tratta di un unicum nella storia dell'umanità: la cesura fondamentale a partire dalla quale la globalizzazione è diventata tema centrale e decisivo va individuata, secondo gli autori, nella prima età moderna (epoca delle scoperte, del commercio degli schiavi, dell'«imperialismo ecologico») e non nel tardo Novecento. Spinte e tendenze alla globalizzazione si sono poi verificate in epoche precedenti, a partire dalla metà dell'Ottocento.

Nella riflessione conclusiva del saggio si sottolinea come nella storia delle modernità i processi di integrazione e di de-globalizzazione e frammentazione sono andati di pari passo e come la globalizzazione sia strettamente connessa con la modernizzazione.

Il concetto di globalizzazione, in conclusione, ha senso ed è utile se non viene usato come categoria astratta, essenzializzandone il contenuto, e senza dimenticare che dietro e dentro la

globalizzazione e i legami globali ci sono attori e soggetti (Stati, imprese, gruppi, individui... con differenti visioni e strategie), conflitti di interesse, vincitori e vinti.

La globalizzazione è dunque una categoria interpretativa e un processo con una sua storia: che è compito degli storici indagare e far conoscere.

[TORNA ALL'INDICE](#)

**T. Detti, G. Gozzini**, *L'età del disordine. Storia del mondo attuale 1968-2017*. Laterza, Bari-Roma, 2018, pp. 210

**A cura di Enrica Dondero**

**Keyword:** *democrazia, globalizzazione, disordine*



Cinque anni nel cuore del Novecento trasformano il XX secolo: dal 1968 al 1973 si manifestano o accelerano in modo significativo mutamenti strutturali che, spesso in modo graduale e in parte

inavvertito, danno forma al mondo attuale. Questa è la tesi dei due autori: in quegli anni si sono poste le radici di uno stravolgimento economico, sociale e culturale che ha generato un grande disordine planetario, vissuto spesso con ansia e paura; una congiuntura che richiede l'elaborazione di coordinate orientative, al fine di affrontare le sfide globali che ci sovrastano: migrazioni, disuguaglianze, clima, finanza, povertà.

Lo shock petrolifero del '73 pone per la prima volta in modo drammatico l'Occidente di fronte al problema delle fonti di energia; il ciclo economico innescato determina un lungo periodo di stagnazione e di inflazione, accelerando processi ancora in atto. La globalizzazione acutizza fenomeni capaci di trasformare radicalmente gli equilibri mondiali. È l'“incubo dei nostri tempi”? Forse sì, se pensiamo alla finanza, quella “bolla di carta” sempre più svincolata e distante dalla ricchezza tangibile. Ma la globalizzazione, scrivono Detti e Gozzini, non è un complotto, è l'insieme dei movimenti internazionali di

merci, persone, capitali e informazioni ed è tanto velleitario pensare di annullarla quanto necessario provare a controllarla. Certamente, tra le sue conseguenze ci sono l'approfondirsi del dislivello di ricchezza tra le parti del mondo industrializzato e le altre, così come disoccupazione e sotto-occupazione nei Paesi ricchi, migrazioni, sfruttamento incontrollato e distruzione dell'ambiente in quelli poveri. Tuttavia, i dati evidenziano che è condizione necessaria, anche se non sufficiente, per un possibile processo di convergenza. Riforme agrarie, scolarizzazione di massa, qualificazione, innovazione tecnologica hanno una forte potenzialità nell'aumento del reddito e nell'uscita dalla povertà: in Asia le grandi carestie sono state sconfitte; dal 1980 in poi i poveri di tutto il mondo sono considerevolmente calati. Permangono, però, forti fragilità nell'Africa subsahariana ed equilibri instabili sul piano sociale ed economico sia all'interno di un Paese, sia fra Paesi diversi. Ne sono emergenze ben visibili le tragedie umanitarie del Terzo mondo, la povertà persistente fra gli anziani e nelle famiglie numerose dell'Occidente avanzato, ma anche quel mutamento antropologico, indotto dai media e dai consumi, che si manifesta nell'individualismo acquisitivo di massa e nel prevalere delle ragioni della libertà economica sulla giustizia.

Nel '68 si accesero i riflettori internazionali sulla prima grande crisi umanitaria nella regione nigeriana del Biafra, a seguito di una guerra civile. Migrazioni, carestie e profughi si

sono drammaticamente replicati con andamento altalenante: segno che la politica e la diplomazia possono fare molto per contenerli e per indirizzare verso la pace, ma anche che raramente questa volontà si manifesta in maniera concorde nelle nazioni più potenti.

Le migrazioni sono, infatti, attualmente uno dei maggiori fattori di 'disordine' mondiale. Certo, è difficile e fuorviante accordare le tendenze demografiche con i tempi brevi dei cambiamenti economici e politici. Tuttavia, le legislazioni restrittive adottate l'indomani della crisi petrolifera del 1973, finalizzate a fornire risposte a un'opinione pubblica spaventata dalla recessione, hanno inciso sulle caratteristiche e sulla visione pubblica del fenomeno: da arrivo favorito dal bisogno di forza lavoro cento anni fa, a viaggi di fortuna e ingressi illegali e osteggiati, spesso sostenuti dalla delinquenza organizzata. L'andamento ondulatorio dei flussi è un segno che le crisi si possono limitare, se sono coordinate sul piano internazionale e se si elabora la complessità economica e sociale del problema: "Abbiamo di fronte esseri umani non interessati a prendere le nostre terre, ma alla ricerca di un futuro migliore. Ci si può intendere, basta che ci sia una politica con l'intento di farlo".

Il quinquennio 1968-1973 si apre con un ciclo di mobilitazioni studentesche che, per la prima volta nella storia, assume una dimensione globale; una massa critica di giovani con aspirazioni e speranze molto maggiori di quelle dei genitori si scontra con una realtà che non corrisponde alle loro aspettative: società tradizionalista, strutture universitarie inadeguate, docenti distaccati e retrogradi. I loro sogni spesso si frantumano, ma nello stesso tempo si affermano due processi nuovi correlati: il potenziamento dei media, ancorché inegualmente distribuiti, tendenzialmente al servizio del potere e

generatori di conformismo, ma dotati di dirompente potenzialità: "Ci furono foto pubblicate sui giornali che contribuirono a cambiare la storia"; la svolta sui diritti sociali e civili delle donne: sale percentualmente in modo significativo l'occupazione femminile, aumenta l'impiego in settori qualificati, crescono le iscrizioni all'Università. Negli anni Settanta, gli stessi movimenti rivendicano la parità ma chiedono il riconoscimento della differenza tra uomini e donne e la valorizzazione delle specificità. Si avvia così l'elaborazione del concetto di gender, una categoria interpretativa che supera il determinismo biologico di quella di sesso e privilegia gli aspetti sociali e culturali, storicamente variabili nello spazio e nel tempo.

Altri processi toccano il sistema politico democratico. Si afferma, in quegli anni, una forte proliferazione del numero degli Stati, ma si ridimensiona la loro sovranità a seguito dell'avvento di una *governance* sovranazionale. La speranza che il nuovo sistema riesca ad assicurare definitivamente una diffusione della democrazia, però, si rivela presto un'illusione: la democrazia appare un processo evolutivo, conflittuale e reversibile. Ne sono testimonianza i *golpe* in Uruguay e Cile, lo stato d'emergenza in India, la primavera di Praga, la rivoluzione dei garofani in Portogallo. Ma lo spirito dei tempi sembra decisamente a suo favore: molti regimi autoritari si rivelano incapaci di legittimarsi come modelli alternativi e migliori. Altrettanto lacerata è l'area mediorientale, dove, a seguito dello shock petrolifero del '73 che rilancia il ruolo di alcuni Paesi esportatori di petrolio (in particolare l'Arabia Saudita), ha inizio un'era islamista. Nel difficile contesto della decolonizzazione, emergono gravi contraddizioni e si radica il fondamentalismo; l'11 settembre 2001 aprirà lo scenario a una serie di prolungati conflitti nel mondo

musulmano, incapace di garantire benessere e libertà, che dimostrano quanto sia difficile la transizione di queste società alla democrazia.

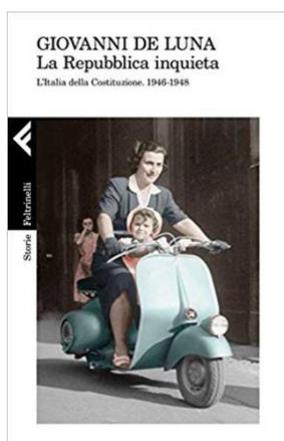
Globalizzazione, disordine, democrazia: la dialettica fra i tre termini lancia numerosi spunti di riflessione e costituisce una buona base di partenza per comprendere il nostro tempo. Certo – scrivono Detti e Gozzini - la globalizzazione contemporanea non è molto diversa da quella di cento anni fa, quando movimenti umani, di merci e informazioni si spostavano in misure altrettanto consistenti. Allora la politica la fermò con i nazionalismi e due guerre mondiali, al prezzo di settanta milioni di morti. Per non ripercorrere quella strada c'è bisogno di una nuova politica che non ceda.

[TORNA ALL'INDICE](#)

**Giovanni De Luna**, *La Repubblica inquieta. L'Italia della Costituzione 1946-1948*, Milano, Feltrinelli, 2019<sup>1</sup>, pp. 304

**A cura di Vincenzo Guanci**

**Keyword:** *Costituzione, Partiti, Repubblica, Resistenza*



*«Per risvegliarci  
come nazione,  
dobbiamo  
vergognarci dello  
stato presente.  
Rinnovellar tutto,  
autocriticarci.  
Ammemorare le nostre  
glorie passate è  
stimolo alla virtù, ma  
mentire e fingere le*

*presenti, è conforto all'ignavia e argomento di rimanersi contenti in questa vilissima condizione».* Con questa citazione di Giacomo Leopardi, Giovanni De Luna concludeva nel 2013<sup>1</sup> il racconto di un'Italia che dall'iniziale trasformismo liberale all'attuale subalternità alle regole del mercato non sembra essere riuscita a darsi quella religione civile che l'autore già allora individuava nel "dare forza" alla nostra Costituzione.

Quattro anni dopo pubblica questo libro, riedito in edizione economica quest'anno, nel quale racconta come si fece la Costituzione. Come e perché dal 1945 al 1948 fu possibile costruire una sorta di "sacra scrittura" per una "religione civile". La consolidata storiografia sull'argomento viene rivista alla luce dei diari di coloro che "vissero con passione e impegno gli anni di formazione della nostra

Repubblica" – a cui infatti viene dedicato il libro – conservati presso l'Istituto storico della Resistenza "Giorgio Agosti" e soprattutto all'archivio diaristico di Pieve Santo Stefano. Ne scaturisce una narrazione appassionante e una dettagliata analisi del momento storico in cui vennero poste le basi della nostra moderna democrazia.

Furono due anni: dal 2 giugno 1946 al 18 aprile 1948. Un biennio cruciale. Che si comprende a fondo solo se si studiano bene le premesse: gli avvenimenti dei tredici mesi e sette giorni precedenti, dal 25 aprile 1945 al 2 giugno 1946.

Il libro è organizzato in tre parti.

La prima ci mette di fronte ad un paese con strutture demografiche e produttive molto simili a quelle degli inizi del Novecento, con un Mezzogiorno ancorato al tempo quasi immobile della civiltà contadina e con un tasso di analfabetismo del 25-30%, e un Settentrione con il 60% del reddito nazionale e analfabetismo pressoché scomparso. E' un'Italia disunita quella che esce dalla guerra. Per ricordarla De Luna rimanda alle immagini di *Paisà* di Rossellini, ché meglio non si potrebbero raccontare i drammi e gli entusiasmi nelle terre della penisola risalita dalla Sicilia alle regioni settentrionali; in più sottolinea la condizione delle donne che "rappresentarono allora l'icona simbolicamente più efficace dei guasti che

<sup>1</sup> La prima edizione è stata pubblicata nel 2017 da Feltrinelli nella collana "Storie"

<sup>1</sup> De Luna G., (2013), *Una politica senza religione*, Torino, Einaudi, p. 137

*l'arrivo degli eserciti alleati poteva causare*" (pag. 39) e che, tra il 1943 e il 1945, si sommarono alle stragi naziste. Le due Italie in quegli anni si riconoscevano nella contrapposizione tra fascismo e antifascismo. Il 25 aprile 1945 vinse la Resistenza, che "si propose come la negazione di quei caratteri di passività e rassegnazione che sembravano pesare come una sorta di tara genetica sulla nostra identità collettiva" (pag. 57); vinse l'Italia viva e nuova, l'Italia dei prefetti del Cln, l'Italia del governo Parri. Iniziò il dibattito, o meglio, una vera e propria lotta politica, tra la "continuità" dello Stato a cui era favorevole il ministro Benedetto Croce (la "parentesi" fascista) e la "discontinuità" dallo Stato liberale e fascista per una nuova democrazia per la quale si batteva il Partito d'Azione. Si scelse la prima opzione. Parri fu sostituito da De Gasperi che, assieme a socialisti e comunisti, guidò il paese verso le nuove elezioni del 2 giugno 1946 a suffragio davvero universale (per la prima volta votavano le donne!) per la Costituente e il referendum tra la monarchia e la Repubblica. Furono giorni difficili. Le pagine di De Luna rendono bene il momento: "Che il rischio di una nuova guerra civile ci fosse davvero ce lo dice la cronaca delle giornate convulse seguite al referendum." (pag. 106) I partiti di massa nati dalla lotta partigiana, il governo, il Vaticano, soprattutto la Casa Reale, tutti si muovevano su un filo di rasoio. Il 12 giugno dopo un ultimo colloquio con Pio XII, dopo aver messo al sicuro i gioielli e il patrimonio di famiglia, Umberto II partì per l'esilio portoghese. Il 18 giugno la Cassazione ratificò il risultato delle elezioni, il 25 giugno l'Assemblea Costituente tenne la sua prima seduta. "La Resistenza aveva vinto, e con essa la democrazia. Una vittoria che chiudeva una pagina esaltante della nostra storia. [...] Il 28 giugno, Enrico De Nicola fu eletto capo

*provvisorio dello Stato con 396 voti su 501: 'Camminava come un impiegato che va all'ufficio, un signore qualunque che rientri a casa un po' preoccupato' annotava Alba de Céspedes. I 40 voti dei repubblicani andarono a Cipriano Facchinetti, i 30 dell'Uomo Qualunque a Ottavia Penna di Caltagirone, nata baronessa di Buscemi, una donna, a simboleggiare un'altra delle rotture sancite dal 2 giugno 1946."* (pag.118)

La seconda parte racconta e spiega come in due anni, un mese e dodici giorni nacque la repubblica dei partiti e fu scritta la Costituzione, Carta fondamentale della nostra democrazia.

Le elezioni dell'Assemblea Costituente sancirono la nascita dei partiti politici. E dei partiti di massa: la Democrazia Cristiana con il 35,1%, il Partito Socialista con il 20,6%, il Partito Comunista con il 18,9%; agli altri restarono le briciole. Eredi delle bande politicizzate della Resistenza, i "partiti dei fucili" - come li chiamano taluni storici - erano diventati "partiti delle tessere"; i partigiani erano diventati elettori e i capi dirigenti e militanti di partito. De Luna si rifà esplicitamente al pensiero di Norberto Bobbio con una sua citazione sul nesso vitale tra partiti e democrazia: «L'allargamento del suffragio ha reso inevitabile la formazione di grandi e bene organizzate associazioni politiche. E queste associazioni si sono consolidate applicando al loro interno le regole della democrazia [...] così che il partito oggi non è soltanto l'organo motore dello stato democratico ma è anche per la sua stessa costituzione il principale coefficiente di una educazione politica democratica, perché stimola energie assopite, dirige volontà disordinate, porta sul piano di un'attività politica concreta e fattiva interessi sviati e incerti.» (pag. 142). Quanto importante e decisiva si dimostrò la loro funzione non solo

di pedagogia politica ma anche e soprattutto di direzione e guida delle masse si vide nei momenti di crisi della neonata democrazia italiana. Per esempio, la firma del Trattato di pace nel febbraio 1947, che oltre alle perdite delle colonie e di territori al confine francese, dovette affrontare le questioni del confine italo-jugoslavo con Trieste e l'Istria, in piena "guerra fredda", con il ricordo dell'occupazione italiana fascista della Slovenia, i morti delle foibe, i profughi istriani. E ancora, le rivolte partigiane contro la politica di "rappacificazione" portata avanti da Togliatti e De Gasperi, di cui quello più famoso è l'episodio di Santa Libera – una frazione di Santo Stefano Belbo nelle Langhe – dove nella notte del 20 agosto 1946 una sessantina di partigiani occuparono la zona e ci volle l'intervento di un dirigente del PCI e di Pietro Nenni – vicepresidente del Consiglio - per farli sloggiare. Soprattutto, la campagna elettorale per le elezioni del primo Parlamento della Repubblica del 18 aprile 1948 che fu davvero contrassegnata da forti contrasti e grande partecipazione di massa. I prestiti americani e il piano Marshall fecero ripartire l'economia e la politica economica deflattiva di Luigi Einaudi se favoriva industriali e ceto medio impiegatizio ma portò disoccupazione e licenziamenti tra gli operai. Tutto questo ovviamente aumentò molto le tensioni nel paese. La lunga guerra mondiale, e in più la guerra civile fascisti-antifascisti, da cui si era appena usciti, aveva comunque creato un'abitudine alla violenza, all'uso della violenza, quasi fosse un normale strumento di pressione e repressione. Le manifestazioni di protesta, gli scioperi, spesso finivano in scontri, anche cruenti, tra la Celere – reparto di polizia specializzato creato da Scelba, ministro degli Interni - e i manifestanti. Il primo maggio 1947, nelle campagne di Portella della Ginestra, in Sicilia, banditi assoldati dai

latifondisti, spararono sulla folla di contadini che festeggiava il "Primo Maggio" nelle terre occupate. Il 31 maggio De Gasperi formò il suo IV governo, questa volta senza comunisti e socialisti. Era partita la crociata anticomunista, appoggiata dal Vaticano che mise in campo tutta la forza della Chiesa Romana. Le sinistre si presentarono unite sotto le insegne del Fronte popolare, convinti di vincere e instaurare il socialismo. Il 18 aprile la DC ottenne il 48,7% dei voti, il Fronte (PCI+PSIUP) il 31%. Per De Gasperi fu un trionfo, per socialisti e comunisti una delusione tremenda.

Tre mesi dopo uno studente fascista esaltato sparò a Togliatti mentre usciva da Montecitorio. Il paese si sentì e si trovò di nuovo sull'orlo della guerra civile. Dopo aver affrontato e superato una campagna elettorale difficile, appassionata e movimentata, dovette affrontare una prova ancora più aspra. Poche ore dopo l'attentato, con Togliatti in sala operatoria, le fabbriche del triangolo industriale si fermarono per scioperi spontanei, le piazze furono occupate da manifestanti, poliziotti e militari consegnati nelle caserme pronti a tutto. Il 16 luglio lo scontro si trasferì in Parlamento con i deputati comunisti che attaccarono il ministro Scelba. In quei tre giorni tuttavia non accadde nulla di irreparabile. Ci furono, è vero, 92.000 persone fermate dalla polizia, di cui 70.000 rinviate a giudizio; 11 morti tra i manifestanti e 6 tra le forze dell'ordine. Complessivamente negli anni dal 1948 al 1954 sono stati contati negli scontri tra polizia e manifestanti 75 morti e 3126 feriti, ai quali vanno aggiunti 28 persone uccise nelle campagne dai latifondisti. Nello stesso periodo risulta che in 38 province furono arrestati 1697 partigiani dei quali 884 condannati a complessivi 5806 anni di carcere. *"Un bilancio pesante, il prezzo pagato nel*

*difficile processo d'impianto della democrazia in Italia*", commenta De Luna (pag. 216).

Nella terza parte l'autore tira le fila del suo lavoro di ricerca tra cronaca, letteratura e storiografia individuando *"le Italie che finiscono e... quelle che cominciano"*.

Le giornate dell'attentato a Togliatti costituirono per il movimento operaio *"l'occasione di congedarsi definitivamente da quel tipo di lotta e dalla paralizzante alternativa integrazione-insurrezione; con i caroselli della Celere di Scelba si chiudeva una fase lunghissima della storia delle classi subalterne, aperta mezzo secolo prima dalle cannonate di Bava Beccaris a Milano; quella forse più epica, ma anche, senz'altro, la più cruenta e difficile. In quei tre giorni si bruciarono modelli politici e tradizioni culturali ai quali il mutare delle condizioni economiche avrebbe di lì a poco sottratto ogni parvenza di credibilità"* (pag. 281)

Il miracolo economico negli anni Cinquanta avrebbe mutato la stessa antropologia degli italiani, non solo le dinamiche politico-economiche. Sarebbero cambiati usi e costumi, consumi e culture; elettrodomestici e televisione, scooter e automobili, avrebbero modificato le percezioni del tempo e dello spazio.

E i partiti? I partiti furono costretti al rinnovamento. Pur non avendo essi determinato la grande trasformazione del paese cercarono di farvi fronte. Con fatica, vi riuscirono. *"La fiammata antipartitica che aveva animato le schiere di quelli che avevano votato per la monarchia nel referendum del 2 giugno 1946 [...] si era spenta e gli elettori qualunque, a partire dal 1948, avevano indirizzato i loro voti verso la Democrazia Cristiana [...]. E la Costituzione era diventata compiutamente e decisamente la Costituzione dei partiti."* (pag. 286)

La Costituzione sarebbe rimasta la consegna più importante e duratura che i partiti di massa hanno lasciato agli italiani. Nella Costituente si scrisse e operò solennemente un patto di cittadinanza condiviso fondato sul "grande compromesso" dell'intreccio tra le tre culture che fanno il nostro paese: *"la tradizione democratico-liberale, che lasciò la sua impronta nel riconoscimento del valore assoluto dei diritti dell'uomo; l'accentuazione dei principi di giustizia sociale, che avevano animato larga parte del movimento operaio; lo slancio solidaristico e comunitario che da sempre aveva segnato le battaglie politiche dei cattolici."* (pag. 289)

Giovanni De Luna conclude il suo libro così. Ricordando che con la Costituzione i partiti della Resistenza hanno vinto. E, se è vero che vinse la "continuità" dello Stato con i suoi apparati più o meno fascisti, o almeno nostalgici di quel tempo, è vero che la Resistenza seppe forgiare una classe politica rivelatasi pienamente all'altezza dei suoi compiti.

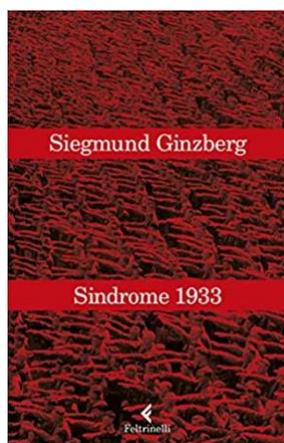
*"La Resistenza fu qualcosa di più grande dei Cln e dei partiti che la guidarono, perché la Resistenza fu soprattutto la 'moltitudine delle vite concrete dei resistenti', di quanti interpretarono l'8 settembre 1943 come la fine di una stagione di carestia morale e di avvelenamento delle coscienze, vivendola come il momento in cui non ci si doveva vergognare di se stessi e si potevano riscattare venti anni di passività e di ignavia. E fu quella scelta che contribuì a fare del 25 aprile 1945 una data fondamentale della nostra religione civile."* (pag.291)

[TORNA ALL'INDICE](#)

Siegmund Ginzberg, *Sindrome 1933*, Feltrinelli, Milano, 2019, pp. 192

A cura di Mario Pilosu

**Keyword:** *Hitler, Weimar, analogie, elezioni*



Siegmund Ginzberg è nato a Istanbul nel 1948. La famiglia è giunta a Milano negli anni Cinquanta e i nonni furono sudditi dell'impero ottomano. Dopo gli studi in filosofia ha intrapreso l'attività giornalistica ed è stato una delle

storiche firme dell'*Unità*, quotidiano per cui ha lavorato a lungo come inviato in Europa, Stati Uniti, Cina, India, Giappone, Corea del Nord e del Sud. Ha più volte girato il mondo portando con sé, nel corso degli innumerevoli traslochi, una biblioteca più adatta alla stanzialità che all'erranza.

Inizia come una cronaca giornalistica della giornata convulsa del 30 gennaio 1933, giorno in cui il capo del NSDAP giurò come cancelliere nelle mani del Presidente della repubblica Paul von Hindenburg, che lo aveva sconfitto al 2° turno nelle elezioni presidenziali del 10 aprile 1932. Da qui inizia il racconto dei 12 mesi successivi, a partire dalle reazioni, *a posteriori* assolutamente inappropriate, delle opposizioni, degli intellettuali e delle altre nazioni europee, racconto in cui via via si ripercorre, con un continuo ricorso a fonti e documenti, il percorso della giovane democrazia tedesca dopo il Trattato di Versailles.

Ma già nel secondo capitolo l'autore si ferma e offre ai lettori un breve testo in cui utilizzando categorie storiche, giustifica la ragione per cui ha scritto questo libro, proprio mentre si accingeva a scrivere un libro sulla Cina, come ha affermato in occasione della presentazione del volume al Palazzo Ducale di Genova il 18 settembre 2019. Alla base della decisione c'è la sensazione di *déjà vu*, che l'autore afferma non essere il solo a provare da qualche tempo di fronte alle notizie, ascoltando i discorsi sull'autobus, facendo *zapping* nei talk-show. Ma se la storia non si ripete mai allo stesso modo, e se non è vera la famosa frase attribuita a Karl Marx «La storia si ripete sempre due volte: la prima volta come tragedia, la seconda come farsa», perché occuparsi di come, 80 anni fa, la Germania precipitò quasi senza accorgersene, ma per molti con entusiasmo, nel Terzo Reich?

Una delle ragioni, afferma Ginzberg, è l'ignoranza diffusa su questo periodo della storia. In particolare, fa l'esempio delle risposte date nel corso del programma a quiz *L'Eredità* [dicembre 2013] sull'anno di nomina di Adolf Hitler a cancelliere del Reich. Solamente la quarta concorrente dice «1933», perché è rimasta una sola scelta, ed è impossibile sbagliare; risposte date da giovani, sicuramente almeno diplomati, se non con una laurea universitaria, che sicuramente hanno affrontato la prova di Storia all'Esame di stato, almeno al colloquio orale.

Analizzando quell'anno, e il prima e il dopo, l'autore afferma di essersi imbattuto in indizi, rassomiglianze, analogie insospettate; l'uso del termine di origine medica *sindrome* è

giustificato proprio dal suo significato letterale di sintomi e segnali concausa di una malattia. Molti di questi sintomi e segnali, afferma Ginzberg, hanno somiglianze con quelli di oggi. Interessante è il ruolo che Ginzberg assegna all'analogia: l'uso dell'analogia non come strumento di polemica e propaganda ma di comprensione; ovviamente le analogie sono per definizione imperfette e 'superficiali', ma la mente umana funziona per analogie, che ne fanno uno strumento di comprensione e distinzione, per non 'fare di ogni erba un fascio'. Ginzberg afferma esplicitamente di aver fatto una scelta 'faziosa': fra fatti e argomenti privilegia quel che può richiamare alla mente del lettore vicende, cronache e polemiche della nostra attualità (p.24); è preoccupato da una sorta di coazione a ripetere involontaria, e dal riaffacciarsi di dinamiche e meccanismi che hanno portato al disastro la Germania di Weimar. «[...] temo il presente che imita il passato inconsapevolmente, senza volerlo, magari senza neanche accorgersene».

A differenza di altre crisi, questa sembra di più una catastrofe: tutto cambia in soli 30 giorni: Hitler cancelliere; il mese successivo elezioni politiche e poi (per il partito comunista KPD anche prima) eliminazione delle opposizioni con una raffica di decreti. Uno dei primi decreti riguarda la chiusura delle porte agli immigrati, in gran parte quegli *Ost-Juden*, gli ebrei orientali, che sono descritti, come ci dice Ginzberg, in maniera molto efficace nel saggio *Ebrei erranti*, (1927), di Joseph Roth. Fuggivano «guerre e povertà», e spesso consideravano la Germania soltanto come «stazione di transito» verso l'America o la Francia, ma ovviamente, essendo senza documenti (spesso già nel loro paese di origine), hanno la necessità assoluta di procurarseli, anche attraverso mezzi illegali. Da qui, anche prima del 1933, il sillogismo:

«L'ebreo è uno straniero, è un immigrato. I migranti sono delinquenti. Quindi gli ebrei, tutti gli ebrei, sono criminali. Questo è il sillogismo che avrebbe portato allo sterminio» (p.38). Qui l'analogia scelta da Ginzberg è assolutamente evidente «Nella versione attuale basta sostituire ad "ebrei" l'espressione "migranti clandestini", o anche solo "migranti", per antonomasia indesiderati». E il 'Decreto immigrazione' è soltanto il primo degli atti che avranno lo scopo di sbarazzarsi di tutti gli ebrei, anche di quelli che avevano la cittadinanza (oltre l'80% degli ebrei residenti). Quindi chiusura delle porte. Poi l'inizio della repressione contro i comunisti, all'interno di un 'decreto sicurezza' che porterà all'allestimento dei primi campi di concentramento affidati alle SS; riservati prima ai comunisti e poi ai criminali, gli immigrati clandestini, poi in un crescendo, agli omosessuali, zingari, rom, sinti. Come scrive Ginzberg, «il catalogo degli indesiderabili è rimasto più o meno lo stesso» (p.43); qui si potrebbe vedere forse un riferimento alla poesia *Poi vennero...* del pastore Niemöller, talvolta erroneamente attribuita a Bertolt Brecht.

L'intero quinto capitolo è dedicato alle elezioni: «negli otto mesi precedenti la 'presa del potere', i tedeschi avevano votato 2 volte per la presidenza della Repubblica, 3 volte per il Reichstag (2 volte nel 1932, a distanza di 4 mesi), più varie elezioni locali. [...] le libere elezioni sono il sale della democrazia. Ma troppe elezioni non le fanno per niente bene. Anzi, rischiano di ucciderla». Nella repubblica di Weimar degli anni '30 votare e rivotare è un sintomo dell'incapacità di risolvere la crisi, perché nessun partito o nessuna possibile coalizione aveva la maggioranza. Dal 1928 al marzo 1933 si ebbero 5 elezioni politiche, in media 1 ogni anno. In questo periodo i voti per il NSDAP salirono da 800.000 a 17,3 milioni,

di fronte a un incremento di votanti da 30,4 a 39 milioni. Il NSDAP cattura a poco a poco il voto degli astenuti, di quelli che erano disgustati dalla politica. Si calcola che circa la metà dei 16,5 milioni di voti che il partito guadagnò in quei 5 anni siano di “elettori nuovi”, cioè di giovani che non avevano mai votato o elettori che si erano astenuti nelle elezioni precedenti. Il caso della repubblica di Weimar, dice Ginzberg, è un esempio di come si può giungere alla catastrofe non per una disaffezione al voto, ma al contrario a causa di un più ampio coinvolgimento dell'elettorato. Una Repubblica che si era dovuta difendere, al suo nascere, da violenza rivoluzionaria e controrivoluzionaria, dai putsch (come quello di Monaco), dal timore di un intervento militare, fu invece distrutta da una serie di elezioni a suffragio universale, con una crescente partecipazione degli elettori.

Per analizzare le ragioni del crescente successo elettorale di Hitler, Ginzberg utilizza varie fonti, sia contemporanee (Gramsci), sia analisi successive dei movimenti dell'elettorato. Interessanti la tabella (molto simile a quelle che compaiono su Internet o in TV poco dopo la chiusura dei seggi), che sintetizza i cambiamenti (anche d'umore) del corpo elettorale tedesco dal 1919 al 1933, accompagnata da quella del susseguirsi delle coalizioni fino al 1932. L'autore fa notare, peraltro, che anche dopo le elezioni del 1932, la coalizione su cui poggiava il governo Hitler (nazisti e nazionalisti) non superava il 41,5% dei voti; molti degli oppositori erano convinti che la coalizione non sarebbe durata, come era accaduto in altre occasioni pochi anni prima. Ma non tenevano conto né della capacità di iniziativa politica dei nazisti (i decreti approvati pochi giorni dopo la nascita del governo), né del fatto che c'era un'ampia fascia di popolazione che non vedeva l'ora di

trovare uno sbocco politico alle sue aspirazioni.

E' proprio da qui che si sviluppa la seconda parte del libro, da questa sottovalutazione della situazione, evidenziata da una serie di riferimenti ad articoli di giornale, dichiarazioni di politici e intellettuali, anche ebrei, che non credono possibile l'avvento di un vero e proprio regime, che metta in atto quello che ha promesso durante la campagna elettorale. D'altro canto è molto interessante la parte del quinto capitolo dedicata all'elettorato di Hitler (*Chi votava per Hitler?*). L'autore cita il romanzo di Hans Fallada *E adesso pover'uomo?* (1932) in cui i dubbi su cosa votare (spurgati nell'edizione della Medusa del 1933, insieme a varie altre pagine *osé*, ma presenti nella traduzione italiana del 2009) da parte dei due protagonisti portano a presumere che ambedue abbiano poi votato per i nazisti. Vari studi hanno cercato di spiegare questa crescita esponenziale dei voti per i nazisti; e ultimamente sembra prevalere l'ipotesi che l'elettorato abbia seguito soprattutto i propri interessi economici; ma difficilmente i grandi spostamenti elettorali hanno una sola causa, dice Ginzberg. Qui c'è di nuovo un'analogia con l'attualità: propone un episodio vissuto in treno nel 1976, l'anno della maggiore avanzata elettorale del PCI. Nello scompartimento tutti dichiarano che avrebbero votato per il PCI, ma ognuno per una ragione diversa, talvolta diametralmente opposta; conclude amaramente che se sui treni non fossimo tutti perennemente attaccati allo smartphone capiremmo sicuramente molto di più sui flussi elettorali.

Un capitolo che mi è sembrato molto interessante, anche dal punto di vista della didattica, è quello sul linguaggio. Ginzberg utilizza a piene mani il libro del filologo ebreo Viktor Klemperer *LTI (Lingua Tertii Imperii – la Giuntina, 1999)*, che attraverso l'analisi

delle novità linguistiche del Terzo Reich cerca di capire cosa e come è successo. Dal linguaggio si passa all'uso dei mezzi di comunicazione (giornali, radio e poi cinema), che nell'arco di pochi mesi sono oggetto di una vera e propria appropriazione da parte di nazisti. Il ruolo di questi mezzi di comunicazione è importantissimo, sia per le grandi tirature dei giornali già prima dell'avvento di Hitler, sia per la capillare presenza di stretti rapporti tra lettori (e ascoltatori) e giornalisti. Le lettere dei lettori vengono pubblicate, ovviamente quando servono a denunciare le malefatte di un commerciante ebreo o di un impiegato 'infedele', e le lamentele degli ascoltatori sugli stessi temi riportate quasi in diretta. Questo argomento ci avvicina a un capitolo-chiave che permette di spiegare il crescente consenso di cui godrà il regime fino ai primi mesi del 1945; Ginzberg titola il nono capitolo *Come fu comprato il popolo*; e il secondo paragrafo, sempre usando il sistema dell'analogia, *Il reddito di cittadinanza*. Il riferimento in questo caso è al libro di Götz Aly *Lo stato sociale di Hitler* (Einaudi, 2007), una miniera di informazioni su come in pratica fu finanziato l'ottenimento e il mantenimento del consenso, anche attraverso una politica assistenziale, attuata con una vera e propria spoliazione, anche fiscale, della comunità ebraica e poi, in guerra, con un saccheggio vero e proprio di tutta l'Europa sottomessa.

Innumerevoli sono gli spunti che il testo, peraltro breve e scritto con un piglio 'anglosassone' e ironico (soprattutto nelle analogie 'suggerite' ma mai pienamente esplicitate), offre alle attività didattiche con gli studenti. Permette un efficace smontaggio di una serie di stereotipi del passato vicino e anche del presente, attraverso riferimenti e collegamenti che utilizzano sia fonti contemporanee (Gramsci, Klemperer, Fallada,

Brecht ecc.), sia studi recenti che forniscono le basi del ragionamento e soprattutto del tentativo, a mio parere riuscito, di spiegazione e di attualizzazione della *Sindrome 1933*.

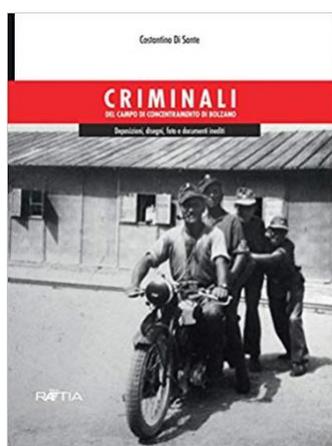
Il testo è seguito da un'efficace bibliografia tematica che si rifà, ma non completamente, alla divisione in capitoli e offre esempi sia di romanzi (oltre a quello di Fallada, anche le distopie *Il complotto contro l'America* di Philip Roth e *Qui non è possibile* di Sinclair Lewis) sia di fonti documentarie, sia di testi di saggistica.

[TORNA ALL'INDICE](#)

**Costantino Di Sante**, *Criminali del campo di concentramento di Bolzano*, Bolzano, Raetia, 2019, pp. 319

**A cura di Frediano Sessi**

**Keyword:** *campo di transito, carnefici, lager, ideologia e morale nazista, prigionieri, memoria, oblio*



Il campo di concentramento di Bolzano, nel sobborgo di Gries, denominato ufficialmente *Polizeiliches Durchgangslager* (Campo di transito), istituito dapprima come

campo di lavoro (15 maggio 1944) e successivamente come parte dei campi di smistamento italiani degli ebrei e dei prigionieri politici in Germania (probabilmente dai primi giorni di luglio del 1944), sorse lungo l'attuale via Resia, all'interno di un complesso di capannoni già adibiti a deposito dal Genio militare fin dal 1941. Di forma rettangolare, copriva un'area di circa 17.500 metri quadri, dei quali almeno 13.000 erano coperti da baracche. Circondato da un muro di cinta, venne messo in sicurezza anche con rotoli di filo spinato, atti a impedire eventuali fughe. In ciascuno dei quattro angoli, vennero poste delle torrette di guardia, in legno, all'interno delle quali stazionava in permanenza una guardia SS, munita di mitragliatrice.

La guarnigione SS era composta da uomini di diversa nazionalità arruolati nel corpo: sudtirolesi, italiani, ucraini e tedeschi. Tra le

baracche, un'area piuttosto ampia era riservata ai laboratori: falegnameria, sartoria, tipografia e officina meccanica. Oggi si calcola che i deportati nel Lager di Bolzano siano stati circa 11.000, dei quali, fino a 3.500 furono rilasciati il 3 maggio 1945, giorno della chiusura del campo.

I prigionieri erano costituiti da ebrei e politici, uomini e donne, provenienti a partire dall'estate del 1944, dal campo di Fossoli e dalle carceri maggiori dell'Italia del Nord.

Varcata la soglia del Lager, il prigioniero veniva registrato e classificato, come negli altri campi di concentramento tedeschi, con un numero di serie e un triangolo colorato che indicava lo statuto razziale e sociale del detenuto: politico, asociale ecc. Alcune testimonianze raccontano che per gli ebrei e gli zingari (prigionieri razziali) esisteva una serie di numeri a parte, per questo, ancora oggi risulta difficile ipotizzare quanti fossero i detenuti non politici. La stima più credibile è che non abbiano superato il 10% di tutti i deportati. Quanto alle donne, si calcola che non fossero più di 1.200, mentre i bambini che occupavano gli stessi locali baracca delle donne non erano più di venticinque. Tra le donne, numerose partigiane ma anche famigliari di politici ostaggio delle SS, per costringere i partigiani a consegnarsi. Nell'ottobre del 1944, nonostante la guerra per la Germania sia ormai perduta, il campo subisce degli ampliamenti in vista di un aumento del numero degli internati.

La storia del Lager di Bolzano, così brevemente sintetizzata, che viene ricostruita con precisione di particolari nelle prime 143 pagine del nuovo libro di Costantino di Sante, in apparenza sembra simile a quella di altri campi di transito sparsi nell'Europa occupata.

L'autore la arricchisce di documenti, carte geografiche che spiegano i transiti dei prigionieri deportati verso altri Lager, fotografie e storie individuali di prigionieri, la cui testimonianza rende consapevole il lettore della tragedia rappresentata dalla vita quotidiana in questo «piccolo Lager», in una parte d'Italia incorporata al Reich; vita quotidiana assai poco raccontata dai libri di storia italiana, che raccontano qualcosa del Lager, come se la sua breve durata e il suo essere prevalentemente un luogo di transito, fossero sufficienti a trattare con leggerezza questa parentesi violenta dell'occupazione tedesca e del sostegno alla Germania da parte della neonata Repubblica sociale.

La ricerca di Costantino di Sante, abituato a scoprire negli archivi documenti e storie dimenticati dell'Italia e degli italiani nel corso della Seconda guerra mondiale, ha ridato al Lager di Bolzano il posto che gli spetta nella storia e nella memoria nazionali. A contribuire al suo parziale oblio nella memoria collettiva, lo smantellamento del sito e le poche tracce di quella caserma-prigione hanno giocato un ruolo importante. Ma, prima del lavoro di Costantino di Sante sono stati pochi i saggi storici, e i libri di memorialistica che ne hanno reso possibile lo studio e la conoscenza.

La parte più rilevante del libro è costituita dalla ricostruzione meticolosa e documentata delle biografie e spesso delle azioni dei maggiori responsabili del Lager: gli aguzzini, i carnefici. A cominciare da Rudolf Thyrolf, vicecomandante della polizia di sicurezza tedesca, per proseguire con August Schiffer, direttore della Gestapo e tra gli altri Karl Titho,

sottotenente SS e comandante del Lager, Hans Haage, responsabile della disciplina, Joseph König, maresciallo SS e responsabile delle squadre di lavoro. I nomi e le vite ricostruite sono molti di più e per ciascuno di loro, per la prima volta viene raccontata la carriera militare e politica e i comportamenti in Lager, con fotografie, lettere, testimonianze che fanno entrare il lettore nella loro vita sociale e familiare.

Ne emerge, come è accaduto per il campo di Auschwitz, dopo la scoperta dell'Album fotografico di Karl Friedrich Höcker, un racconto grottesco di uomini e donne che mentre torturano, scherniscono e affamano centinaia di detenuti, vivono momenti di serenità con le loro donne e le loro famiglie, o tra commilitoni.

Il capitolo terzo, «Il tempo libero dei carnefici» è allora centrale alla comprensione della moralità dei nazisti e delle trovate psicologiche utili al sostegno del loro lavoro di assassini: anche così e non solo con il supporto dell'ideologia, i nazisti si convincevano che gli ordini che erano chiamati a eseguire non erano da considerarsi criminali, ma una necessità della storia Europea, per la costruzione di un «nuovo ordine europeo». Si capisce assai bene, leggendo queste pagine, come la nuova e vera moralità tedesca fosse nella «legge del sangue», garanzia di tutela del popolo ariano e conforto di verità contro gli inetti, i razzialmente impuri, gli oppositori: tutti esseri inferiori per i quali il diritto alla vita, nella nuova Europa, non era tutelabile e tollerabile, se non nelle condizioni di schiavi del lavoro.

Straordinario il ritrovamento di documenti e di molto materiale a stampa, interpretato e organizzato da Costantino di Sante nelle pagine del libro e reso pubblico per la prima volta.

Un saggio storico, dunque, ricco di nuove scoperte d'archivio, sostenute da un racconto

di fatti, di uomini e donne che, in questa storia, hanno vissuto nel bene o nel male (dalla parte giusta o dalla parte sbagliata) da protagonisti.

Un saggio da inserire nei programmi di storia contemporanea nei corsi universitari e nei laboratori delle scuole superiori, e non solo per non dimenticare.

Dal racconto delle vite dei carnefici emerge un monito: i peggiori torturatori erano uomini che avevano storie comuni a quelle di tanti altri e che a causa di un'ideologia totalitaria e razziale si sono trasformati in esecutori dei crimini più efferati del nostro recente passato, cancellando in loro ogni residuo di umanità e dignità.

La strada che hanno percorso per arrivare a compiere un simile Male radicale, sappiamo, che non è ancora chiusa.

[TORNA ALL'INDICE](#)

SPIGOLATURE

A cura di Ernesto Perillo

Tra i temi della storia del Novecento, certamente quello dell'istruzione ha un posto di rilievo. Storicizzare il luogo stesso in cui si trovano studentesse, studenti e i loro insegnanti è in generale una buona mossa didattica: facilita, tra l'altro, l'idea che la storia siamo (anche) noi e passa (anche) sui banchi di scuola.

Nella Spigolatura abbiamo scelto alcuni documenti e immagini tratti dalla ricerca di Catia Sampaolesi sull'istruzione a Castelfidardo, un piccolo paese dell'entroterra anconetano, nei cento anni circa compresi tra la legge Casati (1859) e l'approvazione della scuola media unificata (1962).

Nessuna pretesa di rappresentazione esaustiva ed esemplare del tema: un excursus che forse nella sineddoche trova la sua giustificazione e il suo significato.

Le immagini sono tratte dal volume di **Catia Sampaolesi**, *Sui banchi di scuola*, Ancona, affinità elettive, 2018. Si ringrazia l'autrice per aver messo a disposizione il materiale.

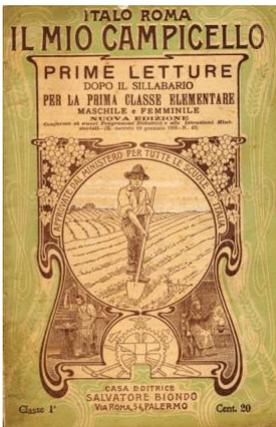


Figure 1. Libro di testo in adozione nella scuola elementare di Castelfidardo agli inizi del 1900

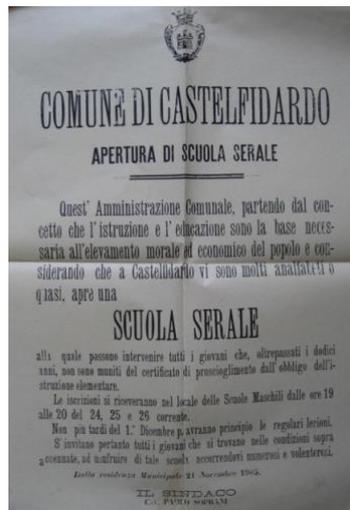


Figure 2. Novembre 1905. Manifesto per l'apertura di scuola serale a Castelfidardo



Figure 1. Saggio ginnico di fine anno scolastico alle Crocette di Castelfidardo 11 maggio 1941



Figure 4. Anno scolastico 1914-15. IV classe elementare maschile



Figure 5. Anno scolastico 1923-24. Asilo d'infanzia presso il monastero di San Benedetto gestito dalle suore carmelitane



Figure 6. Anno scolastico 1963-64\_  
IV classe elementare mista presso la nuova sede di Via Oberdan\_

**Scorcio di secolo / di Wislawa Szymborska**



Doveva essere migliore degli altri il nostro ventesimo secolo.  
Non farà più in tempo a dimostrarlo,  
ha gli anni contati,  
il passo malfermo,  
il fiato corto.

Sono ormai successe troppe cose  
che non dovevano succedere,  
e quel che doveva arrivare  
non è arrivato.

Ci si doveva avviare verso la primavera  
e la felicità, fra l'altro.

La paura doveva abbandonare i monti e le valli.  
La Verità doveva raggiungere la meta  
prima della menzogna.

Certe sciagure  
non dovevano più accadere,  
ad esempio la guerra  
e la fame, e così via.

Doveva essere rispettata  
l'infermità degli infermi,  
la fiducia e via dicendo.  
Chi voleva gioire del mondo  
si trova di fronte a un'impresa  
impossibile.

La stupidità non è ridicola.  
La saggezza non è allegra.

La speranza  
non è più quella giovane ragazza  
et cetera, purtroppo.

Dio doveva finalmente credere nell'uomo  
buono e forte,  
ma il buono e il forte  
restano due esseri distinti.

Come vivere? - mi ha scritto qualcuno,  
a cui io intendevo fare  
la stessa domanda.

Da capo e allo stesso modo di sempre,  
come si è visto sopra,  
non ci sono domande più pressanti  
delle domande ingenue.

In, *La gioia di scrivere*, Adelphi, Milano, 2009, traduzione di Pietro Marchesani

[TORNA ALL'INDICE](#)

APPUNTAMENTO AL PROSSIMO NUMERO

**IL BOLLETTINO DI CLIO N.13**

avrà come tema

**LA STORIA DELLA FAMIGLIA**

---

DATA DI PUBBLICAZIONE

**GIUGNO 2020**

Per scrivere alla redazione



*[bollettino@clio92.it](mailto:bollettino@clio92.it)*