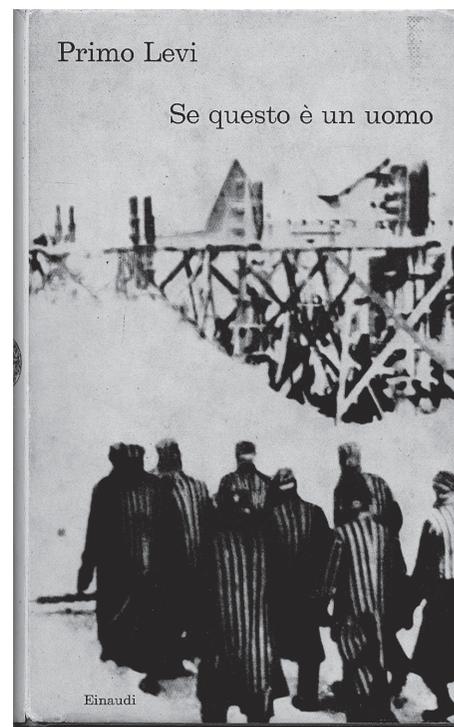


All'atavica contrapposizione tra storia e memoria si aggiunge la questione del rapporto tra storia e testimonianza che in Levi rimane irrisolta. L'opera di Levi si offre come fonte inesauribile di impegno morale e civile



Storia e testimonianza nell'opera di Primo Levi

DAVID BALDINI

*“Visitatore, osserva le vestigia di questo campo e medita:
da qualunque paese tu venga, tu non sei un estraneo.
Fa' che il tuo viaggio non sia stato inutile,
che non sia inutile la nostra morte.
Per te e per i tuoi figli, le ceneri di Auschwitz
valgano di ammonimento:
fa' che il frutto orrendo dell'odio,
di cui hai visto qui le tracce,
non dia nuovo seme, né domani né mai”.*

(P. Levi, *Memorial di Auschwitz*, in Gabriella Poli e Giorgio Calcagno, *Echi di una voce perduta. Incontri, interviste e conversazioni con Primo Levi*, Mursia, Milano 1992)

In una celebre pagina de *Il sistema periodico*, il più autobiografico dei suoi libri, Primo Levi aveva ricordato, con uno stile sofferto ed intenso, per nulla equiparabile a quel “rapporto” che si fa a fine settimana in fabbrica¹ – e che avrebbe costituito in seguito il suo ideale modello letterario –, i giorni immediatamente successivi al rientro in patria. Il brano è significativo in quanto contiene non solo la rivelazione della genesi della sua attività di scrittore, ma anche l'attestazione di come egli intendesse il termine testimonianza, orale o scritta che fosse.

Queste le sue parole: “Le cose viste e sofferte mi bruciavano dentro; mi sentivo più vicino ai morti che ai vivi, e colpevole di essere uomo, perché gli uomini avevano edificato Auschwitz, ed Auschwitz aveva ingoiato milioni di esseri umani, e molti miei amici, ed una donna che mi stava nel cuore. Mi pareva che mi sarei purificato raccontando, e mi sentivo simile al Vecchio Marinaio di Coleridge, che abbranca in strada i convitati che vanno alla festa per infliggere loro la storia di malefici. Scrivevo poesie concise e sanguinose, raccontavo con vertigine, a voce e per iscritto, tanto che a poco a poco ne nacque un libro; scrivendo trovavo breve pace e mi sentivo ridiventare uomo, uno come tutti, né martire né infame né santo, uno di quelli che si fanno una famiglia, e guardano al futuro anziché al passato”.²

Moltissimi altri sono i passi che si potrebbero citare a sostegno di questa volontà di testimonianza, tradottasi poi in “dovere”;³ mi limito a citarne solo un altro, perché, essendo stato scritto pochi mesi prima di morire, suona come conferma ultima di un impegno cui lo scrittore torinese tenne fede fino alla fine. Nella *Prefazione a La vita offesa. Storia e memoria dei Lager nazisti nei racconti di duecento sopravvissuti*, egli aveva infatti osservato: “Per il reduce, raccontare è impresa importante e complessa. È percepita ad un tempo come obbligo morale e civile, come bisogno primario, liberatorio, e come promozione sociale: chi ha vissuto il Lager si sente depositario di un’esperienza fondamentale, inserito nella storia del mondo, testimone per diritto e per dovere, frustrato se la sua testimonianza non è sollecitata e recepita, remunerato se lo è”.⁴

Ecco che allora uno dei corni del dilemma, presente nel titolo di questa mia relazione, quello della “testimonianza”, viene subito a cadere: Levi, come egli stesso ci attesta in tutta la sua vita di ex deportato, volle essere – e fu di fatto – dopo la liberazione un “testimone” fedele e intransigente dell’indicibile genocidio nazista.

Se però mischiamo in lui il termine “testimonianza”, indissociabile dalla “memoria”, con quello di “storia”, ecco che subito si crea un corto circuito che rimette in discussione il tutto. Non a caso, a proposito dell’atavica opposizione tra storia e memoria, Maurice Halbwachs, morto in Lager, aveva già a suo tempo osservato: “la storia percepisce solo le differenze e le discontinuità, mentre la memoria guarda solo alle somiglianze e alla continuità”.⁵

Si consideri che, venti anni fa, su questo stesso tema, fu organizzato a Saint-Vincent – in occasione del decennale della morte dello scrittore torinese – un apposito convegno, dal titolo *Primo Levi testimone e scrittore di storia*. Già allora, dunque, era viva, negli organizzatori, la consapevolezza che la questione del rapporto tra storia e testimonianza, in Levi, era ben lontana dall’essere risolta.

E risolta non è, a mio parere, neppure oggi, nonostante i progressi registratisi nel campo degli studi leviani, che si sono rivelati particolarmente intensi in questi ultimi due decenni. A fornirci una misura del rinnovamento in corso è stato, di recente, Marco Belpoliti, il quale, nell’*Introduzione* al suo libro *Primo Levi di fronte e di profilo* – quasi a voler ribadire, accentuandola, l’immagine di un Levi-“centauro”, come è noto accreditata dallo scrittore stesso – ha osservato: “al di là della vulgata che lo semplifica e lo riduce a un santino, [Levi] è uno scrittore complesso e impervio, che contiene molteplici aspetti spesso non immediatamente visibili. Se si prova a elencare in modo sommario alcune di queste facce, bisogna parlare di lui come di un testimone e insieme di uno scrittore, del chimico e del linguista, dell’etologo e dell’antropologo; poi ci sono le facce del diarista e dello scrittore autobiografico, del narratore orale, dello scrittore politico, dello scrittore ebraico, dell’autore italiano e di quello piemontese; e ancora ci sono: il poeta, l’autore di racconti e quello di romanzi e di aforismi”. Un Levi insomma, conclude lo studioso, “uomo comune” e al tempo stesso uomo di “genio”, nonché “scrittore a tre, o forse persino a quattro dimensioni”.

Per comprendere appieno il cammino fatto in questi anni, basterebbe del resto soffermarsi sul solo Levi-scrittore: ricordo che, sempre in occasione del Convegno di Saint-Vincent, un critico di valore come Cesare Cases – il quale pure non aveva esitato a parlare di “arte” a proposito di *Se questo è un uomo* – si interrogava ancora, nella sua relazione intitolata *La scoperta di Primo Levi come scrittore*, se i maggiori esponenti della nostra letteratura nel primo dopoguerra dovessero essere considerati Pavese e Vittorini, o non piuttosto, come egli credeva, i “due Levi [Primo e Carlo] e Ennio Flaiano (per *Tempo di uccidere*”, tutti comunque da iscrivere pur sempre – a suo giudizio – nella schiera degli “scrittori-testimoni”. Eppure, si potrebbe osservare, non era mancato chi, come Italo Calvino, già nel 1948, recensendo *Se questo è un uomo*, ne aveva colto – con la consueta acutezza – lo spiccato carattere letterario, parlando di “vera potenza narrativa”.⁶ Ebbene, sono passati poco più di due decenni da Saint-Vincent ed oggi, se Tony Judt scrive che, tra le figure del XX secolo, Primo Levi è il personaggio che egli avrebbe voluto “ricordare e commemorare”,⁷ Robert S. Gordon, facendogli da controcanto, sostiene che lo scrittore torinese possiede tutti i requisiti per essere considerato il degno rivale di Elie Wiesel, “quale incarnazione dello scrittore-sopravvissuto-testimone”.⁸ Il tutto, vale la pena di sottolineare, mentre, ancora alla metà degli anni Novanta del secolo scorso, il nome di Levi – il quale, nel corso della sua esistenza, aveva conseguito quasi tutti i principali premi previsti dalle nostre istituzioni letterarie – non figurava ancora in alcun dizionario letterario.⁹

NEL TRENTENNALE DELLA MORTE DEL GRANDE SCRITTORE TORINESE

Di questo mutato clima si è recentemente fatto interprete – seppure su un versante diverso da quello letterario – anche David Bidussa, allorché, nel suo libro *Dopo l'ultimo testimone*, aveva scritto: “Quando i testimoni oculari saranno scomparsi, quando quelle voci non avranno più voce, ci ritroveremo con un archivio definito di storie, che racconteranno scenari e situazioni. Si tratterà allora di far lavorare quelle storie narrate come ‘documenti’. In quel momento avverrà, consapevolmente per noi, il passaggio irreversibile tra Novecento e ‘attualità’”.¹⁰

Eccoci dunque arrivati al punto: il momento topico della “irreversibilità del passaggio”, indicato da Bidussa, è giunto e noi, oggi, siamo chiamati a fare delle scelte davvero cruciali. Essendo la contrapposizione tra storia a memoria la stessa di un tempo, se noi oggi volessimo riassumere i termini della questione, credo che non potremmo che dire così: dobbiamo continuare a parlare di storia considerando la Shoah come un “incidente”, un “evento” sicuramente tragico, ma da mettere ormai tra parentesi, o dobbiamo considerare il genocidio nazista come un fatto permanente, la cui esemplarità ci costringe ad assumerlo – ancor oggi – come vera e propria pietra d’inciampo nella considerazione della storia nel suo complesso? E, secondariamente, se ci si sottomette alle inesorabili leggi del tempo e ci si rassegna all’oblio, che ne sarà di quelle memorie di deportazione, di quelle testimonianze che tanto hanno contribuito – per diverse generazioni – alla nostra educazione di uomini, inclini a vedere nel nostro prossimo non un “nemico”, ma un altro noi stesso?

Ricordo che lo storico Stuart J. Woolf, traduttore in inglese di *Se questo è un uomo* e de *La tregua*, già in occasione del Convegno di Saint-Vincent, ebbe ad esprimere il seguente perentorio giudizio sul Levi “scrittore di storia”: “la storia, in sé, non era di interesse diretto per Levi. Egli non solo non era uno storico, ma era distante – per formazione professionale e intellettuale, per curiosità letteraria e predilezione di letture – dall’approccio e da ciò che chiamerei un po’ pomposamente la *forma mentis* dello storico, anche se è evidente che condivideva una delle aree di indagine della storia contemporanea più difficili da analizzare: quella dei campi di concentramento e di sterminio nazisti”.¹¹ Ed è sempre lo stesso Woolf che, in un altro passo della sua relazione, dopo aver sottolineato le “straordinarie capacità di osservazione distaccata” dello scrittore torinese, finiva poi per concedere che, se la storia “può fornire informazioni in un contesto più ampio”, essa però “non può mai sostituire l’esperienza diretta”. Giudizio, questo, che – tra l’altro – gettava una luce nuova su quanto Levi stesso, dando una interpretazione per vari motivi minimalista della sua esperienza in Lager, aveva espresso nella *Prefazione* a *Se questo è un uomo*: “Perciò questo mio libro, in fatto di particolari atroci, non aggiunge



nulla a quanto è ormai noto ai lettori di tutto il mondo sull’inquietante argomento dei campi di distruzione. Esso non è stato scritto allo scopo di formulare nuovi capi d’accusa; potrà piuttosto fornire documenti per uno studio pacato di alcuni aspetti dell’animo umano”.¹²

Tale tono dimesso, tuttavia, se si addiceva al carattere schivo e riservato dell’uomo, poco o punto si attagliava al ruolo pubblico del “testimone”, né tanto meno si confaceva all’enormità dell’esperienza che gli era toccato di vivere, da lui stesso riassunta, in modo lapidario, ma assolutamente sconvolgente, nei seguenti termini generali: “Vorremmo far considerare come il Lager sia stato, anche e notevolmente, una gigantesca esperienza biologica e sociale”, nel corso della quale i deportati ebbero in sorte la sventura di verificare “che cosa sia essenziale e che cosa acquisito nel comportamento dell’animale-uomo di fronte alla lotta per la vita”.¹³

Primo Levi tra esperienza diretta e senso della storia

A questo punto si potrebbe anche sostenere che l’“esperienza diretta” di Levi, oltre che “insostituibile”, fu anche collettiva. Egli, divenuto narratore per necessità, attraverso la parola orale e la scrittura si farà interprete di quella “gigantesca esperienza biologica e sociale”, il cui effetto fu quello di far regredire l’uomo alla condizione ferina dell’*homo homini lupus* secondo dei parametri davvero “universali”. In tal senso, quella sua “esperienza diretta” può essere conside-

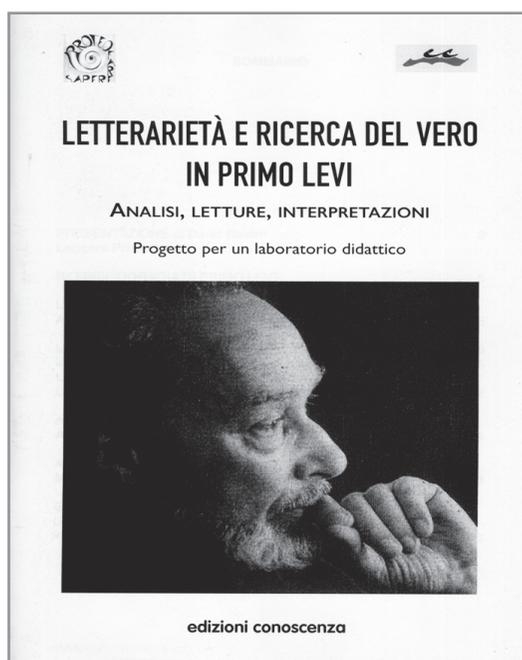
TEMPI MODERNI/IL GIORNO DELLA MEMORIA

NEL TRENTENNALE DELLA MORTE DEL GRANDE SCRITTORE TORINESE

rata come esperienza incarnata, del tutto consustanziale alla macrostoria.

Ma, si potrebbe ragionevolmente obiettare, non è forse stato – e non è – sempre così? Ogni “esperienza”, anche la più semplice ed ordinaria, non è forse espressione della storia stessa? La risposta è ovviamente sì, a patto però che si tenga conto delle dimensioni di quella “esperienza”, sia per quanto riguarda la “natura” che la “profondità”: “per cercare di capire la Shoah – ha scritto uno studioso come Enzo Traverso – occorre prendere in considerazione sia l’irriducibile singolarità dell’evento sia la trama complessa di fili che la legano ai ‘tempi lunghi’ della storia”.¹⁴

Trascurando in questa sede la questione della “singolarità”, che richiederebbe una trattazione a parte, per quanto riguarda



i “tempi lunghi”, invece, non possiamo non domandarci: “lunghi” quanto? Ebbene, ce lo chiarisce Traverso stesso: la Shoah è “paragonabile alla caduta dell’Impero Romano, alla Riforma o alla Rivoluzione francese, senza possedere tuttavia, alla stregua di queste cesure epocali, un significato chiaramente decifrabile nella rappresentazione del passato”.

Di qui, dunque, data la portata davvero eccezionale della “cesura” rappresentata da Auschwitz, quel sentimento ancestrale, in Levi, di vivere nella storia e fuori della storia.

Di qui quella sensazione di essere come schiacciato, dopo quella esperienza, su un presente irrelato, oscuro, incomunicabile, data l’impossibilità oggettiva per lui, di stabilire – nel lontano 1945 – quella connessione con i tempi più “lunghi” della storia.

Di qui infine quel sentimento del “presente del passato” da lui inteso, e non avrebbe potuto essere altrimenti, come sentimento di destituzione, come non-senso, come smarrimento, al punto che – nel 1983 – si indurrà a cercare una risposta possibile ai suoi angosciosi dilemmi traducendo una delle più metafisiche – o realistiche – opere della letteratura di tutti i tempi: il *Processo* di Franz Kafka. Ricordiamo che la lezione memorabile che egli ricaverà da tale esperienza – lui che aveva sperimentato l’“indecenza del fatto nazista”, entrato “irrevocabilmente nella storia” – era stata la “vergogna di essere uomini”.¹⁵

Non sorprende dunque che il continuo interrogarsi sull’impenetrabilità dell’“evento”, nonostante la consapevolezza della “fallacia” della memoria, procedesse in Levi di pari passo con il giudizio morale, anche quando egli scelse di vestire i panni dello storico. Cosa che gli accadde sia nel caso degli studi preparatori condotti sugli ebrei dell’Europa orientale, in vista della composizione del romanzo resistenziale *Se non ora quando?*, sia nel caso delle ricerche da lui fatte in preparazione del racconto riguardante Chaim Rumkowski, decano del ghetto di Łódź e simbolo della corruzione del potere.¹⁶

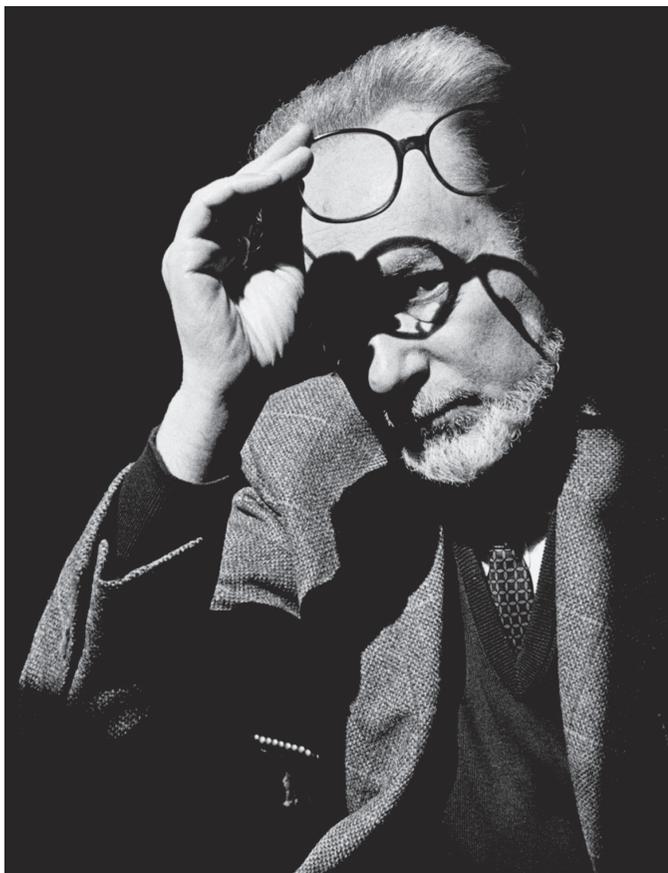
E tuttavia, nonostante tali tentativi, i piani erano – e sono – destinati a rimanere divaricati: la memoria è soggettiva, fondandosi sul vissuto; la storia è oggettiva, tendendo alla ricostruzione “imparziale” dei fatti; la memoria è reversibile e ubiqua; la storia, nella sua “oggettività”, è irreversibile ed irripetibile. Di conseguenza, se applichiamo queste categorie alla Shoah, allora non possiamo non pervenire alla seguente dilemmatica conclusione: o decidiamo di rendere indimenticabile il “male radicale” rappresentato dal genocidio nazista, in tal modo “mitizzandolo”, o, al contrario, accettiamo di partire dal dato “oggettivo” dell’“ultimo testimone”, come il tempo ci impone, rassegnandoci però – fin da ora – all’idea che la Shoah, prima o poi, è destinata a “passare”. Nel primo caso, ci precluderemmo la via a una oggettivazione dell’“evento”; nel secondo finiremmo per declassare la Shoah a “fatto” ordinario, per quanto tragico, dei processi della storia.

Questa, allo stato degli atti, mi sembra la contraddizione di fondo nella quale oggi ci dibattiamo.

Rispetto alla drammaticità della situazione, sarebbe davvero aleatorio pensare di trincerarci dietro una qualche forma consolatoria di religiosità laica, del tipo *I sepolcri* del Foscolo, o di farci scudo di una pur positiva legge dello Stato – quella del 20 luglio 2000, istituita in ricordo “dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti” –, inevitabilmente destinata nel tempo a divenire una sorta di rito da celebrarsi a cadenza fissa il 27 gennaio di ogni anno.

D’altro canto, la stessa idea crociana per la quale la storia è sempre da considerare come nostra “contemporanea” vale

NEL TRENTENNALE DELLA MORTE DEL GRANDE SCRITTORE TORINESE



in teoria; nella pratica, sappiamo che il tentativo di rifarsi al “presente” del “passato” ha sempre comportato – e comporta – un duro scontro – in altri tempi si sarebbe detto uno scontro “di classe” – tra governanti e governati. Ce lo ha ricordato, più di un trentennio fa, Jacques Le Goff, il quale ha scritto: “Impadronirsi della memoria e dell’oblio è una delle massime preoccupazioni delle classi, dei gruppi, degli individui che hanno dominato e dominano le società storiche. Gli oblii, i silenzi della storia, sono rivelatori di questi meccanismi della memoria collettiva”.¹⁷

Se dunque parlare in Levi di “testimonianza” appare, una ovvietà, anzi una sorta di tautologia, parlare in lui di “storia” è un’evidente contraddizione. Paradosso, questo, che egli stesso espresse in *Se questo è un uomo* con delle parole difficili da accettare, ma non certo incomprensibili: “Forse quanto è avvenuto non si può comprendere, anzi *non si deve* comprendere, perché comprendere è quasi giustificare. [...] Se comprendere è impossibile, conoscere è necessario, perché ciò che è accaduto può ritornare, le coscienze possono nuovamente essere sedotte e oscurate: anche le nostre”.¹⁸

Alla luce di questa via, che rimane stretta, come educare dunque le nuove generazioni allo studio della storia e al culto

della memoria, soprattutto a fronte di un Novecento, vero segno di contraddizione, che, caratterizzato dai campi di concentramento e di sterminio nazisti, è stato definito da taluni studiosi contemporanei come il secolo “infelice”, “innominabile”, “tragico”, dalle idee “assassine”, “del male”?¹⁹ Certo, si potrebbe anche osservare, che esso si era pur aperto all’insegna non solo di straordinari progressi scientifici e tecnologici, ma anche delle più generose utopie, prima fra tutte quella dell’apostola dell’educazione popolare, la svedese Ellen Key,²⁰ per la quale il Novecento si preannunciava come un secolo radioso: addirittura come il “secolo del bambino”.²¹

Che fare, oggi, in un mondo senza più nemmeno quelle utopie? Due sono le vie attraverso le quali si potrebbe uscire da questa *impasse*, nel tentativo di declinare insieme storia e memoria. La prima ci viene indicata da Marcello Flores, al quale si deve il seguente suggerimento: “La Shoah è diventata nel tempo l’*idealtipo* del genocidio, più ancora che un paradigma o un archetipo. Che si accetti o si rifiuti la tesi della sua ‘unicità’, che si accetti o rifiuti l’interpretazione che ne fa il più terribile o completo o coerente dei genocidi, è certo che il richiamo alla Shoah è immediato – come associazione mentale spontanea anche se non come strumento di comparazione – ogni volta che si parla *anche* di altri genocidi. [...] È la Shoah, come evento storico unico e storicamente definito, a costruire l’*idealtipo* del genocidio, dapprima sul versante giuridico e poi, in maniera intrecciata, della storiografia e soprattutto del senso comune” [il corsivo è nel testo].²²

La seconda potrebbe essere costituita dalla letteratura, nel senso indicato da Robert Gordon rispetto a Primo Levi: “egli tenta – scrive lo studioso – di trovare il giusto mezzo fra storiografia e racconti di prima mano dei protagonisti, fra documentazione storica e testimonianza”.²³

D’altro canto, è lo stesso scrittore torinese a indicarci in qualche modo la via da seguire. Nella sua ultima opera, *I sommersi e i salvati*, egli aveva infatti osservato: “[...] non siamo storici né filosofi ma testimoni, e del resto non è detto che la storia delle cose umane obbedisca a schemi logici rigorosi. Non è detto che ogni svolta segua da un solo perché: ché possono essere molti, confusi fra loro, o inconoscibili, se non addirittura inesistenti. Nessuno storico o epistemologo ha ancora dimostrato che la storia umana sia un processo deterministico”.²⁴

Di qui, l’idea da parte di Proteo Fare Sapere ed Edizioni Conoscenza dar vita a quattro Laboratori, pensati per le scuole, in vista della celebrazione del trentennale della morte di Primo Levi. Celebrazione che, in coincidenza con il “Giorno della Memoria”, avrà come tema “Letterarietà e ricerca del ‘vero’ in Primo Levi”.

Nell’ideare tale iniziativa abbiamo tratto spunto, e incoraggiamento dalle parole, attualissime, che Norberto Bobbio ebbe

TEMPI MODERNI/IL GIORNO DELLA MEMORIA

NEL TRENTENNALE DELLA MORTE DEL GRANDE SCRITTORE TORINESE

a pronunciare nel marzo 1998, in occasione di un Convegno svoltosi nell'anno successivo alla morte dello scrittore torinese: "pare incredibile: pensavamo che tutto o quasi tutto fosse narrato dei Lager, e invece ci accorgiamo di quanto ancora ci sia da dire e da studiare".²⁵ Levi stesso, del resto, aveva avuto modo di verificare la metamorfosi antropologica prodottasi con il passare del tempo allorché, dopo aver interloquuto a lungo con gli studenti delle scuole a partire dalla metà degli anni Settanta, decise di diradare la sua presenza con la motivazione seguente: "L'attenzione dei giovani si va, come è logico, diluendo nel tempo. Mentre dieci o venti anni fa non esitavano ad accettare come realtà le cose che noi reduci raccontiamo, adesso le accettano ancora, però devono fare uno sforzo. Le vedono lontane come gli episodi del Risorgimento".²⁶

Per quanto ci riguarda, pensiamo che sia ormai urgente tentare di colmare quella distanza; di riannodare, ove si sia davvero interrotto, il filo di quel dialogo; di esortare costantemente i giovani allo studio della storia e al rispetto della memoria perché l'una e l'altra possano continuare ad essere – insieme – fonte inesauribile di impegno civile e morale, in questo tenendo presente che – come Levi ci ha insegnato – testimoni, come buoni cittadini, non si nasce, si diventa.

Questo è l'auspicio; questa la speranza. ■

Relazione svolta nel corso del Seminario Nazionale sulla didattica della storia, il cui tema era "Insegnare la storia educare alla memoria". Il Seminario, organizzato da Proteo Fare Sapere ed Edizioni Conoscenza, si è svolto il 28 ottobre 2016, presso l'Iss Leonardo da Vinci di Roma.

NOTE

¹ Si veda la sua conferenza "Scrittore non scrittore", tenutasi al Teatro Carignano di Torino il 19 novembre 1976, ora in G. Poli – G. Calcagno, *Echi di una voce perduta*, Mursia, Milano 1992.

² P. Levi, *Il sistema periodico*, in *Opere*, vol. I, pp. 870-71, Einaudi Torino 1997.

³ Il concetto della memoria come "dovere" fu ribadito ancora una volta nel corso della rubrica televisiva "Rifarsi una vita", a cura di Lucia Borgia, trasmessa sul terzo canale nazionale il 3 febbraio 1985 e ora in *Echi*, op. cit., p. 173.

⁴ P. Levi, *Prefazione a La vita offesa. Storia e memoria dei Lager nazisti nei racconti di duecento sopravvissuti*, a cura di A. Bravo e D. Jalla, p. 9, Franco Angeli, Milano 1986.

⁵ La posizione di M. Halbwachs viene così riassunta da M. Belpoliti, *Primo Levi di fronte e di profilo*, Guanda, Milano 2015.

⁶ I. Calvino, "l'Unità", 6 maggio 1948.

⁷ T. Judt, *Novecento*, Laterza, Bari 2012.

⁸ R. S. C. Gordon, *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

⁹ Solo nel 1996, infatti, era stato riservato a Levi un certo spazio in un lavoro d'ampio respiro, come *Le Opere de La letteratura italiana*, di-

retta da A. Asor Rosa (IV/2, *Il Novecento*, Einaudi Torino), per via del contributo di C. Segre, *Letture di "Se questo è un uomo"*. Lo stesso C. Cases, del resto, dieci anni prima, aveva anche scritto l'*Introduzione* ai primi due vol. delle *Opere* di Primo Levi, Einaudi, Biblioteca dell'Orsa, Torino 1988. In Francia, la casa editrice Gallimard si deciderà a pubblicare le opere dello scrittore torinese solo dopo la sua morte.

¹⁰ D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009.

¹¹ S. J. Woolf, *Primo Levi's Sense of History*, ed. orig. 1998, trad. it. *Il senso della storia in Primo Levi*, in *Primo Levi testimone e scrittore di storia*, Atti del Convegno di Saint-Vincent, La Giuntina, Firenze 1999.

¹² P. Levi, *Se questo è un uomo*, in *Opere*, a cura di M. Belpoliti, vol. I, p. 5, op. cit. Ricordiamo, per inciso, che *Se questo è un uomo*, nell'edizione einaudiana del 1958, troverà la sua collocazione nella collana i "Saggi".

¹³ P. Levi, *Se questo è un uomo*, in *Opere*, vol. I, p. 83, op. cit.

¹⁴ Si veda E. Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, il Mulino, Bologna 2002. Lo stesso Levi, a proposito della Shoah, aveva parlato di "nodo centrale della storia europea del Novecento".

¹⁵ P. Levi, trad. de *Il processo di F. Kafka*, Einaudi, Torino 1983.

¹⁶ Si veda P. Levi, *I sommersi e i salvati*, in *Opere*, vol. II, pp. 1037-1044, op. cit. Sappiamo da Martina Mengoni che le fonti alle quali Levi aveva attinto per il suo racconto erano essenzialmente tre: *La soluzione finale* di Gerald Reitlinger; *Il nazismo e lo sterminio degli ebrei* di Léon Poliakov; *La distruzione degli Ebrei d'Europa*, di Raul Hilberg. Della Mengoni si vedano *Variazioni Rumkowski: sulle piste della zona grigia*; della stessa autrice si veda anche *Una corrispondenza etnografica. Primo Levi e Claude Lévi-Strauss*, "Italianistica", n. 1, 2015.

¹⁷ J. Le Goff, *Memoria*, in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1979.

¹⁸ P. Levi, *Se questo è un uomo*, in *Opere*, vol. I, pp. 197-198, op. cit.

¹⁹ Si vedano I. Kertész, *Il secolo infelice*, Bompiani, Milano 2007; AA.VV., *900: un secolo innominabile*, Marsilio, Venezia 1998; T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, Garzanti, Milano 2001; R. Conquest, *Il secolo delle idee assassine*, Mondadori, Milano 2001; A. Besançon, *Il secolo del male. Nazismo, comunismo, Shoah*, Lindau, Torino 2008.

²⁰ Citata in M. Debesse, *L'infanzia nella storia della psicologia*, in H. Gratiot-Alphandéry, R. Zazo, *Trattato di psicologia dell'infanzia*, vol. I, Armando, Roma 1971.

²¹ Nella realtà, si sarebbe assistito alla "nazionalizzazione" dell'infanzia e allo sterminio dei bambini nei Lager nazisti. Sulla base delle indicazioni fornite dal Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Parigi e del Comitato Americano dell'OSE (Opera di soccorso dell'Infanzia), D. Dwork sostiene che, su oltre un milione e seicentomila giovani ebrei al di sotto dei 16 anni che vissero nei paesi in conflitto, "soltanto l'11% [...] è sopravvissuto alla sua conclusione". Si veda *Nascere con la stella*, Marsilio, Venezia 1994.

²² M. Flores, *La memoria dei genocidi*, in *La crisi dell'Europa, lo sterminio degli ebrei e la memoria del XX secolo*, vol. II, UTET, Torino 2006.

²³ R. S. C. Gordon, *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

²⁴ P. Levi, *I sommersi e i salvati*, in *Opere*, vol. II, p. 1110, op. cit.

²⁵ Si veda F. Cereja, *La testimonianza di Primo Levi come documento di storia*, in Consiglio regionale del Piemonte - ANED; *Primo Levi. Il presente del passato*, a cura di A. Cavaglian, Angeli, Milano 1991.

²⁶ Dal programma regionale piemontese del TG-3, 20 gennaio 1982, ora in *Echi di una voce perduta. Incontri, interviste e conversazioni con Primo Levi*, a cura di G. Poli e G. Calcagno, op. cit.

Quando il conflitto tra generazioni diviene profondo si interrompe la trasmissione della memoria e le numerose iniziative intorno al 27 gennaio non sono più una garanzia sufficiente a mantenerla viva. L'eterno presente danneggia la memoria, ma anche l'utopia

Il presente storico e la storia contemporanea

DAVID BIDUSSA



Ogni generazione, senza dubbio, si crede destinata a rifare il mondo. La mia sa che non lo rifarà. Il suo compito conscite nell'impedire che il mondo si distrugga.

[Camus 2000, p. 1242]*

“A che cosa serve la storia?”, la domanda con cui Marc Bloch inizia il suo *Apologia della storia* ci riguarda ancora da vicino. Per due questioni, almeno. La prima questione riguarda come noi ci raccontiamo la storia; la seconda perché il racconto della storia ci interessa.

Noi ci raccontiamo la storia non come un oggetto – il passato – ma come un soggetto, come degli attori decisivi di un processo storico che si deve compiere e che deve condurre

alla realizzazione della storia. Allo stesso tempo ci raccontiamo la storia come un racconto coerente, come un potente fattore di coesione in grado di dare senso al tempo.

Ma, il racconto della storia ci interessa non solo perché vogliamo sapere di più di noi, o del nostro habitat (spaziale, umano, sociale, culturale...), quanto come un intreccio e un montaggio che nella sua costruzione genera nuove sollecitazioni (e con ciò interfacciandosi con la prima questione: come ci raccontiamo la storia).

La storia si presenta a noi come un palinsesto, in cui concorrono e si sommano fonti scritte, fonti visuali, più spesso te-

stimonianze che si presentano, come ha scritto molti anni fa lo storico Jean-Jacques Becker, accanto alle fonti tradizionali della ricerca “più o meno successivamente all’evento”, e dunque come una “fonte a posteriori”¹. Testo problematico, la testimonianza, in cui contano le parole, il senso di costruzione del racconto, ma anche il silenzio, o la storia della presa della parola che spesso significa, sotto altra veste, costruire in filigrana la storia della censura [Bordieu²; Heinich-Pollack³], o anche quella della ritrosia a narrare, perché prendere la parola, soprattutto in relazione a fatti e persone che vivono in regimi non democratici, implica coinvolgerli, spesso contro voglia, nella storia pubblica. Ovvero farli uscire, loro malgrado, dall’anonimato⁴.

L’intreccio memoria/storia

L’intreccio tra memoria e storia è al centro delle attenzioni degli storici ormai da molti anni e ha dato luogo ad alcuni significativi risultati in termini di prodotti culturali. La memoria, in quest’ambito, si fissa intorno a due concetti classificatori: 1) un evento riordinatore della vita individuale, di gruppo e collettiva, ovvero un elemento capace di suddividere il tempo in due segmenti distinti prima/dopo; 2) una pratica, un luogo, più generalmente un segno, in grado di costituire un riferimento identitario, significativo per un individuo o per un gruppo di individui.

Talora l’indagine sulla memoria avviene attraverso la connessione di entrambi questi ambiti. Il dibattito e la riflessione intorno ad essa hanno avuto uno sviluppo esponenziale come conseguenza di alcuni elementi che qui brevemente richiamo:

1) la sensazione che si stia consumando un passaggio di sensibilità da un’epoca manuale, meccanica, a un’epoca digitale, tattile, comunque dove la virtualità non è una possibile dimensione ma è la condizione data.

2) la condizione della fine di una memoria costruita sul piano della comunicazione verbale verticale tra generazioni e la costruzione di racconti, di modi del raccontare, in cui ciò che contano non sono più i quadri sociali e culturali di riferimento, ma le forme della narrazione, gli ambiti lessicali, i quadri di scena costruiti sulla narrazione. In storiografia il problema è quello legato alla questione della voce testimoniale, del nesso passato/presente/futuro, di ciò che i testimoni dicono: quando, dove, come, su quali supporti e in quali circostanze. E dunque che cos’è il testo della memoria?

3) Il fatto che se la memoria è intesa come costruzione nel tempo di versioni riviste, corrette, mediate dalle parole del passato, è anche riscrittura attraverso la rappresentazione artistica, la scenografia pittorica e architettonica. La memoria così non è conseguenza solo delle retoriche comunicative

proprie della trasmissione del racconto, ma anche della metamorfosi del testo come somma di quelle procedure narrative e rappresentative. In questo senso il testo originario si dissolve, diventa liquido e - ad esso - si sostituiscono le molte narrazioni possibili.

4) Nel corso della riflessione di questi ultimi anni sono stati gli eventi collettivi tragici - e per tutti la guerra, più che il terremoto o le catastrofi naturali - a costituire un asse di riferimento generativo per la memoria.

Che memoria abbiamo noi qui della guerra? Quando diciamo questa parola a che pensiamo? che immagini abbiamo in testa? Quale “vissuto” attiviamo? La guerra, nella nostra quotidianità è soprattutto quella degli altri. Che cos’è per noi, qui, in Italia “Vivere la guerra”? Probabilmente per noi tutto ciò passa attraverso due procedure: o come memoria già confezionata e trasmessa generazionalmente, o come sistema memoriale (in termini di sacrari, film documentari, fiction, letteratura). Che cos’è la memoria allorché le fonti comparative della nostra memoria sono spesso filtri visuali, “montaggi”? Che cos’è la memoria pubblica se questa si costruisce come montaggio di “trailer”?

5) Memoria in opposizione a oblio è una delle chiavi di lettura obbligate allorché si affronta la questione della memoria, ma in realtà andrebbe affrontata come questione della costruzione della storia pubblica ovvero dell’uso pubblico della storia. Questo perché oblio e memoria sono parte di un identico processo e sono procedure di costruzione della memoria. Il problema dell’oblio va allora visto non come una contro-memoria, ma come una procedura di costruzione per la storia⁵.

6) Gli storici, quando concretamente producono ricerca storica, non riscrivono la storia, ma scrivono di storia. Da questo punto di vista la vicenda che è ricostruita assume tanta importanza quanto chi la ricostruisce e ne propone un’indagine. Lo storico non è collocato fuori dalla narrazione storica, anzi è una voce della narrazione, così come il fruitore di quella narrazione.

Tutto questo potrebbe essere inteso come una discussione accademica, comunque “tecnica”. La cosa credo cambi radicalmente se noi riflettiamo sull’oggetto che costituisce la memoria. Perché quando parliamo di deportazione, di morte di massa, di terrorismo, di stragi, in realtà noi non parliamo della guerra, ma abbiamo di fronte a noi “corpi”, un’unità di misura con cui ci confrontiamo con disagio perché siamo contemporaneamente immersi in una cultura del corpo, ma allo stesso tempo abbiamo un pudore e una reticenza a parlare del corpo violato.

Questi diversi aspetti pongono il problema di riflettere sulla memoria della violenza subita sul corpo che non è indifferente nel nostro tempo.

Tra storia e memoria oltretutto un confronto serrato, talora

MEMORIA, STORIA, UTOPIA

persino un conflitto, c'è anche uno stretto rapporto. La memoria fornisce materiali alla storia, e la storia fornisce interpretazioni alla memoria.

La memoria e la sua gestione oggi non rappresentano solo un modo di riappropriarsi del passato, ma anche uno per gestirlo. Secondo due modalità: da una parte definendo le infrastrutture culturali del futuro; dall'altra proponendo una dimensione monumentale del passato per sancire il nostro definitivo distacco. In breve: da una parte l'uso politico del passato, dall'altra una propensione alla sua normalizzazione. [Traverso⁶; Judt⁷]. Una partita che, qualsiasi sia la strada intrapresa, significa "impresa culturale" in cui sono coinvolti e sono in questione, investimenti, organizzazione e gestione di risorse, rapporti con le istituzioni, ma anche forme e strutture.

Lo stato di salute della memoria

Il problema della memoria riguarda il cambiamento, non quello della sua costante ripetizione nel tempo. E ciò sotto due profili. Il primo è stato richiamato da Marc Bloch a proposito della storia agraria⁸, quando rileva che il contesto attuale del mondo agrario si comprende andando indietro nel tempo a partire dalla configurazione attuale e dalle tracce che lentamente emergono scavando e non viceversa iniziando dalle origini e poi costruendo una sequenza che si srotola verso la nostra contemporaneità.

Il secondo è costituito dal modo con cui si presentano a noi le testimonianze e la necessità di decostruirle a partire dalla loro ultima traccia. Un percorso che obbliga a un doppio tragitto, da una parte da analisi verticale delle tracce secondo una proiezione stratigrafica, in cui in quel testo si sovrappongono molte cose, non ultime le sollecitazioni dell'attualità, dall'altra la percezione di una storicità del passato a partire dall'attualità. Questo doppio registro immette alla questione della memoria come processo ricostruttivo e rielaborativo.

Due sono i gruppi sociali che dobbiamo tener presenti: quelli che si descrivono come minoranze (altra questione è stabilire poi se dal punto di vista numerico essi siano davvero, o almeno fino a che punto, delle minoranze) e quelli che si presentano come "marginali" rispetto alla storia e allo scenario storico. I "senza storia" hanno nella maggior parte dei casi una visione difensiva della loro identità, ovvero valorizzano la tradizione, descrivono il loro universo come "naturale" e giustificano la loro posizione all'interno di una composizione sociale più vasta, con cui possono essere in conflitto o in concorrenza ma di cui non si sentono alternativi, bensì contigui, al più complementari.

LEGGE 20 luglio 2000, n. 211. Istituzione del "Giorno della Memoria" in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti.

Art. 1.

La Repubblica italiana riconosce il giorno 27 gennaio, data dell'abbattimento dei cancelli di Auschwitz, "Giorno della Memoria", al fine di ricordare la *Shoah* (sterminio del popolo ebraico), le leggi razziali, la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, nonché coloro che, anche in campi e schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio, ed a rischio della propria vita hanno salvato e protetto i perseguitati.

Art. 2.

In occasione del "Giorno della Memoria" di cui all'articolo 1, sono organizzati cerimonie, iniziative, incontri e momenti comuni di narrazione dei fatti e di riflessione, in modo particolare nelle scuole di ogni ordine e grado, su quanto è accaduto al popolo ebraico e ai deportati militari e politici italiani nei campi nazisti in modo da conservare nel futuro dell'Italia la memoria di un tragico ed oscuro periodo della storia nel nostro Paese e in Europa, e affinché simili eventi non possano mai più accadere.

L'identità offensiva, invece, ha un carattere politico e si presenta come conflittuale. Gran parte della storia dei movimenti operai, più spesso del movimento sindacale nel corso di gran parte del XX secolo si è presentata come un'identità offensiva. Oggi è molto più propensa ad una dimensione identitaria difensiva.

La memoria è un prodotto di minoranza. Gli attori anonimi non hanno altra via che questa per affermare la loro dignità in quanto soggetti.

Ma questo aspetto apre molte altre questioni. La memoria è talora una forma di presente al passato. Ovvero una riattivazione nel presente e di un passato singolare che solo ripetendosi nella narrazione, nel racconto, nella testimonianza "congelata" in un video, in uno strumento che diviene la testimonianza metamorfizzata di un segmento rilevante di storia, si prolunga e si legittima. In breve la memoria è lo strumento che ci permette di dare un senso, almeno quando la intendiamo come un termine intersoggettivo (o interumano) suscettibile di definire un legame tra generazioni diverse, epoche differenti e luoghi diversi".

Il problema nasce quando questo meccanismo entra in

crisi. E questo entra in crisi nel momento in cui il conflitto fra generazioni diviene profondo, tanto da non riguardare solo gli stili di vita diversi, ma i linguaggi, i simboli, gli scenari di riferimento. È una dimensione – quella tra giovani e vecchi – che Jean Améry ha descritto con efficacia e che conviene tenere presente quando si riflette sulla memoria nel nostro tempo, non solo sulla sua funzione, ma anche, preliminarmente, sulla comprensione del suo contenuto. Ovvero sullo scambio tra voci emittenti e auditori.

A giudizio di Améry, infatti la condizione della vecchiaia non richiama la questione del rispetto, oppure quello della debolezza che richiede protezione e attenzione da parte del mondo giovane, ma si propone come metafora della storia, ossia del tempo trascorso. A suo giudizio il vecchio è un soggetto che ha il tempo segnato sul proprio corpo e la cui condizione è quella di essere “tempo trascorso e privo di realtà”.

Quanto più l'individuo che invecchia tenta di trovare una collocazione ai fenomeni culturali dell'epoca sulla scorta dei punti di riferimento del passato che era il suo tempo perché gli prometteva un futuro, un mondo e uno spazio, tanto più egli diviene estraneo alla sua epoca. L'estraneità si manifesta sotto forma di insicurezza, che a sua volta si oggettivizza nell'indignazione e nel rifiuto impotente.⁹

La memoria non ha più una funzione pubblica e si interrompe un ciclo di trasmissione, trasformandosi in un resoconto individuale e intimo. La memoria, allora, si dissolve per ridursi a un bilancio di “fine vita” in cui si cancella la condizione della sopravvivenza al male e rimangono la solitudine e la marginalità. “L'individuo che invecchia – osserva icasticamente Améry – non capisce più il mondo; il mondo che lui capisce non è più.”¹⁰

Si potrebbe osservare, apparentemente smentendo Améry, come il calendario delle iniziative intorno al “Giorno della memoria” sia fitto ogni anno. Se ne può dedurre che la memoria gode di buona salute? Non credo. Quel dato, infatti, di per sé non indica lo stato di salute della memoria, bensì il fatto che, almeno per ora, il 27 gennaio è una scadenza che “regge” nel calendario civico e mantiene una sua personalità. Di per sé questo dato non costituisce una garanzia. Uno dei motivi è che il problema della memoria così come viene praticato è quello dell'eredità di una storia che ci viene consegnata. Ovvero un processo di acquisizione sulla base dell'ascolto. In altre parole una dinamica discensiva. Gran parte della vicenda della memoria è invece definita da una procedura ricostruttiva.

E riguarda che cosa noi vogliamo per noi domani.

La questione del passato riguarda in altre parole il progetto di futuro che vogliamo per noi. Ma siamo noi in grado di pensare futuro? Siamo in grado di raccontarlo a partire dal nostro presente? E il nostro presente, l'idea del nostro presente o

l'immagine che noi abbiamo del nostro presente in che forma è connessa con la dimensione di come noi ricostruiamo il senso del passato?

Lo stato di salute dell'utopia

In questo 2016 ci siamo ricordati di molte cose: dei 30 anni di Chernobyl, mentre poco dei 40 anni di Seveso, dei 40 anni del terremoto in Friuli. Il centenario della prima guerra mondiale è stato “tenuto caldo” dal centenario della Battaglia della Somme. Su tutti l'ha fatta da mattatore il cinquecentenario dell'istituzione del ghetto di Venezia.

Ma anche un altro cinquecentenario ricorre quest'anno: quello della prima edizione de *L'utopia* di Thomas More. Ma quest'anniversario non ha “emozionato”. Perché?

Riusciamo noi oggi a pensare domani? L'utopia è una dimensione che non riguarda più il nostro tempo? Da quando abbiamo smesso di pensare utopicamente? E la crisi di pensare domani, ha una connessione con la nostra ossessione per la memoria e per il passato?

Si possono individuare vari momenti. Utopia ha significato a lungo auspicare un futuro radicalmente alternativo al presente. Abbiamo letto il crollo delle utopie politiche, come premonizione di ciò che Orwell aveva descritto con *1984*; in ogni caso molti hanno pensato che il presente ci diceva che sarebbe stato meglio non progettare il futuro e accontentarsi del presente.

Recentemente sul tema del precario stato di salute di utopia è stato detto che essa verrebbe meno con l'avvento della modernità, quando questa si presenterebbe come una versione più debole della profezia, E, d'altra parte, se l'utopia fin dall'inizio si contrappone al processo di secolarizzazione delle idee teologiche, essa poi si estinguerebbe lentamente con il processo di decomposizione dell'idea di redenzione. Un processo che si consuma nella prima metà del Novecento e le cui ultime avvisaglie si perdono alle soglie del Sessantotto. Il tempo che segue e che inaugurerebbe la nostra quotidianità si presenterebbe come fine del sogno¹¹.

Dunque l'utopia non sembra godere di grande salute.

La questione tuttavia non è così semplice o, almeno non mi sembra rinchiudibile dentro alle categorie anche inquiete proposte da Massimo Cacciari o da Paolo Prodi.

La crisi di utopia non è solo fine della profezia o fine della sua possibile e auspicata congiunzione con la scienza.

La riflessione cui siamo chiamati non è solo economica: chiama in causa le dinamiche d'inclusione nel mondo del lavoro e le caratteristiche dei percorsi di formazione, il rapporto tra l'uomo e la macchina, le domande di tutela e i percorsi di

MEMORIA, STORIA, UTOPIA

rappresentanza. E' possibile pensare il futuro oltre la disoccupazione tecnologica? Oltre cioè quella dimensione attraverso la quale a lungo era stata pensata utopia, che vedeva nel tempo del non lavoro una liberazione, e che ora, invece percepisce come marginalizzazione? A me sembra una buona domanda.

Per scioglierla, forse può essere utile battere strade diverse da quelle della ricerca spasmodica di una risposta. Forse, preliminarmente, è bene andare in cerca di buone domande.

In questo senso, il tema e il profilo sono ancora quelli indicati da Bauman intorno al confronto tra inferno e utopia, ladove si chiede se l'Inferno non sia, più che la fine dell'Utopia, la sua potente ed irreversibile crisi.¹²

L'Utopia di Tommaso Moro era il sogno di un mondo perfetto, sicuro, purificato dalle incertezze. Gli uomini hanno sempre dato la caccia alle loro utopie, non le hanno mai realizzate. Il sogno collettivo è stato ormai del tutto rimpiazzato dal sogno individuale. La modernità pretende l'uso delle cose e il loro successivo abbandono: consumiamo per sopravvivere e per far sopravvivere. Il gioco più popolare del momento si chiama fuga, spiega Bauman, visto che non c'è possibilità di migliorare il mondo e l'incertezza c'è e l'obiettivo rimane uno: cercare di non perdere "il sogno di rendere l'incertezza meno terribile e la felicità più permanente cambiando il proprio ego, e il sogno di cambiare il proprio ego cambiandogli i vestiti, è l'utopia dei cacciatori". Si fugge dall'incertezza e dagli interrogativi esistenziali inventandosi una caccia, ma la lepre da cacciare non ha alcuna rilevanza. La vera spinta è la caccia in sé. Dichiarare la fine alle azioni di caccia significherebbe ammettere la sconfitta dell'Utopia e il precipitare nell'Inferno.

L'utopia, o almeno il bisogno di utopia, è una necessità, così come la fuga non sempre è il segno della sconfitta; è piuttosto un modo per non rimanere prigionieri del proprio presente e provare a reinventare una nuova idea di futuro¹³. L'invito è vedere nella sconfitta e nella "fuga" che segue a quella sconfitta non un ripiegamento ma un'opportunità, un nuovo inizio, per certi aspetti una sfida.

È il tema e il profilo su cui a lungo ha lavorato Bronislaw Baczkò, significativamente deceduto pressoché in silenzio il 29 agosto scorso a Ginevra. Di Baczkò, un intellettuale europeo di grande spessore molti si sono dimenticati, e forse l'ultima occasione era proprio in questo 2016, leggendo la sua ricerca al tentativo di rifare di nuovo i conti, laicamente, con l'utopia.

Ma quest'anniversario è stato pressoché ignorato, o comunque non ha "emozionato". Così nessuno è andato a cercare Bronislaw Baczkò, l'ultimo grande intellettuale che si sia occupato di utopia, fosse anche solo per riprendere in mano pagine di del suo *Utopia* un libro "scomparso" da tempo.

Baczkò aveva cominciato molti anni fa, quando ancora l'utopia esercitava un fascino e nell'opinione corrente quella parola esprimeva ancora non solo un vissuto interiore ma aveva la dimensione del sogno. Il tempo ha lentamente eroso i margini e lo spazio della riflessione, intorno all'utopia.

Parola un tempo ricca di suggestioni, oggi utopia evoca solo incubi, o delusioni, o ripiegamento, comunque forse "sconfitta", "illusione", oltretutto "delusione".

La eclisse di "utopia" si trascina dietro molte altre parole: "progetto", forse "alternativa" o più modestamente "proposta" o "possibilità". Anni fa, proprio di fronte a questa condizione incerta Baczkò si era chiesto quale sarebbe stato il futuro dell'utopia¹⁴ e si era arrestato sulla soglia: da una parte il disincanto, dall'altra la necessità di darsi un domani di fronte all'incertezza del futuro.

In un'epoca in cui il senso comune sembra essere il realismo, l'infinita ripetizione del presente, ridare spazio alla parola "Utopia" e nella scala apparentemente più bassa, alla parola "possibilità" o nella versione soft alla parola "alternativa", significa affermare che "cambiare si può", e che una delle chiavi per pensare domani è sapere che il presente non è il futuro. E una delle possibilità per dare forma al futuro è avere la voglia di scavare, di ritrovare parole, desuete o cadute, e dare ad esse "nuova vita" e con esse costruire emozioni, sensazioni, significati da ripensare, "rimasticando".

Utopia, non è mai stata solo sogno, è stata anche percezione di una condizione che al presente modifica ciò che ereditiamo dal passato, ci obbliga a osservare con attenzione le condizioni in cui ci muoviamo nel presente e dunque ci fornisce alcuni indicatori per tentare di dare risposte a questioni che costituiscono il quaderno di cose che vorremmo per noi, domani. Ma ancora a partire dalle domande che riempiono il nostro oggi. ■

Relazione letta nel corso del Seminario Nazionale sulla didattica della storia, il cui tema era "Insegnare la storia educare alla memoria". Il Seminario, organizzato da Proteo Fare Sapere ed Edizioni Conoscenza, si è svolto il 28 ottobre 2016, presso l'ISS Leonardo da Vinci di Roma.

* Camus, Albert

Discorso del 10 dicembre 1957, in Id., *Opere. Romanzi, racconti, saggi*, Bompiani, Milano, 2000 (pp. 1239-1243).

NOTE

1 Becker, Jean-Jacques, *L'handicap de l'a posteriori*, in «Cahiers de l'IHTP», 1987 n. 4, pp. 95-97.

2 Bordieu, Pierre, *L'illusion biographique*, in «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», 1986 n. 62-63, pp. 69-72.

3 Heinrich, Nathalie - Pollack, Michael, *Le témoignage*, in «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», 1986 n. 62-63, pp. 3- 29.

4 Bartosek, Karel, *Les témoins de la souffrance*, in «Cahiers de l'IHTP», 1992 n. 21, pp. 55-63.

5 Margalit, Avishai, *Ethics of Memory*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 2002.

6 Traverso, Enzo, *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, La Fabrique Éditions, Paris, 2005.

7 Judt, Tony, *Reappraisals. Reflections on the Forgotten Twentieth Century*, Random House Group, London, 2008

8 Bloch, Marc, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, Les Belles lettres, Paris, 1931 (trad. It. Einaudi, Torino 1973).

9 Améry, Jean, *Über das Altern. Revolte und Resignation*, Klett, Stuttgart, 1977 (trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1988), pp. 102-103.

10 Améry, Jean, *Über das Altern. Revolte und Resignation*, Klett, Stuttgart, 1977 (trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1988), p. 123.

11 Cacciari, Massimo - Prodi, Paolo, *Occidente senza utopie*, il Mulino, Bologna, 2016.

12 Bauman, Zygmunt, *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2007 p.107 e sgg.

13 Yerushalmi, Yosef Hayim, *Verso una storia della speranza ebraica*, Giuntina, Firenze, 2016.

14 Baczek, Bronisław, *Lumières de l'utopie*, Payot, Paris, 1978.

1998 *Utopia*, in "Enciclopedia delle scienze sociali" [il testo è leggibile alla pagina: www.treccani.it/enciclopedia/utopia_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/]

NORIMBERGA: IL PRIGIONIERO HERMANN GÖRING “VISTO DA VICINO”

Norimberga, 20 novembre [1945, n.d.r.]

A chi entra da fuori, con questa cruda giornata grigia e ventilata, l'aula del tribunale appare calda, confortevole, splendente di serica luce bianca. I prigionieri sono già lì, seduti in due file sotto la sorveglianza di giovani guardie americane dagli elmetti rivestiti di bianco. Le guardie se ne stanno lì tutte d'un pezzo, con le facce serie di una squadra di pallacanestro di scuola media superiore che posi per una fotografia.

Eccoli là, segnati e logorati dalla disfatta, i volti che comparvero per anni in prima pagina nei giornali di tutto il mondo con lo sguardo acceso. C'è Göring, in una divisa grigioperla a doppio petto con bottoni di ottone; ha l'aspetto avvizzito e sgonfio dell'obeso che ha perso molta ciccia. La faccia grassoccia di Hess si è sciupata, non ne è rimasto che un naso aguzzo e due occhi infossati. Ribbentrop, che porta occhiali neri, ha l'espressione piena di disagio dell'uomo che si sente in trappola, del cassiere di una banca in fallimento. Streicher è un'orribile vecchia volpe da cartone animato. Funk è un ometto tondo con le guance pendenti da braccio e gli occhi da cane spaventato. Schacht ha uno sguardo da tricheco infuriato. I militari siedono al loro posto dritti e quieti. Tranne Hess, che si accascia come se fosse in coma, gli accusati hanno un'aria di serena aspettativa, da spettatori e non da attori del dramma. Göring è un po' un maestro di cerimonie. Osserva con aria di intenditore ogni particolare dell'aula. A volte il suo volto ha l'espressione birichina di un ubriaco pentito. È deciso a essere se stesso. Fa un inchino a una signora americana di sua conoscenza, seduta nelle file riservate alla stampa. È una faccia viziata, geniale, disinvolta, soddisfatta di sé, una faccia da attore. Non priva di fascino. Nerone deve aver avuto una faccia così.

(Da John Dos Passos, *Diario di Norimberga*, in *Servizio speciale*, Mondadori, Milano 1950)



Hermann Göring

MEMORIA E AUTOBIOGRAFIA

L'importanza della memoria nella formazione di un'identità propria e collettiva. Il bisogno di riumanizzare lo studio della storia e dei fatti. La forza educativa dei testimoni. La lezione di Primo Levi

Educare alla responsabilità

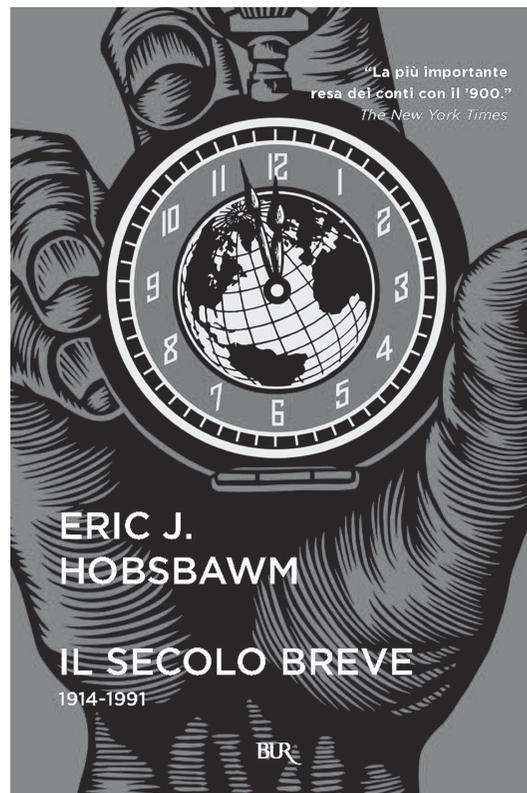
LUANA COLLACCHIONI

Per noi tutti esiste una zona crepuscolare fra storia e memoria: fra il passato come archivio generale aperto a un'indagine relativamente appassionata e il passato come parte o sfondo dei propri ricordi personali [...] L'estensione di questa zona può variare e così l'oscurità e la confusa percezione che la caratterizzano. Ma questa terra di nessuno temporale c'è sempre ed è la parte della storia di gran lunga più difficile da afferrare, per gli storici, per chiunque.
E. J. Hobsbawm

Hobsbawm, nella frase in epigrafe, ci ricorda qualcosa di sfuggibile, su cui raramente si focalizza l'attenzione e cioè su quella parte della memoria identitaria che si costruisce tra passato e presente per dare senso alla progettualità personale, esistenziale e comunitaria del futuro.

Ogni persona, in base alla sua dattità genetica e alle esperienze che vive, è contestualizzata in modo del tutto proprio nello spazio e nel tempo, per questo ogni essere è unico e irripetibile, soggetto fenomenologicamente esistente e conoscibile.

Ogni persona è, in ogni momento della sua vita, la sintesi delle sue esperienze "vissute", che sono sempre esperienze "vissute in un preciso momento storico-culturale", definibile teoricamente e storicamente; ma questa "lettura interpretativa" della realtà, della storia e della persona deve necessariamente connettersi con quella dimensione personale fluida - liquida direbbe Bauman - che è data dall'insieme dei ricordi personali, ossia quella dimensione affettivo-emozio-



nale che inevitabilmente dà un'intonazione particolare ai ricordi e che è inafferrabile in quanto dimensione assolutamente personale e impossibile da definire completamente, oggettivamente. Si tratta proprio, tornando alle parole di Hobsbawm, di una "terra di nessuno temporale" che c'è, che è inenarrabile e che permette di interpretare e reinterpretare continuamente la storia, gli eventi personali e sociali e che, soprattutto, dà senso all'esistenza, che non è e non può essere mai oggettivamente letta, oggettivamente compresa.

Cos'è la memoria?

Se ogni persona è l'insieme e la sintesi delle sue esperienze, la memoria delle esperienze vissute, gioca un ruolo determinante. Allora: cos'è la memoria? Sicuramente possiamo definirla nei vari ambiti, attraverso differenti prospettive: psicologica, neuroscientifica, pedagogica, educativa, storica, per evidenziare come e quanto essa sia funzionale e determinante per la costruzione dell'identità di ognuno. Si tratta della valorizzazione della *memoria personale*. Ma esiste un altro tipo di memoria che è particolarmente importante a livello culturale, sociale e politico: la *memoria collettiva*, che permette di ricordare fatti ed eventi storici o socialmente importanti, fatti che è importante conoscere per ricordare, per *commemorare*, per non dimenticare, nella consapevolezza che non si può ricordare ciò che non si conosce.

Leonardo Trisciuzzi sostiene che sarebbe imbarazzante per qualunque studioso serio dover dare una risposta precisa per definire la memoria, data la vastità della tematica e, rifacendosi a LeDoux, parla di questa facoltà mentale come prodotto delle sinapsi, ma anche come meccanismo meraviglioso e mezzo che ci permette di riportarci indietro nel tempo. Scrive Trisciuzzi (2006, p. 3): "La memoria è quindi un'attività mentale che ci lega nel tempo, e quindi è ciò che dà un senso all'esistenza. [...] La vita senza memoria non è vita. La nostra memoria è la nostra coscienza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino la nostra azione. Senza di lei non siamo niente".

Ogni essere umano si modifica di continuo vivendo. Le azioni, che progressivamente compiamo, ci trasformano: cambiano quindi, inevitabilmente gli schemi mentali precedenti. È la memoria che ci permette di vivere perché grazie alla memoria possiamo riconoscere oggetti, parole, esperienze, situazioni, pensieri, insomma tutto ciò che ci circonda e col quale siamo venuti a contatto: tutto ciò di cui abbiamo fatto esperienza e che può essere recuperato dalla memoria e può esserci di aiuto in termini di regolazione di comportamenti, parole, scelte.

In psicologia lo studio della memoria è stato condotto dagli anni Sessanta in poi soprattutto all'interno dell'approccio teorico dell'*Human Information Processing* che studia la mente come uno strumento per elaborare informazioni, similmente a un computer: l'essere umano recepisce le informazioni dal mondo esterno grazie all'apparato percettivo e i dati possono essere abbandonati o conservati e poi trasformati in informazioni in uscita. L'attività di memoria sarebbe quindi un'*attività di immagazzinamento*, in cui le informazioni vengono codificate e trattenute nel sistema cognitivo, è un'*attività di recupero*, che permette l'accesso alle informazioni immagazzinate.

Come avviene tutto ciò?

Le informazioni provenienti dall'ambiente vengono trattate per breve tempo nel registro sensoriale (*memoria sensoriale*); alcune vengono perdute mentre altre passano nella *memoria a breve termine* o memoria operativa, o di lavoro, o di servizio (una sorta di magazzino temporaneo a capacità limitata, che conserva le informazioni per un tempo brevissimo) e talvolta poi nella *memoria a lungo termine* (magazzino con una capienza enormemente maggiore e che contiene le informazioni molto più a lungo). La memoria a lungo termine è quella paragonata a magazzini del sapere dove vengono custoditi ordinatamente i ricordi: di saperi, di esperienze, di luoghi, e che al bisogno o, senza un apparente motivo, riaffiorano alla mente.

Memoria e conoscenze

Esiste tuttavia una dimensione mnemonica che travalica il biologico e lo psicologico e che sconfinava nel pedagogico: il nostro patrimonio di conoscenze non è solo *accumulato* in memoria, ma dovrebbe, attraverso l'apprendimento, essere *organizzato* nella memoria a lungo termine.

Se qualche decennio fa, parlando di memoria, si paragonava il cervello a uno scaffale con tanti cassetti che contenevano le nostre conoscenze (ed era fondamentale, nell'apprendimento, saper recuperare i saperi già immagazzinati), oggi questa similitudine non è più completamente valida, o comunque non è l'unica prospettiva da considerare perché molte sono le variabili che incidono sull'attività mnemonica, così come sull'apprendimento, a partire dalla dimensione emozionale e motivazionale. Ricordare non è un fatto automatico ma assolutamente condizionato. Dai vissuti pregressi.

Nell'era della complessità, le nostre conoscenze non le

MEMORIA E AUTOBIOGRAFIA

pensiamo accumulate alla rinfusa o in ordine cronologico e lineare, ma vengono immesse in memoria in “pacchetti” più vasti che racchiudono conoscenze su oggetti, persone, situazioni, eventi, potremmo dire, attorno a nuclei tematici; sono questi che ci permettono di capire meglio il mondo e di comprenderlo in ottica complessa, reticolare. Ciò è possibile grazie a una testa *ben fatta*, mentre è più difficile quando la testa è *ben piena* (Morin, 2000). Da qui deriva l’impegno educativo nell’attivare esperienze che permettano di intrecciare e connettere saperi, esperienze educative e di vita, connotate emozionalmente e fondamentali per la costruzione di un pensiero complesso e di una testa ben fatta. L’individuo è essere sociale e quindi la memoria non è soltanto caratteristica soggettiva e fisiologica, ma ha anche una dimensione relazionale e infatti gli psicologi parlano di *memoria episodica* e *memoria semantica*, entrambe collegate e interdipendenti. La memoria episodica è legata all’esperienza diretta dell’individuo, si riferisce a fatti, eventi, oggetti; tale memoria assicura l’identità e la continuità del Sé: è la memoria della storia personale del soggetto, una sorta di *memoria autobiografica*. La memoria semantica contiene la rappresentazione dei concetti e delle loro relazioni e, più in generale, di tutte le conoscenze che si formano grazie ai processi di astrazione; è una memoria di tipo cognitivo e ha inevitabili implicazioni relazionali.

Esiste inoltre una *memoria implicita* indipendente da attività deliberate e consapevoli che può trovare collegamento con la motivazione e la passione, mentre, al contrario, la scarsa motivazione può diventare un “freno” verso la memorizzazione, con conseguenze negative anche sugli apprendimenti. Scrive Trisciuzzi (2006, p.5), in riferimento ai fattori mnestici: “Una seconda spinta viene dal livello dell’emotività che la situazione produce: il livello può essere interno, individuale, come può provenire dall’esterno, e in tal caso lo si subisce. In altre parole, si ricorda più facilmente ciò che ha una colorazione emotiva piacevole, che non si lega a sensazioni di timore, di ansia e simili. [...] Sul piano didattico, ciò significa che in condizioni di normale apprendimento (di tipo scolastico) si ricorda meglio ciò che si è sicuri di ricordare”.

Scrive LeDoux (2002, pp. 40-41): “Nella misura in cui le esperienze della vita contribuiscono a renderci quelli che siamo, il processo di immagazzinamento implicito e quello

esplicito della memoria rappresentano i meccanismi principali per mezzo dei quali il Sé è modellato e preservato.

Quegli aspetti del Sé che sono appresi e memorizzati nel sistema esplicito costituiscono gli elementi espliciti del sé. Essere autoconsapevole significa recuperare mediante la memoria a lungo termine la comprensione di ciò che si è e collocarla nel proscenio del pensiero.

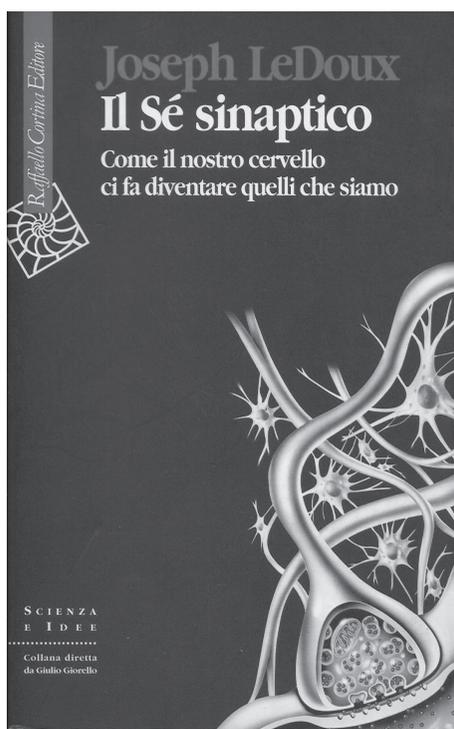
Al contrario, quegli aspetti del Sé che sono appresi e memorizzati nel sistema implicito costituiscono gli elementi impliciti del Sé; utilizziamo quest’informazione su noi stessi continuamente, anche se possiamo non esserne pienamente consapevoli: i modi in cui tipicamente camminiamo e parliamo, e persino i modi in cui pensiamo e sentiamo riflettono tutti l’attività di sistemi che funzionano sulla base dell’esperienza pregressa, ma la loro azione si realizza fuori della consapevolezza”. Per i fautori del costruttivismo e, in particolare, del connessionismo la rete, o circuito locale, rappresenta la strategia attraverso cui il cervello si adatta all’ambiente, cioè ne rispecchia le caratteristiche salienti grazie a variazioni di tipo sinaptico. Si tratta di quelle variazioni neuronali e sinaptiche continue, possibili grazie alla modificabilità cerebrale: il nostro cervello è plastico, modificabile e cambia con l’esperienza.

La conoscenza del concetto di plasticità cerebrale è pertanto fondamentale in ambito educativo e formativo perché assegna alle figure educative la responsabilità e il valore delle esperienze proposte e che inesorabilmente vanno

a modificare progressivamente il cervello. Le memorie di tipo cognitivo sono ben più complesse e non possono essere spiegate in termini di circuito locale, perché in esse sono implicate variabili in riferimento alle singole persone, agli specifici contesti e alle motivazioni.

Il fattore emozionante nell’apprendimento

Ne consegue che la memoria è strettamente correlata con la dimensione emozionale. L’emozione è un fattore che fortemente determina il rafforzamento o l’attenuazione del consolidamento della *memoria*. L’emozione interviene diretta-



mente sui meccanismi della memoria, agendo sulla biochimica cerebrale e, indirettamente, attraverso i messaggi che il corpo emozionato invia al cervello. LeDoux parla di «ricordo emotivo», in riferimento alla memoria implicita o a quella procedurale, e di «ricordo di un'emozione», in relazione invece alle memorie dichiarativa e semantica.

Emozioni e memoria hanno un peso determinante e scientificamente riconosciuto sulla costruzione del Sé e sull'apprendimento, che è parte integrante della costruzione del sé. Se apprendimento, emozioni e memoria sono parte di noi e sempre e continuamente permettono la ristrutturazione del Sé, riflettiamo su quale ruolo fondamentale hanno gli insegnanti e su quanta responsabilità caratterizzi l'esercizio della professionalità docente. La motivazione, strettamente collegata all'emozione, costruisce la memoria di sé connotando e colorando emotivamente i ricordi, e nello specifico i ricordi scolastici, appassionando all'apprendimento, alla conoscenza e alla relazionalità con gli altri (oppure no).

Quale gravissimo errore sarebbe, per l'insegnante, svalutare l'emozione, non coltivare la motivazione, non "sfruttare" le molteplici potenzialità della memoria e limitarsi soprattutto a lavorare sulla memoria procedurale! Quale spreco di conoscenza e di benessere nel trascurare la dimensione emozionale per focalizzarsi soltanto sul dominio razionale! La razionalità è una parzialità di conoscenza, mentre l'intelligenza emotiva permette di pensare con la testa e con il cuore e quindi di avere un maggior numero di informazioni e di fare scelte più consapevoli.

La *memoria autobiografica*, connotata emozionalmente, ci rende maggiormente competenti, consapevoli e responsabili, sul piano sia cognitivo che relazionale, perché i due piani sono inesorabilmente interconnessi e fortemente intrecciati, in una trama sulla quale continuamente tessiamo le nostre esistenze, modificando il nostro cervello (plasticità cerebrale), attraverso le esperienze che viviamo e i *feedback* che nelle relazioni intersoggettive riceviamo.

L'autobiografia è una tecnica di scrittura in cui il soggetto *desidera* scrivere, ha il piacere di scrivere per comunicare qualcosa a qualcuno. La scrittura autobiografica è mossa dal desiderio o dal bisogno di dire qualcosa, di tirare fuori da noi stessi qualcosa, di *e-durre* parte di ciò che si ha dentro e che poi viene tradotto in parole e posizionato sulla pagina.

L'autobiografia permette di dire di se stessi, perché quello che viene messo in parole o in scrittura è una parte del proprio sé. L'autobiografia, come la narrazione di sé, sono pratiche riflessive e autoriflessive: permettono, scrivendo, di fermarsi a ripensare su se stessi, sui propri pensieri, sulle proprie azioni, sulle proprie emozioni, sui propri dolori e sulle proprie gioie: sulla propria storia di vita, che è storia di memorie.

La memorialistica e la didattica della storia

Che rapporto c'è tra storia, memoria e autobiografia? Strettissimo: noi siamo la nostra storia, noi siamo la nostra memoria, noi siamo i ricordi che abbiamo di noi e che ci accompagnano costantemente, che riaffiorano, che ci guidano e ci orientano, che ci spingono o ci inibiscono. Ogni persona è una storia, la sua storia di vita, contestuata in un periodo storico-sociale definito. Ripensarsi e scrivere di sé consente di riflettere su se stessi, di conoscersi meglio, di comprendersi meglio e quindi di essere maggiormente competenti e disponibili a comprendere l'altro da sé. Questa dimensione personale, interpersonale e intrapersonale non è scissa dall'attualità, dalla storia che si compie e si scrive giorno per giorno. La Storia come disciplina è generalmente insegnata e studiata come successione di date ed eventi, in rapporto di causa-effetto e anche molto altro, ma a lungo tale disciplina è rimasta separata (e molto spesso lo è ancora nella realtà scolastica italiana, come emerge da molte ricerche) dalla storia di vita delle persone che l'hanno "scritta", vissuta, tracciata. Senza lo studio e la conoscenza delle vite dei personaggi storici e delle persone comuni, possiamo delineare soltanto un quadro storico razionale, astratto e parziale. È la conoscenza della vita delle persone che ci permette di comprendere con sensibilità e motivazione i fatti e gli eventi, di conoscere il passato potenziando la responsabilità e l'impegno per il futuro. La Storia è l'insieme delle storie di vita e quindi delle storie delle persone "vere" che l'hanno attraversata e che la attraversano.

C'è nelle giovani generazioni – ma non solo – un'evidente e preoccupante mancanza di conoscenza di fatti storici, compresi quelli relativamente più vicini a noi e di importanza civile, come per esempio la conoscenza della seconda guerra mondiale e della storia postbellica. Si accusano i ragazzi di scarsa motivazione, ma forse sarebbe opportuno chiedersi dove l'hanno persa e qual è la motivazione dei docenti. Un insegnante appassionato più facilmente "incanta" i suoi studenti rispetto a un insegnante demotivato che, al contrario, difficilmente riuscirà a coinvolgerli. Sono problemi che meriterebbero una discussione ampia: dalla riorganizzazione dei programmi di studio della Riforma Moratti che, dal 2003, ha modificato i contenuti dell'insegnamento della storia e soprattutto gli anni di scuola in cui tali contenuti vengono affrontati. Precedentemente nel tratto della scuola primaria si attraversava tutto il periodo storico dalla preistoria fino all'attualità, per poi rifarlo più approfonditamente alle successive scuole secondarie di primo grado prima e di secondo grado, invece la Riforma ha previsto che tali contenuti venis-

MEMORIA E AUTOBIOGRAFIA

sero affrontati distribuiti tra scuola primaria e secondaria di primo grado, per poi approfondirli nella secondaria superiore, con un danno grave per le conoscenze degli alunni che in classe quinta si appassionavano generalmente allo studio della storia contemporanea mentre adesso studiano questa parte di storia per la prima volta a tredici-quattordici anni, quando ormai l'interesse per la storia, per cause variabili, spesso è già diminuito, talvolta irrecuperabilmente. E poi c'è la non facile questione della formazione dei docenti e del loro reclutamento. Infine, il materiale formativo a disposizione, che non dovrebbe limitarsi all'uso dei libri di testo, ma potrebbe prevedere anche l'uso della filmografia, l'ascolto di testimonianze, l'interdisciplinarietà con la letteratura, non solo quella formale ma anche quella diaristica e autobiografica: storie di vita autentica perché la motivazione trova radici nell'empatia: nella desiderata "vicinanza" a ciò che si studia; empatizzare per conoscere e comprendere, con la testa e con il cuore.

Il film *Freedom writers*¹ è strumento eccezionale ed efficace per motivare e coinvolgere studenti di scuola secondaria e universitari. Tratto dal romanzo *The freedom Writers Diary*, racconta la storia vera di un'insegnante, Erin Gruwell, e della sua classe di studenti problematici in un liceo californiano. L'insegnante si batte perché la scuola e lo studio diventino importanti nella vita dei suoi ragazzi. Si tratta di un film sull'integrazione e sull'esclusione, sul rispetto, sull'accoglienza, sull'impegno etico del professionista dell'educazione. Propone una modalità educativa autentica e quindi includente ed efficace anche in situazione di estrema difficoltà. Tratta anche dello sterminio nazista e della valorizzazione della scrittura, in particolare della scrittura autobiografica, nella forma del diario e per questo si configura come strumento educativo importante per chi vuole valorizzare la memoria, la testimonianza e il periodo storico della seconda guerra mondiale con particolare riferimento alle deportazioni nei campi di concentramento, all'internamento dei militari italiani e alle stragi nazifasciste perpetrate in Italia, soprattutto sui territori della Linea Gotica.

Recuperare la conoscenza di questo particolare periodo

storico permette di parlare della Resistenza, svolta in forma attiva e armata dai partigiani e in forma passiva o senza armi conseguente alla scelta degli internati militari italiani di dire e confermare il proprio "No" all'adesione alla Repubblica di Salò. Valorizzare questa conoscenza permette di riflettere e prendere coscienza dei valori fondamentali necessari per costruire e mantenere un Paese democratico e libero.

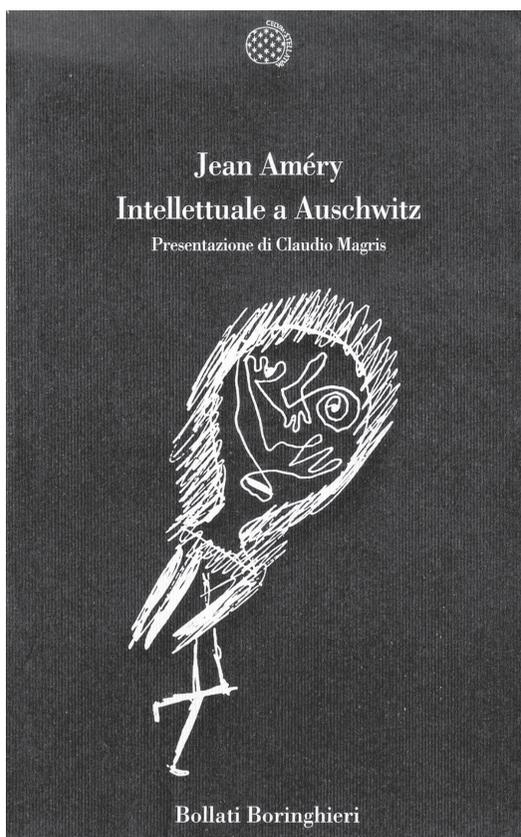
Abbiamo bisogno di conoscere il passato, per comprendere il presente e progettare il futuro. "Ricorda ragazzo: la storia non cambia se tu non la cambi" canta Luciano Ligabue in un suo brano sulla figura di un giovane partigiano morto a vent'anni, il 15 aprile 1945, dieci giorni prima della Liberazione.

L'educazione e la formazione richiedono *impegno, responsabilità, rispetto*. Attenzione però, queste possono essere parole vuote, anche se abusate; oppure: parole che hanno un senso e un significato profondo, autentico, valoriale e che solo in tal caso possono *dare significato, senso e valore all'esistenza*.

Educare alla memoria allora diviene una scelta, di impegno etico, civico e umanitario affinché l'apprendimento della storia produca davvero esiti trasformativi in termini di presa di consapevolezza e di coscienza: educare alla memoria per educare alla responsabilità. Motivare allo studio nella scuola, quindi, per promuovere nuove conoscenze. E tale motivazione può trovare le sue origini, a scuola, nell'ascolto della voce dei sopravvissuti e nella lettura

di testimonianze. I sopravvissuti, gli ultimi sopravvissuti, per quanto ancora potranno raccontare l'esperienza vissuta oltre settant'anni fa? I luoghi della formazione dovrebbero dare ampio spazio a questi "eroi" che rivivendo un dolore enorme, desiderano e s'impegnano a portare ai giovani la loro voce. Penso in particolare a coloro che conosco direttamente e che sempre vengono a parlare agli studenti, ogni volta che vengono contattati per questo: Ferruccio Laffi, sopravvissuto all'eccidio di Marzabotto, e i coniugi Celso Battaglia e Lauretta Federici, superstiti dell'eccidio di Vinca.

Alla voce biografica narrante, che coinvolge, emoziona, agevola la comprensione empatica e sollecita all'impegno etico e a una cittadinanza attiva, si aggiunge quella delle te-



stimonianze scritte, a partire da autori noti e ampiamente proposti a scuola, come Anna Frank e soprattutto Primo Levi che merita sempre un'attenzione alta per quanto ci ha donato in scrittura, e continuando con nomi, forse meno noti ma assolutamente illuminanti, penso per esempio a Elie Wiesel (che in *La notte* scrive dell'internamento, della marcia della morte e della liberazione, da lui vissuta) a Edith Stein (filosofa ebrea, convertita al cristianesimo, nota per aver scritto sull'empatia e meno nota per essere stata deportata ad Auschwitz, dove è morta il 9 agosto 1942), a Jean Amery (socio- logo che scrive di suicidio... e muore suicida, autore di *Intellettuale ad Auschwitz*). L'elenco sarebbe lunghissimo. Penso anche al lavoro di raccolta di testimonianze sugli eccidi, in particolare al lavoro di Anna Rosa Nannetti, autrice impegnata nel riportare in scrittura le molteplici voci raccolte negli anni sugli eccidi di Monte Sole. Penso, infine, ai diari scritti dagli internati militari, fondamentali per comprendere la loro storia, il "peso" e il valore della loro scelta, politica e democratica.

All'ascolto delle testimonianze e alla lettura dei testimoni, si aggiunge un'altra modalità dell'educare, quella che attinge alla filmografia, presente in grande quantità e che, opportunamente selezionata può essere uno strumento di conoscenza efficace perché di immediata comprensione, coinvolgendo empaticamente lo "spettatore". Voglio ricordare qui il lavoro del regista amatoriale toscano Stefano Ballini che ci offre gratuitamente su youtube la visione dei suoi film: lavoro importante e documentario sugli eccidi nazifascisti a Monte Sole e che ultimamente si è focalizzato anche sullo sbarco in Normandia, a cui hanno partecipato emigrati italiani in America; film che invia messaggi educativi importanti, anche attraverso la voce e i pensieri di due giovanissimi adolescenti.

I testimoni sopravvissuti sono detentori e trasmettitori di memoria, di storia, di capacità di scelta, sono testimoni di resistenza, storicamente, politicamente e personalmente intesa. La loro disponibilità a disseminare, narrandole, le proprie esperienze, sentendosi loro in prima persona di fatto "gli ultimi sopravvissuti", chiede implicitamente di non perdere l'occasione formativa di poterli incontrare, conoscere, ascoltare perché la voce narrante ha un impatto potente nell'ascoltatore, soprattutto per ciò che viene narrato. Rinunciare alla raccolta di testimonianze significherebbe rischiare di perdere un patrimonio storico e umano di inestimabile valore.

In un momento storico e culturale in cui i problemi adolescenziali sono talvolta allarmanti, così come i dati sulla dispersione scolastica e sui disturbi comportamentali sempre in aumento, risulta fondamentale agire, in educazione, con proposte coinvolgenti e motivanti sia per quanto riguarda la dimensione di studio sia soprattutto la dimensione umana, che implicitamente chiede di essere "ri-umanizzata".

La cura della persona implica la valorizzazione e il recupero

della memoria personale, in quanto insieme di esperienze di vita ma anche come prefigurazione di un orizzonte di senso impegnato per la collettività, che può attuarsi soltanto in conseguenza della conoscenza degli eventi storici legati alla Resistenza e agli esiti che essa ha prodotto e implicato in termini di democrazia, responsabilità, capacità di scelta: non si può scegliere se non si conosce.

Il valore dell'educazione e del processo formativo viene sottolineato ed esposto attraverso gli studi storici ma anche grazie a quelle figure pedagogiche ed educative che hanno proposto una scuola emancipativa per tutti e funzionale allo sviluppo di un pensiero libero, seguendo le modalità teorico-esperienziali dei pedagogisti che oltrefrontiera e oltreoceano coniugano educazione e democrazia, proponendo un processo di insegnamento-apprendimento che si costruisce e si consolida nel *learning by doing*, permettendo la costruzione del sé nell'esperienza continua e quindi nella costruzione e connessione di memorie. E il pensiero corre ovviamente a Dewey.

Concludo con le parole che Primo Levi (1958, p. 5) scrive in *Se questo è un uomo*: «Se non di fatto, come intenzione e come concezione esso è nato fin dai giorni di Lager. Il bisogno di raccontare agli 'altri', di fare gli 'altri' partecipi, aveva assunto fra noi, prima della liberazione e dopo, il carattere di un impulso immediato e violento, tanto da rivaleggiare con gli altri bisogni elementari: il libro è stato scritto per soddisfare a questo bisogno; in primo luogo quindi a scopo di liberazione interiore».

E aggiunge, con lucidità impressionante: «Esso non è stato scritto allo scopo di formulare nuovi capi di accusa; potrà piuttosto fornire documenti per uno studio pacato di alcuni aspetti dell'animo umano».

Per il futuro delle giovani generazioni e della nostra società, non possiamo non raccogliere il testimone, nella staffetta dell'educazione alla memoria... Questione di scelte! ■

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Hobsbawm E. J., *La fine della cultura. Saggio su un secolo in crisi d'identità*, Rizzoli, 2013.

LeDoux J., *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

Levi P., *Se questo è un uomo*, Einaudi, Torino, 1958.

Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.

Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, University Press, Firenze, 2006.

NOTA

¹ Film *Freedom Writers*, di Richard Lagravenese, 2006. USA. Drammatico. Durata 118'.