

SOMMARIO

Editoriale

1/Ritroviamo la nostra umanità

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLO

Mercurio

3/Maestre che maltrattano i bambini

ERMANNO DETTI

Attualità

4/La colpa di essere nati "diversi"

Conoscere la storia nel Novecento
per smascherare false sirene

INTERVISTA A LILIANA SEGRE DI PINO SALERNO

6/Un sindacato carico di valori

Il Congresso nazionale della FLC

MARIA ROSARIA CORVINO

8/Un nuovo tassello nella stagione contrattuale

L'ipotesi di CCNL della dirigenza istruzione e ricerca

ROBERTA FANFARILLO

Sistemi

10/La folle corsa alle pseudoeccellenze

Selezioni in ingresso

PAOLA PARLATO

Pedagogie/Approfondimenti

12/Tu chiamale, se vuoi, emozioni

I percorsi dell'apprendimento

FEDERICO MARUCELLI

13/Emozioni e riflessività.

L'importanza dello sguardo

LUANA COLLACCHIONI

19/Mettersi nei panni degli altri

GABRIELLA PICERNO

23/ L'approccio olistico nelle relazioni umane

ROBERTO SEGHI ROSPIGLIOSI



Educazione e famiglia

27/Confusione di ruoli

Riflessioni di un'insegnante

CHIARA GRAZIATI

Comunicazione e linguaggi

31/Barriere linguistiche

Tecnicismi e latinismi

nelle espressioni mediche

FRANCA ORLETTI E ROSSELLA JOVINO

Tempi moderni

35/La Shoah dopo l'ultimo testimone

Storia e memoria: le ragioni di un nuovo confronto

DAVID BALDINI

40/La scelta di vita di Rosa la rossa

I protagonisti/ Rosa Luxemburg nel centenario
della morte

AMADIGI DI GAULA

42/Rivoluzionaria in tempi di ferro

La specola e il tempo/Rosa Luxemburg

A CURA DI ORIOLO

44/Comincia l'era globale

1968: i giovani si rivoltano

MASSIMO MARI

Studi e ricerche

51/Quant'è duro istruirsi

Rapporto Censis 2018/1 processi formativi

DANIELA PIETRIPOALI

Teatro

55/Il carosello degli equivoci

"Pigiama party", al Teatro degli Audaci di Roma

MARCO FIORAMANTI

Cinema

56/Una donna, poco più di un nome

Un docufilm su Enrica Calabresi,
una scienziata ebrea

VINCENZA FANIZZA

Cultura

57/La profezia di Zerocalcare

Il fumettista al Maxxi di Roma

VIRGINIA VILLARI

59/Quei giorno in cui Flaiano m'invitò a pranzo

INTERVISTA A VALENTINO ORFEO DI MARCO FIORAMANTI

Libri

63/Preceduto dai suoi versi

Un'antologia di Antonio Veneziani

per Hacca Edizioni

ANITA GARRANI

64/Piccoli grandi eroi nazionali

Maestre e maestri antifascisti

DAVID BALDINI



LA COLPA DI ESSERE NATI “DIVERSI”

Intervista a Liliana Segre di PINO SALERNO



La missione della scuola: formare non solo bravi studenti, ma cittadini consapevoli. L'importanza dello studio della storia contemporanea

Senatrice Segre, lei si è impegnata molto a raccontare la sua esperienza, il suo vissuto, e quello di tanti come lei, di ebrea discriminata, ed espulsa dalle scuole, dopo le leggi razziali del 1938. Ed ha costruito un rapporto straordinario con le nuove generazioni.

Intanto vorrei rivolgere un enorme ringraziamento a tutti gli e le insegnanti, e in particolare a coloro che ho incontrato in questi anni nelle scuole. Un ringraziamento a quegli e a quelle insegnanti che hanno preso un impegno verso studentesse e studenti, anzi hanno svolto una missione: quella di portarli in alto proprio per mezzo della conoscenza. Io sono stata una povera alunna discriminata, per la colpa stessa d'esser nata, una bambina allontanata, espulsa dalla scuola. E quando leggo, o vedo in tv, fatti che

ancora oggi succedono, per cui per altri motivi, sotto altri cieli, bambini soffrono di discriminazioni per essere “diversi” agli occhi del mondo, io mi ritrovo in quella bambina di allora, alla quale furono chiuse le porte della scuola. Soprattutto, vorrei ringraziare quegli e quelle insegnanti che fanno la scelta di trasmettere, oltre alla conoscenza, degli ideali, che sono quelli della nostra Costituzione, che sono quelli della Carta dei diritti dell'uomo, per far sì che gli studenti non siano solo “bravi studenti”, ma cittadini consapevoli della grande possibilità che ha l'uomo in sé di decidere della sua vita senza farsi ottenebrare da false sirene. Io le ho conosciute le false sirene che hanno tradito popoli interi con ideologie sbagliate e quindi sono molto fiera e molto contenta di salutare gli insegnanti di oggi, che tutti i giorni devono essere in grado di fare la scelta giusta.

Senatrice, ci parli delle dinamiche della discriminazione. Lei ne è stata vittima durante il fascismo. Ma anche oggi scattano, talvolta.

Ho vissuto un'epoca in cui la Costituzione, così come la conosciamo noi oggi, non c'era. Allora non si riconoscevano i diritti universali dell'uomo, ma solo i diritti di coloro che si ritenevano di razza superiore. E già con la locuzione “razza superiore” si può descrivere ciò che avveniva in epoca fascista. Quando si crede che un uomo sia superiore all'altro, o per il colore della pelle o per la propria religione,

conoscere la storia del novecento per smascherare false sirene

allora non si parla più di diritti dell'uomo ma di sopraffazione, di qualcosa che conduce l'uomo all'abiezione totale, come abbiamo visto. Io ero una bambina assolutamente ingenua, inserita nel contesto cittadino, e non avrei mai pensato di essere considerata di colpo una reietta. Questo avveniva ai bambini ebrei, italiani di religione ebraica, che venivano espulsi, come i loro genitori e i loro parenti, da ogni contesto civile. Sono ricordi che restano per sempre, perché perfino quando si è vecchi, come lo sono io oggi, rimane dentro quel bambino che si è stati, offeso, villipeso, senza alcun diritto civile.

La sua iniziativa parlamentare si è tradotta in un progetto di legge per la istituzione della commissione d'inchiesta su atti di fascismo e razzismo. Il pdl è stato depositato e lei è la prima firmataria.

Giunta tardi in Parlamento, ho sentito la necessità di impegnarmi con tutte le mie forze in una legge contro l'odio, in

tutte le sue forme, proprie perché l'odio io l'ho provato. Ho la grande speranza che questa proposta di legge trovi molti parlamentari decisi a portare avanti una campagna contro l'odio, che oggi provoca nelle persone atteggiamenti violenti. Bisogna combattere l'odio, alla radice. Bisogna combatterlo a scuola, curando i bulli, perché il bullismo è una forma di odio verso l'altro e di sopraffazione ed è una delle forme che io combatto. Dalle piccole cose si arriva alle grandi. E sono tremende. Occorre riscoprire il valore costituzionale della comunità scolastica, democratica e antifascista.

Sull'insegnamento della storia lei si è molto spesa in questi mesi...

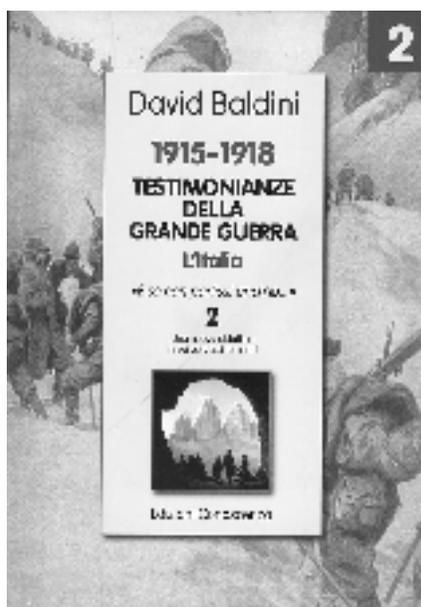
C'è un libro importante che gli insegnanti dovrebbero leggere, se non l'hanno già fatto: *1984* di George Orwell.

Scritto decine di anni prima del 1984. Si immaginava un mondo diviso in due emisferi che lottavano l'un contro l'altro. E a seconda dell'emisfero vincente veni-

vano riscritti i libri di storia, in modo che le generazioni leggessero solo quello che il potere voleva che si leggesse. Ogni volta che si parla di cancellare la storia, di dimenticarla, di dare meno importanza alla storia, mi preoccupa molto per i ragazzi che leggeranno la storia scritta dai potenti. Studiando il passato si capisce il presente e ci si prepara per il futuro. Credo così tanto all'importanza della storia che, da senatrice della Repubblica, intendo chiedere al MIUR maggiore chiarezza su ciò che si vuole fare. E se dirà che la storia non serve, mi batterò, insieme a studenti e docenti, affinché la storia contemporanea divenga, al contrario, materia di studio prevalente. ■

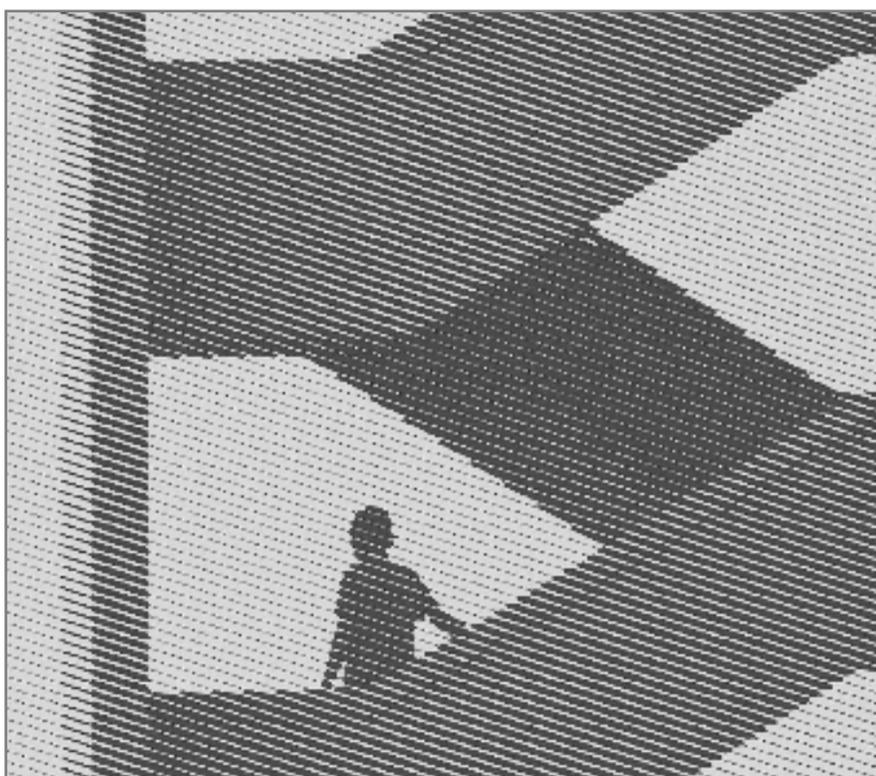
Abbiamo realizzato l'intervista alla senatrice a vita Liliana Segre lo scorso 10 dicembre 2018. Alcuni brani di questa intervista, videoripresa, sono stati proiettati durante il Congresso della FLC CGIL a Colli Del Tronto nel dicembre scorso. Il video è disponibile sul sito <http://congresso2018.flcgil.it/video/>

LA PRIMA GUERRA MONDIALE E LE SUE CONSEGUENZE



LA FOLLE CORSA ALLE PSEUDOECCellenze

PAOLA PARLATO



Le scuole che rincorrono la competitività e la meritocrazia, vanno contro le indicazioni del Miur e soprattutto contro la Costituzione tanto più se riguardano alunni nell'età dell'obbligo scolastico

Si stanno diffondendo, in maniera piuttosto silente e soprattutto nei licei, iniziative diverse di selezione in ingresso, in genere motivate con lo squilibrio tra la domanda e l'effettiva capacità di ricezione della scuola, ma di fatto finiscono con l'accogliere gli studenti più meritevoli, questo nonostante la scuola sia d'obbligo fino ai sedici anni.

I metodi di selezione sono diversi, qualche volta si chiede il consiglio orientativo dei docenti della scuola media, più frequentemente il riferimento è ai voti riportati all'atto

dell'iscrizione (alla fine cioè del primo trimestre della terza media) o addirittura ai risultati ottenuti alla fine della seconda media, ma, sempre più spesso, vengono impiegati veri e propri test d'ammissione. Di fatto queste iniziative contraddicono le stesse indicazioni del Miur, che nella circolare ministeriale del 28 gennaio 2014, sottolinea che il rendimento scolastico dello studente non dovrebbe essere utilizzato come criterio di selezione, meno che mai quando si tratta della scuola dell'obbligo. Può naturalmente accadere che una istituzione scolastica non sia in grado di soddisfare tutte le richieste di iscrizione pervenute e che una parte degli studenti debba essere indirizzata ad altri istituti, resta da vedere però quali siano i criteri che debbano guidare la scelta. Ancora il Miur indica come criteri preferenziali la distanza tra la scuola e l'abitazione dello studente o gli impegni lavorativi dei genitori o suggerisce, in assenza di altri elementi, di procedere all'estrazione a sorte.

D'altra parte lo stesso spirito che guida l'impianto normativo dell'autonomia scolastica prevede che, in coerenza con gli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, si possano impiegare in modo flessibile gli strumenti e le risorse, in termini di metodologie, tempi, piani dell'offerta formativa declinati in base alle esigenze di ciascun alunno e ai bisogni e le vocazioni di ciascun territorio, in una visione, dunque, non di presa d'atto del-

selezioni in ingresso

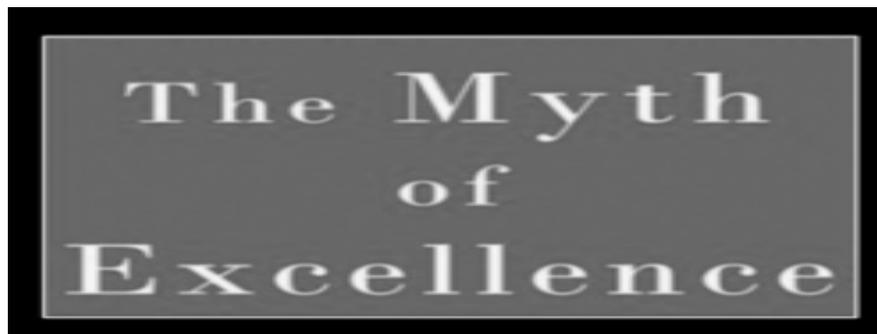
l'esistente, ma di promozione e crescita.

Le ragioni per le quali uno studente risulti inadeguato a uno standard predefinito possono essere diverse, dal livello individuale di maturità raggiunto fino a quel momento a una forte emotività che ne abbassa il rendimento di fronte a un test. Si tratta naturalmente di situazioni in fieri, soprattutto se parliamo di ragazze e ragazzi di tredici anni, l'età della vita più densa di incertezze, di turbamenti e di mutamenti rapidi e spesso radicali. Vien da chiedersi che fine abbiano fatto i sacrosanti principi, sanciti innanzitutto dalla Costituzione, che attribuivano alla scuola pubblica il compito di garantire il pieno sviluppo della persona, anche e soprattutto se manifesta una condizione di partenza svantaggiata.

Competizione a tutti i livelli

Sempre più spesso però sta prevalendo, nella scuola e non solo, il principio della competizione, tra alunni, tra docenti, tra gli stessi istituti. Primo fra gli indicatori di efficienza ed efficacia è il successo formativo. Questa corsa alle pseudoeccellenze, questo primato della meritocrazia a tutti i livelli, contrariamente agli intenti, non fa crescere né sul piano individuale né su quello collettivo; al contrario, la scuola che insegue la competizione nella classe e tra istituti (chi ha più alunni, chi ha gli studenti migliori), la scuola che accetta come dato che vi siano le fasce A e B e C, di fatto viene meno al suo compito di promuovere, si limita a fotografare destini, senza lo sforzo e la volontà di cambiarli.

Bisogna fare attenzione perché questo nuovo corso, anche se ancora si muove



in sordina, non manca del sostegno di qualche teoria sedicente educativa; c'è già chi, fedele ai canoni a cui la peggiore politica ci ha abituati, nasconde la malafede dietro atteggiamenti di concretezza e realismo. La selezione in ingresso agli studi superiori – soprattutto quelli più complessi e impegnativi – oltre al risultato immediato di ridistribuire gli alunni nelle scuole, otterrebbe anche quello di scoraggiare molti ragazzi dall'intraprendere un percorso formativo per il quale non sono tagliati e che li porterebbe fatalmente alla frustrazione dell'insuccesso. Per non parlare del modello che si va affermando con sempre maggiore forza della scuola *market oriented*, che pone quindi sempre più fuori da sé gli obiettivi del suo operare.

In questo scenario è abbastanza naturale che "vincenti" risulteranno i ragazzi dotati a priori di più strumenti personali e culturali, quelli nati in fascia A. Di fatto i numeri confermano la presenza nei licei di alunni provenienti da classi avvantaggiate e l'elevatissimo numero negli istituti professionali di studenti appartenenti ad aree di disagio socio-economico, migranti, diversamente abili. Studenti che realmente non risulteranno "adatti" ai licei alla conta dei voti e delle risposte esatte, non necessariamente perché inadeguati per attitudine personale, ma

spesso solo perché la scuola precedentemente non è stata all'altezza dell'inclusione, della flessibilità, della promozione culturale e sociale di tutti e di ciascuno. E non ha costruito percorsi di orientamento che siano tali, capaci cioè non di censire e registrare, ma di guidare e accompagnare ciascun bambino e ragazzo alla consapevolezza dei propri desideri e delle proprie vocazioni.

Il discorso sull'orientamento scolastico (e anche universitario) meriterebbe poi un approfondimento a parte, poiché quasi sempre quello che dovrebbe essere un percorso lungo di esplorazione di sé, degli interessi e degli ambiti disciplinari, finisce con il ridursi a una pioggia di interventi, di incontri e di open day alla vigilia del passaggio da un ordine di scuola all'altro.

Per arrestare questa deriva la scuola deve ripensare se stessa, come luogo di ricerca, di elaborazione teorica, di sperimentazione e quindi di formazione continua e di confronto; e soprattutto come l'unica istituzione capace, a partire dal principio di uguaglianza, di rimuovere gli ostacoli di natura socio-economica e di rendere suoi alunni più consapevoli e dunque più liberi.

E combattere con determinazione chiunque affermi che queste sono chiacchiere buoniste. ■

storia e memoria: le ragioni di un nuovo confronto

LA SHOAH: L'ULTIMO TESTIMONE



DAVID BALDINI



*lo sento passare gli anni, anche i miei.
E col passare degli anni mi è parso di
cogliere una deriva del modo in cui
vengono intese queste memorie.
Incontro ancora i giovani delle scuole:
c'è in loro una partecipazione emotiva,
anche violenta: non storica.*

Primo Levi

Dobbiamo rassegnarci all'idea che tra storia e memoria non esistano punti di tangenza, o è legittimo pensare che esse, nell'ambito delle specifiche aree di competenza, possano positivamente coesistere?

In una frase molto citata, lo storico Pierre Nora ha affermato: «Si parla di memoria solo perché non esiste più». ¹ Gli replicava circa un ventennio dopo la storica letteraria Aleida Assmann, la quale, dopo aver criticato tale “regressivo” giudizio, ne contestava la veridicità, non riconoscendo agli storici di “professione” il diritto di proclamarsi gli interpreti – unici ed “esclusivi” – del passato. ² Partendo proprio dalla questione della natura, e soprattutto della funzione della memoria del passato nel suo rapporto con il presente, ella retoricamente si chiedeva:

«È proprio così? Davvero non esiste più la memoria? E quale tipo di memoria sarebbe scomparso?».

Ebbene, nel rispetto di queste due contrapposte dilemmatiche posizioni, si potrebbe anche riassumere nel modo seguente: il passato è da giudicare dav-

vero irrecuperabile, come sosteneva Nora, o non è piuttosto da considerare – come inferiva la Assmann – foriero di «un'influenza sul presente in forma di diritti e doveri contrapposti», in quanto le memorie, pur riconosciute come «in parte tra loro contraddittorie», rivendicano tuttavia «il loro diritto al riconoscimento sociale»?

C'è da aggiungere, per completezza di informazione, che la studiosa tedesca, a sostegno della sua posizione in tema di memoria, sottolineava un'anomalia davvero sorprendente: quella per la quale, da almeno un trentennio a questa parte, più il tempo passava, più – in modo direttamente proporzionale – l'Olocausto risultava «a noi vicino». Ai suoi occhi – e dobbiamo dire anche ai nostri – era questa la prova provata che la memoria, ben lungi dall'essere «morta» – come aveva sostenuto Nora – era non solo viva e vegeta, ma anche in grado di condizionare, in modo rilevante, il nostro presente.

Eppure, nonostante le considerazioni addotte dalla Assmann – palesemente suffragate dalla realtà –, la polemica non accennava a diminuire. Ne è una prova la posizione assunta da uno studioso del valore di George Bensoussan,³ il quale, appena un quindicennio fa, in *L'eredità di Auschwitz*, dapprima contestava gli effetti deteriori della memoria – in primo luogo quelli rappresentati dalle forme di «ritualizzazione» del passato alle quali essa viene regolarmente sottoposta –;⁴ poi rivendicava ancora una volta, e in modo *tranchant*, il primato a suo giudizio esclusivo e indiscusso della storia sulla memoria. «La memoria – egli argomentava – è selettiva, per questo favorisce l'abbaglio. La Storia è più prosaica e disincantata. [...] Perciò, la nostra arma non è la memoria, che costruisce, demolisce, dimentica o edulcora, ma la sola Storia».

Detto in termini ancor più scorciati, si potrebbe insomma affermare: la memoria parte dal vissuto personale, mentre la storia muove dalla oggettivazione e dalla ricostruzione generale dei «fatti»; la memoria una volta convertitasi in «mito» è reversibile e ubiqua, la storia, invece, vivendo *hic et nunc*, è irripetibile e unica; la memoria è «calda» e fatta a misura di *ethos*, la storia è «fredda» e concepita a misura delle «scienze esatte».

E, tuttavia, a proposito di quest'ultimo aspetto, non va trascurato quanto un settantennio fa ci diceva Georges Lefebvre, per il quale la storia non era affatto da considerare una «scienza», almeno «nell'accezione che questo termine ha assunto da circa due secoli» a questa parte.⁵ Come corollario si potrebbe osservare che sarebbe errato accreditare allo

storico una presunta «neutralità», in quanto, come ci conferma Henri-Irénée Marrou, «la storia è un'avventura spirituale in cui la personalità dello storico è completamente coinvolta».⁶

Considerazioni di tal genere ci inducono quindi a riassumere l'intera questione in una domanda, che è oggi rivelatrice di uno stato d'animo assolutamente cruciale: dobbiamo rassegnarci all'idea che tra storia e memoria non esistano punti di tangenza, o è legittimo pensare che esse, pur nell'ambito delle specifiche aree di competenza, possano positivamente coesistere, fino a pervenire a una possibile sintesi?

Molti studiosi sono convinti che una complementarità tra storia e memoria – fino a alcuni decenni fa neppure immaginabile – sia ai tempi nostri non solo auspicata, ma, nel caso della Shoah, assolutamente necessaria, se non si vuole che il genocidio nazista, prima o poi, finisca per scomparire tra le tenebre dell'oblio.

Per evitare che questo accada, però, dobbiamo tener conto di due specifiche questioni.

La prima riguarda l'attuale fase che stiamo vivendo, caratterizzata dalla scomparsa, quasi definitiva, dei «testimoni».

La seconda afferisce alla credibilità delle «testimonianze», fino a qualche tempo fa ritenute le sole «vere» ai fini del processo di ricostruzione storica del genocidio nazista.⁷

E tuttavia, è proprio dall'attendibilità delle «testimonianze», ormai quasi tutte esclusivamente scritte o video-registrate, che dobbiamo oggi ripartire, con l'avvertenza che non si tratta – nel nostro caso – di contestarne la veridicità o metterne in dubbio l'alto valore umano e morale. Si tratta, per dirla con Walter Benjamin,⁸ di leggerle «contropelo, contro le intenzioni stesse di chi le ha prodotte».⁹

Storia e «memorie» individuali

Sul rapporto tra storia e memoria, una recente messa a punto – che ha il merito di fornirci un quadro sintetico e aggiornato di un dibattito ormai più che ventennale – ci è stata offerta da David Bidussa,¹⁰ il quale, nel suo libro *L'ultimo testimone*, così si (e ci) interroga: «Come costruire [...] un discorso storico coerente se a esso si contrappone costantemente un'altra verità, quella delle memorie individuali? Come fare appello alla riflessione, al pensiero, al rigore quando i sentimenti e le emozioni invadono la scena pubblica?».

Tale problematica, che fino a qualche decennio fa veniva trattata dagli studiosi alla stregua di una *concordia discors*, a bassa

storia e memoria: le ragioni di un nuovo confronto

intensità conflittuale, dopo “la scomparsa dell’ultimo testimone” è oggi deflagrata, fino a imporsi come un nodo centrale del nostro tempo. Il “vuoto” di testimonianze di cui si parla comporta infatti un vero e proprio cambio di paradigma, che lo stesso Bidussa ha equiparato all’odierno passaggio di fase, verificatosi sotto l’egida della “post-memoria”.¹¹ Ciò comporta che – nei confronti dei racconti dei testimoni – non possiamo più limitarci a vivere di “emozioni”. Occorre che queste siano non solo supportate dalla ricerca e dall’approfondimento dell’universo concentrazionario che le ha prodotte, ma anche dalla conoscenza del particolare contesto storico e culturale nel quale esse furono rese.¹²

A conferma della necessità di assumere un punto di vista nuovo, occorre ricordare quanto, qualche tempo fa, sosteneva Annette Wieworka.¹³ La quale ci invitava a considerare la non esistenza un di “testimone in sé”, indiscusso portatore di un’esperienza unica. «Il testimone – ella precisava – esiste sempre nella situazione di testimonianza nella quale si pone».

Alla luce di quanto si è detto, si evince dunque che oggi ci troviamo di fronte a un autentico spartiacque, il quale, spingendoci a coniugare insieme ragione e sentimento, ci impone di considerare il modello di una testimonianza nuova, e che soprattutto sia all’altezza dei testimoni di seconda e terza generazione. E questo si renderà possibile se sapremo assumere, nei confronti della memoria, non solo un atteggiamento pragmatico,¹⁴ ma anche critico, nel senso indicatoci da Primo Levi, che, sull’argomento, così si esprimeva nella sua ultima opera:¹⁵ «La memoria umana è uno strumento meraviglioso ma fallace. È questa una verità logora, nota non solo agli psicologi, ma anche a chiunque abbia posto attenzione al comportamento di chi lo circonda, o al suo stesso comportamento. I ricordi che giacciono in noi non sono incisi sulla pietra; non solo tendono a cancellarsi con gli anni, ma spesso si modificano, o addirittura si accrescono, incorporando lineamenti estranei».

Di qui il dualismo di cui si parlava: da una parte non possiamo non tener conto dell’apodittica affermazione della Wieworka¹⁶ che, con largo anticipo, aveva preconizzato l’avvenuto “cambiamento della testimonianza”; dall’altra non possiamo ignorare il monito rivoltoci da Yehuda Bauer, per il quale «noi abbiamo bisogno di testimoni. Non si può fare una storia dell’Olocausto senza testimoni».¹⁷ Detto in altro modo, a un uso ben sorvegliato della memoria non può che corrispondere uno studio sempre più approfondito della storia, senza il quale quelle testimonianze corrono il rischio di essere condannate



– prima o poi – alla irrilevanza e infine all’oblio.

Una conferma in tal senso ci viene da Luciano Canfora, il quale, riportando una citazione di Paul Valéry del 1929, ha ipotizzato il possibile futuro scenario di fronte al quale ci potremmo trovare: «Supponiamo che l’immensa trasformazione che noi stiamo vivendo, e che ci sta cambiando, si sviluppi ancora, alteri alla fine ciò che rimane dei costumi, disponga in un altro modo i bisogni e i mezzi di vita; presto la nuova era produrrà uomini che non saranno più legati al passato da nessuna abitudine mentale. La storia non offrirà loro che racconti strani, quasi incomprensibili: perché niente, nel loro tempo, avrà avuto un qualche esempio nel passato».¹⁸

Ebbene, da quanto si è detto, oggi possiamo dire che esiste la possibilità concreta di evitare un rischio di tal genere, a patto che si riesca a coniugare storia e memoria. E le premesse ci sono tutte, dato l’atteggiamento di disponibilità oggi mostrato da taluni storici, i quali, pur rimanendo fedeli alle regole fondamentali del loro “mestiere – che sono quelle di fare appello all’intelligenza e non all’emozione –, non disdegnano tuttavia a rinunciare al loro tradizionale “distacco”, ovvero a non considerare più, come pregiudizievole, il pathos ingenerato dalle testimonianze ai fini del raggiungimento della “verità”.¹⁹

Di più: l’empatia che inevitabilmente condiziona lo studioso nel giudicare fatti o personaggi del passato, non è più da ritenuto un impedimento.²⁰ Al contrario è oggi reputata una risorsa, come lo stesso Canfora ci conferma. Egli, da storico, dopo aver scritto che la distanza temporale, «di solito esaltata come matrice di equanimità, è forse in ultima analisi un danno», ha precisato in che senso questa sua affermazione debba essere letta: «L’atarassia senza passioni non è la mi-

gliore, ma forse la peggiore condizione per scrivere storia. E che dunque il *pathos* narrativo (la partecipazione emotiva, non il volgare patetismo) non è un cascame del lavoro storiografico ma al contrario l'indizio della "durevolezza del presente nel passato".²¹

Ricordiamo, en passant, che il tanto decantato "distanziamento", quale condizione necessaria e sufficiente per poter "fare storia", viene oggi evocato proprio da quegli storici "revisionisti" i quali, sempre più insofferenti per la condizione di stallo nella quale si trovano, tentano in ogni modo di reagire a essa, non rassegnandosi ad accettare che esista ancora «un passato che non passa».²²

La questione della necessità di una sintesi tra storia e memoria, del resto, è tale che – come ha osservato Bidussa –, da come gli studiosi sapranno far interagire i "fatti" con la "memoria", la microstoria con la macrostoria, il "soggetto" con l'"oggetto", dipenderà «il futuro della testimonianza quale fonte della storia. Ma anche del Giorno della memoria».

Il culto della memoria e la sua ritualizzazione

Non è un caso che, a proposito di un 27 gennaio sempre più ridotto a mero "rito", non molto tempo Michele Battini si sia spinto addirittura a evocare "una perfida eterogenesi dei fini", motivandola con giudizio gravido di significato:²³ «Ci dobbiamo chiedere brutalmente se l'istituzionalizzazione di una giornata dedicata alla memoria della Shoah possa rischiare di alimentare l'assuefazione, le recriminazioni e persino qualche tendenza a forme di relativismo morale. Io credo che si debba partire dal dato drammatico che tra il senso comune degli europei e degli italiani e l'esperienza degli ultimi sopravvissuti dello sterminio si è ormai aperto un baratro morale, dal quale emerge anche la facile opinione che la scomparsa degli ultimi colpevoli nazisti abbia estinto la colpa».²⁴

Prima di lui, la deportata austriaca Ruth Klüger aveva accusato di scarsa sensibilità quanti, espressione di una "cultura museale" e voyeuristica vuota di contenuti, si recano in date prestabilite in visita ai luoghi della memoria, ultimi epigoni di un turismo *sui generis*: «La massa di turisti che oggi affluisce a Monaco – ella scrive – va innanzitutto al Marienplatz per godersi il grazioso carillon [...], e poi va a Dachau alle baracche. Chi vuole conservare un bel ricordo del 'Gartenhaus' di Goe-

the e della sua Christiane a Weimar, visita subito dopo, con riverente costernazione, anche il monumento di Buchenwald. In questa cultura museale dei campi di concentramento, la coscienza storica obbliga ogni contemporaneo sensibile, per non parlare del politico pieno di principi morali, a far fotografie, o, meglio ancora, a farsi fotografare in quei luoghi. Che vantaggio ne traiamo? [...] Non i *morti* onoriamo con questi residui, brutti e insignificanti, di crimini passati; li raccogliamo e li conserviamo perché *noi* ne abbiamo bisogno [...]».²⁵

Ebbene, se pensiamo ad esempio al mondo della scuola, crediamo sia sbagliato concludere, con la Klüger, che la "trivializzazione" della Shoah²⁶ – che poi sarebbe l'altra faccia del processo di ritualizzazione connesso alla dimensione di massa del fenomeno – debba comportare di necessità la messa in mora di commemorazioni o di viaggi sui giovani sui "luoghi della memoria".²⁷ E tuttavia è indubbio che se vogliamo preservare la memoria, sottraendola al rischio dell'insignificanza se non dell'oblio anche la scuola, istituzionalmente preposta alla formazione di una coscienza pubblica, debba rinnovarsi, più che nei contenuti, nelle forme della comunicazione e dell'insegnamento del passato, tenendo conto di due considerazioni.

La prima riguarda il lavoro, ancora tutto da fare, sulla conciliazione tra storia e memoria.

La seconda, corollario della prima, riguarda la "gestione della memoria", nel senso "politico" indicato, più di un trentennio fa, da Jacques Le Goff, che scrisse: «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».²⁸

Ecco, farsi carico di queste due istanze – quella di una maggiore conoscenza storica e quella di un più convinto impegno politico e civile in senso memoriale – equivale a voler fare davvero opera di testimonianza, nel doppio senso di mantenere vivo il ricordo di ciò che è stato e, al tempo stesso, di contrastare fattivamente "revisionisti", e/o "negazionisti" di tutte le risme, la cui opera di manipolazione e falsificazione dei "fatti" prosegue in modo sempre più aggressivo, come si può constatare ai nostri giorni.

Su come operare, un'indicazione di merito e di metodo ci è stata offerta, non molto tempo fa, da uno storico del calibro di Ian Kershaw,²⁹ il quale, in *Che cosa è il nazismo?*, scriveva: «Il passato nazista suscita in coloro che si trovano ad affron-

storia e memoria: le ragioni di un nuovo confronto

tarlo appassionati sentimenti di denuncia morale. Ed è giusto che sia così. E tuttavia, per quanto giustificati, e persino necessari siano questi sentimenti, a lungo andare la denuncia morale non può bastare, e rischia facilmente di alimentare non la comprensione, ma la leggenda».

Il che equivale a dire che, dopo l'“ultimo testimone”, se da una parte non è più possibile accettare una storia priva di passioni, dall'altra non ci si può accontentare di una memoria priva di storicità. È questo, dunque, lo scenario all'interno del quale dovranno operare le future generazioni, cui è demandato il compito di onorare un debito antico che, contratto con “sommersi e salvati”, risulta ancor oggi ben lungi dall'essere stato onorato. Noi ci abbiamo provato. E solo in parte, forse, ci siamo riusciti. ■

NOTE

¹ Così P. Nora, *Entre mémoire et histoire*, in Idem (a cura di), *Les lieux de mémoire*, Paris, 1984, vol. I, pp. XVII-XLII.

² A. Assmann, in *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, il Mulino, Bologna 2002.

³ G. Bensoussan, *Premessa a L'eredità di Auschwitz*, Einaudi, Torino 2002.

⁴ G. Bensoussan, in *L'eredità di Auschwitz*, op. cit., aveva infatti osservato: «La logorrea non esclude l'amnesia, esattamente come la commemorazione può divenire, un giorno, parola morta».

⁵ Si veda G. Lefebvre, *Riflessioni sull'insegnamento della storia*, articolo pubblicato in “L'Education nazionale”, n. 41, 1946, trad. it. in *Riflessioni sulla storia*, Editori Riuniti, Roma 1976. Un caso clamoroso che ha avuto il merito di riconfermare il relativismo – ma al tempo stesso la peculiarità – del metodo scientifico applicato alla storia è stata la causa per diffamazione, intentata nel 2000 da D. Irving versus D. Lipstadt.

⁶ H. I. Marrou, *La conoscenza storica*, il Mulino, Bologna 1997.

⁷ M. Bloch, ad esempio, in *Riflessioni di uno storico sulle false notizie della guerra*, ed. or. 1921, trad. it. Donzelli Roma 1994, negava ogni credibilità alle “testimonianze” dei combattenti della Prima guerra mondiale, da lui declassate al rango di “false notizie”. «Non esiste buon testimone – egli sosteneva –, né deposizione esatta in ogni sua parte».

⁸ W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, a cura di G. Botola e M. Ranchetti, Einaudi, Torino 1997.

⁹ Non possiamo tuttavia trascurare quanto, sulle testimonianze dei sopravvissuti, ha osservato, in una intervista relativamente recente, Saul Friedländer: «la tendenza [dei testimoni] a narrare in modo standardizzato, organizzato come se stessero recitando. Lo noti seguendo negli incontri pubblici, nelle scuole, durante le interviste. L'esperienza della Shoah è diventata narrazione». Cit. in A. Rossi-Doria, *Il conflitto tra memoria e storia, Appunti, in Memoria della Shoah. Dopo i testimoni*, a cura di Saul Meghnagi, Donzelli, Roma 2007.

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

¹¹ D. Bidussa, *Ibidem*. La frase in questione è, per esteso, la seguente: «In sostanza non c'è da attendere un domani, più o meno lontano, per chiedersi che cosa faremo dopo che l'ultimo testimone sia scomparso. Quel passaggio si è già consumato. [...] Si è inaugurata l'età della post-memoria».

¹² Dal momento in cui “la costruzione della memoria” è divenuta oggetto di interesse da parte della “storiografia”, essa ha sempre risentito delle problematiche vive del proprio tempo. Non c'è infatti una memoria “data” statutariamente: ci sono al contrario tante testimonianze che, nel momento stesso in cui divengono tali, entrano nel processo di “costruzione della memoria”.

¹³ A. Wieviorka, *L'era del testimone*, ed. or. 1998, trad. it. Cortina, Milano 1999.

¹⁴ Ci ricorda Bidussa, in *L'ultimo testimone*, op. cit. che la memoria “serve per fare”.

¹⁵ P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.

¹⁶ A. Wieviorka, *L'era del testimone*, op. cit.

¹⁷ Y. Bauer, *Ripensare l'Olocausto*, Baldini Castoldi Dalai Milano 2009.

¹⁸ Cit. in L. Canfora, *Introduzione a Richard J. Evans, In difesa della storia*, Sellerio, Palermo 2001.

¹⁹ Capofila di questa nuova storiografia, capace di conciliare le due prospettive, è ad esempio Saul Friedländer, *La Germania nazista e gli ebrei*, ed. or. 1997, trad. it. Garzanti, Milano 1998.

²⁰ Per il passato remoto, si ricorda quanto ebbe a scrivere Lucrezio nel *De rerum natura* (III, 832, Oxford, Londra 1967) a proposito delle stragi della guerra annibalica: «nihil tempore sensimus aegri» (non soffrimmo perché non c'eravamo).

²¹ L. Canfora, *Introduzione a Richard J. Evans, In difesa della storia*, op. cit.

²² C'è da considerare che la loro pretesa di “scientificità”, non certo di conio recente, ha una sua fondatezza: essa va fatta risalire al positivismo antiromantico di cui Leopold von Ranke (interessato a stabilire “cosa veramente accadde”) viene considerato capostipite e alfiere.

²³ M. Battini, *La Shoah: dentro e fuori la storia*, in *Memoria della Shoah. Dopo i “testimoni”*, a cura di S. Meghnagi, Donzelli, Roma 2007

²⁴ Per quanto riguarda l'Italia, si veda M. Battini, *Peccati di memoria. La mancata Norimberga italiana*, Laterza, Roma-Bari 2003.

²⁵ R. Klüger, *Vivere ancora. Storia di una giovinezza*, ed. or. 1992, trad. it. SE, Milano 2005, cit. in A. Rossi-Doria, *Memoria e racconto della Shoah*, “Genesis”, XI/1-2, 2012. Lezione del 2 settembre 2012 alla Scuola estiva della Società Italiana delle Storiche.

²⁶ Il termine “trivializzazione” è usato, in tal senso, da D. Bidussa in *L'ultimo testimone*, op. cit.

²⁷ Non è un caso che eminenti studiosi, tra cui Saul Friedländer, che si dicono perplessi sulla celebrazione del “Giorno della memoria”, si siano poi ben guardati dal chiederne espressamente la soppressione in ragione della sua “ritualizzazione”. La cit. del giudizio di Friedländer è contenuta in A. Rossi Doria, *Il conflitto tra storia e memoria. Appunti*, in *Memoria della Shoah. Dopo i “testimoni”*, op. cit.

²⁸ J. Le Goff, *Memoria*, in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1979.

²⁹ I. Kershaw, *Che cosa è il nazismo?*, Bollati, Boringhieri, Torino 1995.