

I insegnare le storie estreme¹

Marco Fossati²

La prima domanda che valer la pena di porsi è: perché? Perché dovremmo insegnare le "storie estreme"? Perché dovremmo cercarle, farle emergere dal passato in cui sono nascoste? La tentazione sarebbe piuttosto quella di allontanarle, di espellerle dalla storia. Almeno dalla storia di cui ci occupiamo a scuola. Perché invece continuiamo a metterle al centro di convegni come questo?

Dopo l'11 settembre 2001 possiamo rispondere a queste domande semplicemente dicendo che, indipendentemente dalle nostre scelte, sono le storie estreme che si mettono sulla nostra strada. Sono loro che vengono a prenderci a casa, come le immagini degli aerei che si schiantano sulle Twin Towers e che ci siamo trovati sullo schermo della televisione senza che fossimo andati a cercarle.

Mi rendo conto che questo intervento ha assunto un senso diverso dopo l'11 settembre e ciò che è accaduto quel giorno ha prodotto riflessioni che si sono intrecciate e sovrapposte con l'argomento di questo convegno. Ma qui ci occupiamo di scuola, di insegnamento e di educazione, e proprio questo tipo di intrecci e di sovrapposizioni è una sfida a cui noi insegnanti non dovremmo sottrarci.

Potremmo dunque dire che le storie estreme sono tali proprio perché non riusciamo facilmente a spingerle fuori dalla nostra visuale o a cacciarle in un angolo.

Non basta spegnere la televisione per cacciare via l'orrore della gente che si butta dalle finestre del centesimo piano. Possiamo provare a nasconderci le immagini dei corpi massacrati a colpi di machete in Ruanda. Siamo riusciti a farlo, forse, anche con le fosse comuni di Svrebrenica. Ma con New York questa operazione non è più possibile: New York non è in Africa, non è neanche in quella parte di Europa che possiamo fingere di non riconoscere (anche se è a due passi da casa nostra). New York è il posto dove andiamo in vacanza, dove vivono persone con cui siamo in contatto, dove vorrebbero andare i nostri figli e dove magari già sono stati a studiare o a lavorare. New York è casa nostra. E' come la città in cui abitiamo, solo molto più grande.

L'11 settembre non possiamo ignorarlo perché quell'avvenimento, estremo, parla di noi. Le storie estreme sono quelle che non possono essere facilmente normalizzate, quelle che sconvolgono l'ordine del mondo che pensiamo di conoscere, in cui crediamo di vivere. E sono estreme, ci appaiono estreme, proprio per questo: perché parlano di noi.

Non è l'entità del massacro, non è l'estensione della strage che ne rende sconvolgente lo studio: è la vicinanza che percepiamo con i fatti, la possibilità di identificarci con coloro che ne sono stati coinvolti. Possiamo leggere con distacco le cronache del tempo che ci raccontano delle settecentomila teste fatte tagliare da Tamerlano dopo la presa di Damasco e allineate davanti a lui in sette piramidi bene ordinate. Possiamo parlare in modo rilassato della notte di S. Bartolomeo e ironizzare sul *Te Deum* con cui il papa l'ha celebrata. La distanza temporale come quella spaziale funzionano per noi come uno schermo protettivo: non ci identifichiamo con i cittadini di Damasco del XIV secolo, non siamo ugonotti francesi e non potrà succederci di essere sgozzati per questo, così come nessuno potrà scambiarsi per *tutsi* o per musulmani bosniaci (ma

¹ Pubblicato in G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 2004.

² Insegna storia e filosofia al Liceo "G. Berchet" di Milano.

fino all'anno scorso io avevo in classe una ragazza serba di Bosnia e quest'anno ho uno studente che ha passato la sua infanzia nella guerra dell'ex-Yugoslavia).

Dal mondo in cui crediamo di vivere possiamo lasciare fuori le settecentomila teste tagliate di Tamerlano, la caccia al calvinista scatenata per le strade di Francia e anche, sia pure con qualche sforzo, gli indigeni massacrati dai conquistadores spagnoli. Ma come si fa a mettere fuori del nostro mondo la *Shoah*? L'unico modo è non parlarne, dire: "ormai è acqua passata". Oppure parlarne come di un evento catastrofico, inspiegabile, un fatto imprevedibile e irripetibile che, nella sua mostruosità, si colloca fuori dalla storia. Come un terremoto o uno sbarco di alieni.

Ma se ci capita di fare i conti davvero con il mondo in cui viviamo e quindi con la sua storia, con il nostro passato, allora quando ci imbattiamo nella *Shoah* non possiamo più metterla in un angolo.

La *Shoah* può essere ignorata e nascosta, può essere rimossa come un trauma che ci si rifiuta di affrontare (è ciò che è avvenuto, per molti anni, dopo la fine della guerra). Ma una volta che ci è capitato di incontrarla, è difficile che riusciamo a trattarla come un qualunque altro capitolo della storia del '900.

La scoperta della *Shoah*

Credo che ciascuno di noi possa facilmente ricostruire quando è successo, per la prima volta, che si è trovato a fare i conti con il fatto che c'erano stati i campi di concentramento e i campi di sterminio.

Personalmente ricordo che il mio primo incontro con la *Shoah* avvenne quando avevo una decina d'anni ed è legato al processo contro Adolf Eichmann nel 1961 e alle notizie che ne dava allora la stampa (la televisione non era ancora una presenza diffusa). Non saprei dire se della persecuzione degli ebrei si fosse parlato già prima in casa mia, ma certamente se ne parlò allora e le cose che apprendevo in quei giorni trovavano un'eco nei racconti che avevo sentito fare altre volte, dai miei genitori e dai miei nonni, sulla guerra, sui bombardamenti, sull'occupazione tedesca, sul razionamento del cibo, ecc. La storia che apprendevo di quell'uomo e delle sue vittime aveva a che fare con quella di mio papà che era stato partigiano in Val d'Ossola o con quella di mio nonno che era di Boves, un paese vicino a Cuneo incendiato due volte dai tedeschi. E se quella storia riguardava i miei genitori e i miei nonni, allora poteva riguardare anche me.

Dirò dopo qualcosa sulle critiche che sono state mosse alla conduzione del processo contro Adolf Eichmann. Ma chi ha la mia età non può sottovalutare l'importanza che ha avuto quel processo per buttarci in faccia quello che fino ad allora era rimasto ovattato e dissimulato.

Per le generazioni successive alla mia ci sono state altre occasioni di entrare in contatto con quella storia. Negli Stati Uniti (e poi, per effetto indotto da lì, in Europa) ha avuto una grandissima rilevanza lo sceneggiato televisivo *Olocausto* del 1978 (120 milioni di telespettatori negli USA) che pure suscitò violente polemiche per il suo scarso rigore filologico e per il suo stile hollywoodiano.

Poi è venuta la ricostruzione, certamente più rigorosa, di *Schindler's list* (1994) che ha trovato vasti consensi anche fra i superstiti, ma che è stata ugualmente criticata per il suo taglio "ottimistico".

Altra cosa è stata poi *La vita è bella* (1997) di Benigni che ha avuto, come è noto, un successo quasi universale soprattutto perché, più che proporre una impossibile lettura ottimistica, ha svolto una funzione consolatoria: come se tutti quanti, insieme al bambino del film, dovessimo essere protetti dall'impatto con l'orrore.

Il processo Eichmann, *Olocausto*, *Schindler's list*, *La vita è bella*, pur così diversi e così diversamente giudicabili, sono stati tutti eventi mediatici. I loro effetti vanno dunque valutati sul piano della comunicazione di massa del cui pubblico fanno parte anche i giovani e quindi gli studenti. Ovvero coloro che, volta per volta, appartengono alla

generazione che frequenta le scuole ed entra in contatto, per la prima volta, con la storia del proprio mondo e con la tradizione, e dunque la memoria, della società in cui si sta inserendo. Perché c'è sempre qualcuno che è giovane e non ha partecipato agli eventi e ai riti tramite i quali la generazione precedente si è riappropriata della memoria.

Informazione e formazione nello studio della storia

Così si può dire che ogni nuova generazione, in questo ultimo mezzo secolo, ha avuto, sia pure con una periodicità irregolare, la sua occasione di scoprire la *Shoah*. E gli effetti di questa scoperta non potevano non essere differenti. La distanza temporale, infatti, non meno di quella spaziale, rende più difficile il coinvolgimento. Io sono nato sei anni dopo la fine della guerra ma Milano, la mia città, era ancora piena dei segni delle bombe e il racconto delle privazioni patite in quel periodo era la risposta preferita da mia madre per ogni richiesta che le sembrasse eccessiva. I nostri studenti di oggi non solo sono stati esentati, come noi, dall'esperienza diretta della II Guerra Mondiale, ma non hanno avuto nemmeno dei genitori in grado di trasmetterne il ricordo. E anche il racconto dei nonni si fa sempre più fiavole e lontano.

D'altra parte però i nostri studenti, molto più di noi alla loro età, sono in grado di entrare in contatto con altre storie che la memoria di quanto è accaduto in Europa solo 50 anni fa può rendere meno estranee e distanti.

Naturalmente tutto questo ha poco senso se le nostre scelte nell'insegnamento della storia sono guidate solo da esigenze di completezza. Se la *Shoah* è solo un argomento del programma di storia dell'ultimo anno, allora si tratterà soltanto di trovarle uno spazio, inevitabilmente ristretto, nella fittissima catena di eventi che attraversano il '900.

Ma se alla domanda sul perché dobbiamo insegnare la *shoah* rispondiamo che la sua conoscenza, e dunque il suo insegnamento, sono innanzi tutto doveri etici e civili, che la persecuzione e il tentato annientamento degli ebrei d'Europa da parte del nazismo tedesco e dei suoi alleati sono eventi di valore particolare, dotati di un significato emblematico che non può essere ignorato e il loro apprendimento deve far parte della formazione di un cittadino, allora la nostra attenzione si sposta dal problema della completezza delle informazioni storiche che siamo in grado di fornire ai nostri allievi (e quindi dal valore *informativo* dell'insegnamento della storia) all'individuazione di un tema che, insieme ad altri, può occupare un ruolo particolare nel loro itinerario *formativo*.

E' chiaro che questo spostamento dell'interesse dall'informazione alla formazione rimanda a una domanda più generale sul senso dell'insegnamento della storia.

Se la sua efficacia, cioè, debba essere misurata sulla quantità di nozioni che i nostri allievi mostrano di conoscere o sulla loro capacità di ricavare dallo studio del passato strumenti per la comprensione del presente e criteri (anche criteri morali) che li guidino nelle loro scelte. Si tratta, ovviamente, di un problema molto vasto che coinvolge la funzione stessa della scuola di cui tutti rivendichiamo il valore formativo salvo poi, proprio perché lo diamo per scontato, avere spesso qualche difficoltà a definirlo. Così anche nell'insegnamento, come in mille altre occasioni della nostra vita, ci rifugiamo nella corretta esecuzione delle procedure certi di ottenere in questo modo un risultato, anche se forse non ci ricordiamo più bene quale questo debba essere. Entriamo in classe e insegniamo i paradigmi dei verbi greci o le fasi della Guerra dei 30 Anni con la stessa fiducia, un po' miracolistica, sulla loro efficacia formativa che abbiamo quando giriamo la chiavetta dell'accensione della nostra automobile e quella, chissà perché, si mette in movimento.

La discussione su questo argomento è complessa ma, senza pretendere di approfondirla, per proseguire in questa riflessione propongo di accogliere, almeno in via provvisoria, l'idea che si debba insegnare la *Shoah* non "perché è nel programma" ma per il suo particolare significato, per il particolare valore di questo insegnamento.

Insegnare, ricordare, spiegare

Il dovere di insegnare la *Shoah* si fonda anche su un suo carattere intrinseco che ne sollecita la memoria: la *Shoah* deve essere ricordata perché chi l'ha voluta ha voluto anche cancellarne il ricordo. Dunque ricordare la *Shoah* è l'unico modo per non assecondarne il progetto.

D'altra parte ciò che noi ci sforziamo di fare tutti i giorni a scuola è di aiutare i nostri allievi ad apprendere. E colui che apprende, apprende innanzitutto l'arte di ricordare ("*non fa scienza senza lo ritenere avere inteso*"). Del resto insegnare (da: *in – signum*) significa imprimere un segno e dunque produrre un ricordo. Un insegnamento che "lascia il segno" è una tautologia.

Ma insegnare non è solo conservare la memoria. Nella nostra pratica quotidiana insegnare è spiegare. Non solo siamo tenuti a tramandare quella storia perché la sua memoria venga conservata. Ma dobbiamo anche darne una spiegazione.

Spiegazione è un termine che va trattato con prudenza: spiegare significa sforzarsi di fare emergere la complessità di un disegno proprio come "distendere le pieghe" di un tessuto serve a metterne in mostra la trama.

Spiegare non è giustificare. Mettere in evidenza i nessi causali che legano un evento con altri che lo hanno preceduto non comporta che si giudichi quell'evento come ineluttabile. E meno ancora che lo si consideri giusto. E però ogni evento, anche il più "inspiegabile", deve essere ricondotto al contesto che l'ha prodotto. E non si tratta quasi mai di un contesto semplice.

La *Shoah* non è stata una catastrofe naturale e le Twin Towers non sono crollate per un terremoto. Così come la follia di Hitler non spiega Auschwitz più di quanto il fanatismo di Bin Laden spieghi l'11 settembre.

Il processo Eichman: la rappresentazione della *Shoah*

Sull'ultimo numero dei *Viaggi di Erodoto* (43/44) si può leggere un interessante articolo di Dario Zucchello sul processo Eichmann nel quadro del percorso storico che ha portato alla nascita dei tribunali internazionali. L'autore ci spiega che il procuratore Gideon Hausner, regista del processo in accordo con le direttive di David Ben Gurion, guidò il dibattimento in modo alquanto discutibile dal punto di vista di una corretta procedura giudiziaria, in particolar modo sotto il profilo del rispetto dei diritti dell'imputato: al procuratore Hausner non stava a cuore la sorte di Eichmann, la cui colpevolezza in una vasta serie di crimini era del resto largamente provata, ma la rievocazione nell'aula del processo di ciò che era accaduto vent'anni prima agli ebrei d'Europa.

A beneficio degli israeliani, prima di tutto, e della definizione della loro identità. E a beneficio dell'opinione pubblica mondiale che in questo modo, come si è detto prima, veniva costretta a prendere atto di un evento drammatico che era stato fino allora rimosso.

A differenza di quanto era stato fatto al processo di Norimberga, dove la corte aveva lavorato praticamente solo su prove scritte, il procuratore Hausner chiamò moltissimi testimoni, quasi tutti superstiti della deportazione nei campi di sterminio, che raccontarono storie terribili molte delle quali però non erano in alcun modo riferibili alle responsabilità personali dell'imputato (e quindi le uniche con rilevanza penale).

Ma quelle storie, raccontate direttamente da chi le aveva vissute, erano fondamentali per porre davanti agli occhi del mondo quanto era successo. "*Solo attraverso la deposizione dei testimoni* – scrive Hausner nelle sue memorie (*Giustizia a*

*Gerusalemme, 1966) – gli eventi potranno essere evocati nell’aula del tribunale, essere resi presenti allo spirito del popolo di Israele e degli altri popoli, in modo tale che gli uomini non potranno arretrare dinnanzi alla verità come si arretra dinnanzi a una pentola bollente.”. E ancora: “Il solo mezzo di far toccare direttamente la verità era quello di chiamare alla sbarra il maggior numero di sopravvissuti ammissibile nella cornice del processo e di chiedere a ognuno di loro un racconto dettagliato di ciò che aveva visto e vissuto. [...] Spero così di dare al fantasma del passato un’ulteriore dimensione: quella del reale” (in: Annette Wiewiorka, *L’era del testimone*, Milano, Cortina, 1999, p.84).*

La conduzione processuale del procuratore Hausner è certamente discutibile dal punto di vista del diritto, l’unico punto di vista del resto dal quale abbia senso giudicare l’operato di un giudice. Condivido di meno le critiche che gli sono state mosse (per esempio da Annette Wiewiorka in *“L’era del testimone”* che richiama i giudizi già espressi da Hannah Arendt) dal punto di vista del metodo storico perché non è a quel metodo che il procuratore Hausner doveva attenersi. *“Gli storici – scrive Wiewiorka – qualsiasi sia l’implicazione personale negli eventi di cui furono contemporanei, rispettano le regole fondamentali del mestiere. Nel costruire racconti che fanno innanzitutto appello all’intelligenza, non giocano di proposito sull’emozione”* (p.103). E ancora: *“Il testimone si rivolge al cuore, e non alla ragione. Suscita compassione, pietà, indignazione e talvolta persino un senso di rivolta. Il testimone stipula un ‘patto di compassione’ con colui che l’ascolta”*. E questa *“è una visione che mette a disagio lo storico. Non perché sia insensibile alla sofferenza, perché non venga a sua volta turbato dai racconti delle sofferenze, e affascinato da alcuni di essi. Ma proprio perché sente che questa giustapposizione di storie non è un racconto storico, e che anzi, in un certo senso, lo cancella”*. (p.153). Ma appunto, questo è il modo in cui lavora lo storico, che fa un mestiere diverso da quello del giudice (e credo che produca danni simmetrici e ugualmente gravi sia chi pretende che i giudici, nelle aule dei tribunali, scrivano la storia sia chi assegna agli storici il compito di pronunciare giudizi penali o morali). E gli insegnanti fanno un mestiere diverso sia da quello dei giudici sia da quello degli storici.

Ridere, piangere, ragionare

Come implicitamente assumiamo quando parliamo di “obiettivi formativi” e di “intese formative”, la nostra attività di insegnanti si prefigge delle finalità che non si riducono ai contenuti delle discipline di cui siamo titolari. Noi non insegniamo la storia ai nostri allievi perché essi si preparano a divenire degli storici. Noi insegniamo loro la storia perché essi si preparano a diventare dei cittadini ed è alla formazione della loro coscienza civile che noi dovremmo, pertanto, prestare la massima attenzione. In quel percorso formativo la storia ha, io credo, una importanza centrale e un ruolo non sostituibile: serve a conoscere il mondo in cui ci capita di vivere e ci aiuta ad assumere in esso un ruolo responsabile.

E’ indispensabile allora capire che la storia parla di noi e non di qualcun altro lontano nel tempo e nello spazio.

Insegnare la storia non è addestrare i ragazzi al gioco del “piccolo storico”. Questo non toglie che possano essere utilissimi lavori di ricerca sul campo fatti con gli studenti. Ma non è la produzione storiografica lo scopo di queste ricerche. Anni fa, con un gruppo di insegnanti e studenti della mia scuola e di un’altra, ho raccolto un certo numero di racconti orali sulla storia della persecuzione antiebraica in Italia fra il 1938 e il 1945. *“Chiedetelo ai vostri nonni”* era la parola d’ordine che avevamo dato agli studenti. Ma se anche quelle interviste (poi pubblicate in un volume: *Salvare la memoria. Come studiare la storia di ieri per non essere indifferenti oggi*, a cura di Alessandro Ceresatto e Marco Fossati, Milano, Anabasi, 1995) avevano un loro intrinseco interesse storico, noi non abbiamo mai pensato che la nostra fosse un’opera

storiografica. Intervistare i nonni serviva a stabilire un ponte fra quella storia, studiata sui libri, e la propria personale esperienza. *“Che cosa avrei fatto io al suo posto?”* era la domanda che volevamo provocare. *“Che cosa faccio io, oggi, quando mi trovo a essere testimone di eventi simili?”*.

Per rispondere a questo tipo di domande, io credo, insegniamo la storia. E invitiamo i nostri studenti a studiarla sui libri degli storici, non a ricavarla dai racconti dei nonni o di altri testimoni. E tuttavia quei racconti, e l'empatia che essi producono, possono essere un passaggio fondamentale in quel percorso.

Essere testimoni

Lo studio della *Shoah* sollecita dunque una pedagogia della responsabilità, un'azione educativa che sappia porre, in modo non retorico, l'interrogativo sulle scelte che ci competono. E lo fa su diversi livelli. Innanzi tutto perché la *Shoah* è avvenuta e perché, come dice Karl Jaspers quando parla della *“colpa metafisica”*, *“c'è tra gli uomini come tali una solidarietà la quale fa sì che ciascuno sia in un certo senso corresponsabile per tutte le ingiustizie e i torti che si verificano nel mondo”* (Karl Jaspers, *La questione della colpa. Sulla responsabilità politica della Germania*, Milano, Cortina, 1996, p.22).

Poi perché, come abbiamo detto, una volta che vi abbiamo posato lo sguardo non possiamo più fingere che per noi, non ci sia stata: ne dobbiamo, anche noi, dare testimonianza.

Infine perché la *Shoah*, come tutte le storie estreme, mette allo scoperto, senza possibilità di eluderlo, il nodo delle scelte morali e ci costringe a mettere alla prova i nostri comportamenti.

E' noto il ruolo che la *Shoah* ricopre nel percorso educativo della scuola israeliana. Lì la domanda: *“Che cosa avrei fatto in quelle circostanze?”* è stata posta a generazioni di studenti (e di soldati). E la risposta è sempre stata: *“Avrei dovuto fare come gli insorti nel ghetto di Varsavia. Non come i sei milioni che si sono fatti portare alla morte come pecore al macello”*.

E' difficile sopravvalutare l'importanza che questa pedagogia, fondata sulle *“virtù eroiche”* dei combattenti del ghetto, ha avuto nel plasmare l'ideologia portante dello Stato di Israele. Ma proprio per questo, quando ho visitato il kibbutz dell'alta Galilea intitolato *Lohamei ha Getaot* (ai Combattenti dei Ghetti), mi ha colpito l'impostazione del museo che vi è stato collocato e che pone al centro la storia del ghetto di Varsavia e della resistenza condotta dagli ebrei che vi erano rinchiusi. I reperti, le immagini, i pannelli esplicativi danno ampio spazio a quelle che Todorov chiama le *“virtù quotidiane”* che diventano *“eroiche”* nelle condizioni estreme. Così, nel ricostruire le diverse forme di resistenza contro i tedeschi, le azioni che vengono messe al primo posto sono: il contrabbando, la solidarietà con gli altri, il rifiuto dei gesti di ossequio davanti agli aguzzini. Solo alla fine si ricorda che *“resistenza è stato anche prendere le armi e insorgere”* contro i tedeschi.

Mentre per i giovani ebrei israeliani gli unici modelli con cui confrontarsi sono stati, per molto tempo, i deportati di Auschwitz o i protagonisti dell'insurrezione armata del Ghetto di Varsavia, con chi ci identifichiamo noi quando riflettiamo sulla *Shoah*? Chi un nostro studente può percepire come un altro se stesso quando gli raccontiamo ciò che è accaduto e le scelte di chi ne è stato coinvolto? La distanza di tempo, la differenza di situazione e, soprattutto, la stessa enormità di quel fatto ci tiene lontani dai ruoli della vittima e del carnefice mentre ci appare abbastanza verosimile l'identificazione con coloro che si sono trovati ad assistere a quegli eventi e vi hanno pertanto partecipato come testimoni. Ma proprio qui è il punto. Che cosa significa essere testimoni? Per essere testimoni non basta essere stati presenti a un avvenimento, come ci confermano decine di udienze processuali a cui abbiamo assistito, se non altro, al cinema e alla televisione. Per esserne testimoni bisogna che

ciò che è avvenuto ci coinvolga. E, per chi non è un diretto protagonista, il coinvolgimento può derivare solo da un atto della volontà.

Il testimone, prima ancora di comunicare la sua esperienza, comunica con il suo racconto che la storia è oggetto di esperienza.

Naturalmente si può sempre sostenere che ciò che ci accade intorno non ci riguarda e che non ci interessa occuparcene. Ma questo non dovrebbe essere l'obiettivo di una saggia strategia educativa. Se viceversa pensiamo di dover vivere con occhi aperti e con mente lucida nel mondo in cui ci troviamo e che a questo debba attrezzarci la scuola e, in essa, lo studio della storia, allora è necessario che anche da ciò che è accaduto nel passato noi ci rendiamo disponibili a essere coinvolti.

Marc Bloch mette in guardia sull'attendibilità del testimone come fonte per lo storico (cfr. *Riflessioni di uno storico sulle false notizie di guerra*), ma è Bloch che offre la spiegazione più chiara di che cosa significa essere testimoni. Nel suo libro sulla *Società feudale* egli descrive un'età nella quale, per la scarsa diffusione della scrittura, "tutto riposava, in ultima analisi, sulla testimonianza". Il rispetto della maggior parte delle transazioni e dei contratti era infatti garantito non tanto dalla firma o dal sigillo in calce a un documento, ma dal fatto che questi venivano stipulati alla presenza di persone che avrebbero in seguito potuto riferire quanto avevano visto. "Spesso i contraenti, dato che il ricordo prometteva di essere tanto più duraturo se coloro che lo conservavano rimanevano più a lungo su questa terra, conducevano con sé dei bambini. Vari accorgimenti permettevano di prevenire la storditaggine dell'età con un'opportuna associazione di immagini: un ceffone, un regaluccio, magari un bagno forzato" [M.Bloch, *La società feudale*, Torino, Einaudi, 1974, p.134]. Quando lo racconto ai miei allievi, e loro non sanno se ridere o preoccuparsi all'idea che si possa coltivare la memoria a suon di schiaffi, penso che difficilmente un esempio potrebbe rendere meglio la differenza che passa fra essere presenti a un fatto e esserne testimoni. Una differenza che dipende dal nostro grado di coinvolgimento, dalla nostra disponibilità a riconoscere quel fatto come qualcosa che ci riguarda. Del resto è un'esperienza che possiamo fare facilmente, nei tanti eventi piccoli e grandi che ci accadono accanto e dai quali decidiamo di farci o non farci coinvolgere. Perché alla fine si tratta sempre di una decisione, di un atto della volontà che possiamo lasciare inattiva se l'evento non colpisce direttamente noi, o qualcuno non ci allunga un ceffone.

Credo che dobbiamo attrezzare i nostri allievi a incassare gli schiaffi della storia, non a sfuggirli. A non essere spettatori distratti perché è un ruolo che non garantisce alcuno status di neutralità, perché anche di quello si verrà chiamati a rispondere.

Un'esperienza didattica

Da qualche anno lavoro con un piccolo gruppo di insegnanti (6 persone) che organizza a Milano occasioni di incontro fra studenti e testimoni di eventi della storia contemporanea. Il presupposto da cui muove questa iniziativa è semplice: la testimonianza diretta di chi è stato protagonista, attore o vittima, di una particolare vicenda produce in chi lo ascolta, soprattutto fra i giovani, un forte effetto di identificazione che permette di colmare la distanza con il passato e aiuta a considerare quella storia (che è poi la storia che si studia a scuola) come parte di sé.

L'organizzazione di incontri pubblici di questo tipo è iniziata qualche anno fa con l'aiuto di Goti Bauer e Liliana Segre che, con grande disponibilità, si sono prestate a raccontare ai ragazzi la loro esperienza di ebrei perseguitate e deportate ad Auschwitz. In seguito si è cercato di applicare lo stesso modello educativo e didattico anche ad altri temi che fossero sempre connessi con la questione dei diritti umani, della loro violazione e della loro difesa.

Per la realizzazione del progetto abbiamo sempre giudicato indispensabile che gli studenti arrivassero all'incontro dopo aver seguito un percorso di preparazione nelle

loro classi, con i loro insegnanti. Deve essere chiaro, infatti, che l'incontro con un testimone non è sostitutivo dello studio della storia. Non si impara che cosa è stata la Shoah ascoltando il racconto di chi ne è stato vittima. Ma, in persone che lo sappiano collocare nella sua dimensione storica, quel racconto può estendere notevolmente le capacità di comprensione e di giudizio.

Nel corso di un convegno svoltosi all'Università Cattolica nell'ottobre del 1994, Goti Bauer concludeva il suo intervento dicendo: *"avverto un grande disagio quando vengo invitata nelle scuole a raccontare ai giovani ciò che è successo cinquant'anni fa. E' difficile spiegare a ragazzi, che per loro fortuna hanno vissuto in un clima di libertà, quello che la cieca violenza, la sopraffazione del forte su chi è debole e indifeso producono. C'è il rischio di suscitare qualche volta, oltre a comprensione e commozione, anche incredulità o, peggio, rifiuto. E' per questo che è importante che gli studenti siano preparati ad ascoltare la testimonianza, che abbiano letto e visto documentari, che ne abbiano discusso con i loro insegnanti. Allora la fatica e la sofferenza di chi racconta lascerà una traccia e chi ascolta potrà diventare a sua volta testimone"*. [in: *Educare dopo Auschwitz*, a cura di G.Vico e M.Santerini, Milano, Vita e Pensiero, 1995, p.115].

Queste osservazioni sono di fondamentale importanza ed è bene che siano sempre ricordate anche per scoraggiare una forma diffusa di "turismo scolastico" che induce alcuni insegnanti a partecipare con le loro classi agli incontri di argomento storico nell'illusione di colmare in questo modo le lacune della loro programmazione. Personalmente aggiungo che *"non basta partecipare all'incontro con un testimone per affrontare il tema della shoah e fare di quell'evento un nodo paradigmatico nell'insegnamento e nello studio della storia. Quelle occasioni possono essere un prezioso punto di partenza per il lavoro, possono rappresentare un fondamentale anello affettivo a cui agganciare la catena delle informazioni che si ricavano dallo studio dei libri. Ma non possono sostituirlo. A meno di non rinunciare, ancora una volta, a fare dello studio della Shoah uno strumento per conoscere il mondo in cui viviamo e per riflettere sulle possibilità che abbiamo di agire dentro la sua storia."* [M.Fossati, *Shoah e insegnamento della storia*, in: *Responsabilità e memoria*, a cura di D.Barazzetti e C.Leccardi, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997]

Il 14 aprile 1997 abbiamo realizzato l'incontro sul tema *"Novecento barbaro"*, dedicato al confronto fra Auschwitz, il gulag e Hiroshima. In quell'occasione si sono riuniti al teatro Nazionale di Milano circa 1600 studenti, accompagnati dai loro insegnanti, per ascoltare il racconto e le riflessioni di Goti Bauer, Liliana Segre e Vittorio Foa e, insieme a loro, di Suzuko Nomata, superstita del bombardamento atomico di Hiroshima e di Gregory Svetov, scrittore russo dissidente, figlio di genitori deportati nel *gulag* negli anni '30 e incarcerato lui stesso poco prima delle riforme di Gorbacev.

Il 10 dicembre 1998 abbiamo applicato lo stesso modello di incontro per una riflessione sullo stato dei diritti umani a cinquant'anni dalla dichiarazione dell'ONU. Per parlare sul tema *"Diritti, proclamati, violati, restituiti"* abbiamo invitato Cherifa Kheddar, dirigente di un'associazione algerina che riunisce i parenti delle vittime del terrorismo, Fazel Rendera, membro autorevole della Commissione per la verità e la riconciliazione del Sud Africa, due esponenti dell'associazione argentina *"Madres de Plaza de Mayo"*. Questi, insieme a Liliana Segre, si sono incontrati con poco meno di 2000 studenti riuniti, con i loro insegnanti, al Teatro Smeraldo di Milano.

L'ultimo incontro, fino a oggi, è stato realizzato venerdì 14 aprile 2000. Il tema era: *"La guerra, la pace, i diritti umani"* e lo abbiamo scelto per dare un seguito alla discussione provocata l'anno precedente dalla guerra del Kosovo. Sono stati invitati testimoni che, attraverso i loro racconti, potessero legare insieme l'esperienza della guerra mondiale di sessant'anni fa con quella delle guerre che hanno continuato, e continuano anche oggi, a provocare milioni di vittime in quest'ultimo mezzo secolo di "pace". Sono intervenuti: Helga Schneider, autrice del libro autobiografico *"Il rogo di*

Berlino” in cui racconta la sua esperienza di bambina nel crollo della capitale del Reich; lo scrittore ex-iugoslavo Predrag Matvejevic, testimone della guerra civile che ha lacerato la sua terra; Moni Ovadia in sostituzione e in rappresentanza di Gino Strada, il medico-chirurgo fondatore di “Emergency”, e, come sempre, Liliana Segre.

L’incontro di quest’anno

L’iniziativa che abbiamo messo in cantiere quest’anno pone l’accento sui “Giusti”, nell’accezione che viene data a questo aggettivo nel memoriale di Yad Vashem, a Gerusalemme, dove il loro nome è ricordato insieme a quello delle vittime. I “Giusti” sono coloro che, come dice il filosofo Emanuele Levinas, sono stati capaci di ascoltare il richiamo del volto dell’altro e si sono fatti trascinare da quel moto di responsabilità che rappresenta il fondamentale e irrinunciabile attributo dell’esistenza umana. Ancora una volta, dunque, la riflessione è centrata sulla responsabilità e vorremmo compiere questa riflessione rivolgendo l’attenzione a quanti hanno saputo compiere dei gesti di solidarietà e di aiuto verso gli ebrei perseguitati dai nazisti e a tutti coloro che, in analoghe situazioni estreme, hanno visto negli altri, e quindi in se stessi, prima di tutto degli esseri umani e hanno agito per costruire la pace e non per assecondare la guerra. Abbiamo così organizzato un incontro che avrà al centro l’esperienza della *Shoah* e di due tragiche guerre che hanno segnato in questi anni il mondo intorno a noi: quella combattuta sul territorio della ex-Yugoslavia e quella che divide israeliani e palestinesi. All’incontro pubblico con gli studenti abbiamo invitato: Nedo Fiano, deportato ad Auschwitz all’età di 18 anni [Nedo Fiano, assente per ragioni di salute, è stato poi sostituito da Goti Bauer]; Svetlana Broz, che vive a Sarajevo dove ha raccolto decine e decine di storie di solidarietà fra serbi, croati e musulmani; Manuela Dviri Vitali, scrittrice israeliana che, dopo la morte del figlio ucciso dai miliziani dello Hizbollah nel Libano meridionale, ha animato un movimento di madri di soldati per il ritiro (avvenuto a maggio del 2000) dell’esercito israeliano da quel paese.

La prassi di questi incontri prevede che vi partecipino soltanto classi e/o gruppi di studenti che hanno compiuto precedentemente, nelle loro scuole, un percorso di preparazione sui temi che saranno al centro delle testimonianze. Così per preparare l’incontro, che avrà luogo ai primi di febbraio, ci apprestiamo a fornire un fascicolo di materiali sulla storia dei Balcani e dell’area mediorientale e sul tema dei “Giusti” e abbiamo organizzato un breve corso di aggiornamento sulle stesse questioni.

Questo tipo di lavoro è efficace? Francamente trovo difficile rispondere. L’efficacia di un insegnamento della storia che si sforza di essere una educazione alla responsabilità non è di quelle che si possano verificare facendo un test a risposta multipla. Ho avuto studenti che sapevano ripetere con precisione i contenuti della disputa fra Sepulveda e Las Casas e prendevano ottimi voti nelle interrogazioni sul caso Dreyfus e non per questo avevano modificato i loro pregiudizi razzisti e antisemiti. Dovremmo poter sapere come i nostri ex-studenti si comporteranno nella vita per valutare se il nostro insegnamento è stato efficace. E’ una verifica che tutti gli insegnanti vorrebbero fare. Ma forse è una fortuna che non sia possibile realizzarla.