

Dalle politiche della memoria all'educazione civile

Vittorio Rapetti

Questa riflessione nasce dalla scelta della redazione di QSC di ripensare alle iniziative riguardanti la memoria della shoah, anche a fronte del risorgere di fenomeni di antisemitismo e razzismo. Quanto segue muove sia da un confronto con le dinamiche generali, sia da un'ormai lunga esperienza di insegnamento e di lavoro per l'aggiornamento docenti, sia dalla partecipazione e organizzazione della Giornata della memoria (d'ora in poi GdM) dal 2001 ad oggi, in particolare ad Acqui e nell'Acquese¹. Proprio in occasione dei 20 anni dalla istituzione della GdM, si sta cercando di fare un bilancio delle numerose iniziative svolte e rilanciare la formazione degli insegnanti su questo terreno². Considerando questo percorso, provo a segnalare alcune note, circa il senso e l'efficacia delle politiche della memoria, specie sul versante scolastico ed in relazione al fondamentale nodo dell'educazione civile, per un futuro molto prossimo che sarà privo di testimoni diretti.

UNA SATURAZIONE VUOTA

È certo opportuno discutere della scarsa efficacia delle politiche della memoria rispetto al risorgente nazismo/razzismo e anche - più in profondità - circa il ruolo culturale svolto dalla memoria della shoah. Il giudizio critico circa la 'ritualizzazione' della memoria della shoah ha più che un motivo. Non mi dilungo sul versante della retorica celebrativa e sulla necessità di valutare come non vi sia alcun automatismo tra le politiche della memoria e la crescita del senso civile dei cittadini, specie dei giovani, ma pure degli adulti. Ciò vale per tutte le forme di celebrazione storica, ed in particolare in questi ultimi decenni: abbiamo riscontrato come la memoria della Shoah non sia di per sé un antidoto contro il razzismo e l'intolleranza. Questo versante è affrontato con competenza nell'intervento di Valentina Pisanty in questo stesso numero di QSC e da diversi altri contributi³; condivido pienamente che per contrastare la discriminazione in modo efficace, occorra anche onesta consapevolezza autocritica dei limiti dei percorsi svolti.

¹ Sul "Quaderno di Storia Contemporanea" (QSC) ne abbiamo dato conto in due occasioni: V.RAPETTI, *Il rapporto tra giornata della memoria, didattica e territorio. L'esperienza della rete distrettuale acquese*, QSC n. 37/2005; ID., *Ricordare ancora la Shoah? Dall'esperienza acquese un bilancio della "Giornata della memoria"*, in QSC n. 49/2011.

² Rinvio alla sintesi delle iniziative realizzate nel corso dei 20 anni nell'Acquese, di prossima pubblicazione su "Iter" n. 42/2020. Nel periodo settembre-ottobre 2020 si è organizzato e svolto in Acqui, in collaborazione con gli istituti scolastici cittadini, un corso di formazione per docenti sulla didattica della shoah, articolato su 5 incontri per un totale di 12 ore, svolto in forma mista (in presenza e online) con interventi sugli aspetti generali e locali di E.Camera, V.Rapetti, L.Rapetti, P.Piana.

³ Cfr. della stessa Pisanty il saggio *Che cosa è andato storto? Le politiche della memoria nell'epoca del post-testimone*, Novecento.org, n. 13, febbraio 2020. DOI: 10.12977/nov309; Sullo stesso tema, già A.CAVAGLION, *Per un buon uso della memoria*, Acqui T., intervento al convegno per la GdM 2011.; ID., *Luoghi della memoria e paesaggi contaminati da decontaminare*, in "La didattica della Shoah", Summer School (Assisi, 29-31 agosto 2019), Istituto nazionale Ferruccio Parri, ora in https://storiamestre.it/wp-content/uploads/2019/09/ACav_AssisiDEF.pdf; ID., *Mnemagoghi e memoriosi*, in E. TRAVERSO (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della*

Se per un verso, a fronte del montare di razzismo e xenofobia, è facile dare un giudizio di inefficacia alle politiche della memoria, d'altro lato forse occorrerebbe anche un'analisi controfattuale per valutare se – in assenza di tali politiche – l'ondata neofascista (nelle sue varianti populiste e sovraniste) non sarebbe ancora più potente. Ma la complessità di una tale ricerca rischierebbe di allontanarci da un percorso effettivamente autocritico. Il punto rilevante mi pare piuttosto un altro: la misura di efficacia delle politiche della memoria va valutata non solo a monte, circa i presupposti ideologici e culturali, ma anche a valle, ossia guardando ai dati concreti circa i soggetti che le orientano e le attuano e quelli che vi sono coinvolti, in particolare le istituzioni pubbliche, le realtà scolastiche e le altre agenzie educative civili e religiose, a cominciare dalla famiglia, accomunate da una diffusa "alfabetizzazione mancante" su questi temi, oltre che ad una generale crisi di "presa" sulle giovani generazioni. La frammentazione sociale e la fragilità comunitaria rendono problematica qualunque politica educativa, pur domandandola intensamente.

Un primo dato riguarda la conoscenza: nonostante quello che può essere l'impressione diffusa, solo una piccola percentuale di persone conosce la vicenda della shoah, le sue cause e i suoi effetti, la sua collocazione storica, i suoi protagonisti. Uno degli effetti della Giornata della Memoria, nella sua ormai ventennale ricorrenza può essere quello di aver creato o incrementato questa impressione: un "già visto" apparente. Questo ci dice che la saturazione della memoria può avvenire anche in presenza di poche o nessuna conoscenza, creando un effetto di irrilevanza della questione "per noi, qui, oggi". Ciò che pesa di più non è tanto la carenza di informazioni, e neppure la ancor più grave confusione spazio-temporale nella quale naviga una gran parte di giovani e di adulti, quanto la estrema difficoltà a cogliere il significato di quegli avvenimenti e quindi il senso di questa memoria. La progressiva sparizione della generazione dei testimoni diretti accentua la labilità del passaggio di memoria attraverso i canali informali, che più immediatamente potevano offrire almeno un'idea dell'insensatezza tragica di quanto accaduto.

TRA MEMORIA E OBLIO

Diviene perciò urgente interrogarsi sul rapporto tra necessità della memoria ed il suo rapporto con l'altrettanto necessario oblio. Gli studiosi di psicologia e antropologia ci avvertono che la condizione fondamentale per il funzionamento della memoria è proprio l'oblio; esso è un meccanismo che difende le aree cerebrali dall'inflazione di informazioni. In altre parole, se ricordassimo ogni cosa ci troveremmo nella stessa condizione di chi non ricorda nulla⁴. Che non ci capiti così come il protagonista di quel racconto di Borges *"Aveva imparato l'inglese, il francese, il portoghese, il latino. Sospetto, tuttavia, che non fosse molto capace di pensare. Nel mondo sovraccarico di Funes, non c'erano che dettagli, quasi immediati"*⁵. Egli ricordava tutto nei minimi

deportazione e dello sterminio, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, pp. 112-123. Sul nesso antisemitismo e sviluppo dei movimenti di estrema destra V.PISANTY, *I guardiani della memoria, e il ritorno delle destre xenofobe*, Bompiani, 2020 e i riferimenti ivi contenuti; C. VERCELLI, *Neofascismi*, Torino, Ed Capricorno, 2018.

⁴ M.BENASAYAG, *Il cervello aumentato l'uomo diminuito*, Erickson, Trento 2016, trad. It. Di R.Mazzeo, in particolare il cap. su "La memoria e il cervello" (pp.145-152).

⁵ J.L.BORGES, *Funes, o della memoria* in *Finzioni*, trad. a cura di Antonio Melis, Collana Biblioteca Adelphi n.445, Milano, Adelphi, 2003

particolari ma non ne capiva il senso. Se quello di Borges era un racconto di fantasia paradossale, potrebbe anticipare la condizione attuale e futura, specie dei più giovani, dominata dall'immediatezza e dalla dimenticanza: "sapere tutto" (anche senza impararlo, perché posso recuperarlo subito) è una possibilità a cui ci avviciniamo con la disponibilità della connessione continua al web e con le possibilità di aumentare le capacità del nostro cervello (frontiera più volte evocata con la diffusione della tecnologia della "realtà aumentata", che ha registrato diverse applicazioni proprio nel recente periodo di *lockdown* nelle imprese e per la didattica a distanza, lo *smartworking*, le nuove modalità di formazione culturale professionale online)⁶. E accade così di "sapere", o meglio di "avere informazioni" ma non possedere una chiave interpretativa di quanto accaduto (e quindi di ciò che accade) e quindi neppure potersi utilmente confrontare su diverse interpretazioni. Appunto una saturazione vuota.

Nel *Talmud* – ricorda Brunetto Salvarani – si narra che, quando il bambino che sta per nascere è ancora nel corpo materno, una luce gli splende sul capo e apprende tutta intera la Torà; mentre arriva il momento di uscire al mondo, però, arriva un angelo che gli posa le dita sulle labbra, perché dimentichi tutto e non possa parlarne, in futuro. La suggestiva parabola espone una nozione cruciale per Israele, sospeso costantemente fra l'urgenza della memoria e la necessità dell'oblio: "c'è un tempo per fare memoria, e un tempo per astenersi dal ricordare"⁷. In sostanza c'è un tempo per fare memoria, perché quanto accaduto non abbia mai più ad accadere, e un tempo per astenersi dal ricordare, per non vedersi inchiodati a un passato che va superato, messo in discussione. Se quindi occorre guardarsi dal rischio che l'appello alla memoria diventi un richiamo vuoto, privo di relazione con la vita reale, d'altra parte c'è la tentazione di lasciar cadere la scomodità di questa memoria, magari giustificandola con l'impegno a superare le sofferenze del passato, per 'pacificare' una memoria divisa (finendo addirittura per giustificare o riabilitare i carnefici e discutere le colpe delle vittime).

Tale secondo rischio in fondo si è già verificato nell'immediato secondo dopoguerra: il desiderio di voltar pagina e riprendere una vita normale, l'assurdità dei racconti dei deportati sopravvissuti, la dinamica della guerra fredda, ... ha condotto ad un rapido oblio, scoraggiando una memoria appunto assai scomoda⁸. Un meccanismo comprensibile che - aldilà dei pur presenti intenti negazionisti o riduzionisti - nasce soprattutto dal tentativo di difendersi dal dolore, per cui o si dimentica o si trasforma la memoria in qualcosa di rassicurante e inoffensivo, in cui la durezza della violenza agita nei lager viene ritualizzata, trasformata in simboli. L'esatto opposto di quanto alcuni testimoni, come Primo Levi e Elena Lowenthal, hanno ribadito: "la Morte ad Auschwitz era triviale, burocratica e quotidiana", "nulla lì dentro, nelle camere a gas e nei forni crematori, è mai stato simbolo, ma solo e soltanto una tremenda verità di carne e di sangue"⁹. In sostanza i testimoni diretti ci sollecitano ad "una memoria caro prezzo".

⁶ Sulla nozione di realtà aumentata v. ad es. https://www.treccani.it/enciclopedia/realtà-aumentata_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29 e <https://www.italiaonline.it/risorse/realtà-aumentata-funzionamento-e-applicazioni-pratiche-2208>

⁷ B.SALVARANI, *La memoria della sofferenza. Un caso serio*, in J.BAUMAN, *Shoà*, Bologna, EMI, 2005, p. 9 e ss.

⁸ La stessa complessa vicenda della pubblicazione di *Se questo è un uomo* conferma come già nel 1947-48 pochi in Europa fossero "disposti ad indugiare su quei ricordi"; cfr. R.MORI – D.SCARPA (a cura di), *Album Primo Levi*, Torino, Einaudi, 2017, p.116.

⁹ E.LOWENTHAL, *Auschwitz e la memoria qualunque*, in "La Stampa" del 22 dicembre 2009, citato in B.SALVARANI, *L'esilio della memoria. Scritture, immagini e trasmissioni della speranza*, Progetto uomo, Vitorchiano, 2011, p.1.

PER UNA EDUCAZIONE ALLA MEMORIA

Tale scomodità domanda una educazione alla memoria, ossia “l’apprendimento progressivo di questo esile filo interiore che ci tiene faticosamente legati al nostro passato: individuale, familiare, della società civile cui apparteniamo e della comunità di fede cui, del caso, facciamo riferimento”¹⁰.

Anche uno sguardo alla storia personale ci fa cogliere come sia poco scontato vivere una relazione sana col proprio passato individuale, familiare e comunitario, stretti tra due pericoli: rimanere prigionieri di esso, dei suoi miti e dei suoi errori e contraddizioni, oppure scegliere di tranciare di netto ogni rapporto col passato scomodo, come se la storia iniziasse con noi e la nostra generazione (e magari finisse con essa). L’educazione alla memoria si prospetta quindi come un’operazione per nulla semplice e che può ulteriormente motivare la fragilità intrinseca delle politiche della memoria che si innescano su di essa, sovente in modo estemporaneo, episodico e sordinato. E quando si parla di educazione ci si riferisce a soggetti che operano attivamente in una relazione interpersonale e comunitaria di ricerca, di conoscenza, di riflessione. Per questo l’ambito scolastico assume un rilievo particolare, sia per la presenza di figure educative professionali che hanno la responsabilità della cura di tale relazione educativa, nella quale i ragazzi e i giovani sono sollecitati ad una partecipazione attiva e progressivamente consapevole, sia perché è un’istituzione che si pone a metà strada tra la famiglia e la comunità civile e lo stato nelle sue varie istituzioni. Discorso analogo si potrebbe fare per altri soggetti educativi -come le chiese, le associazioni religiose e civili- ricchi di una memoria preziosa e responsabili del suo passaggio da una generazione all’altra, ma anch’essi alle prese con le difficoltà di tale passaggio nel contesto culturale attuale. Perché se è difficile il passaggio di memorie, ancor più arduo è passare dalla memoria alla storia, al punto che Barbara Spinelli parla di una “malattia della mente”, per la quale la memoria sarebbe degenerata, non essendo riuscita a combinarsi con una nozione adeguata del tempo. La retorica della memoria (in particolare quella riguardante le ‘politiche memoriali per la shoah’) diventerebbe così l’espressione – più o meno inconsapevole – della incapacità di agire attivamente sul presente, una mancanza di raccordo tra “il *dire* belle frasi e il *fare* buone azioni”¹¹.

DAL MERCATO DELLE OPINIONI ALLA COSCIENZA STORICA

E’ opportuno poi chiedersi in quale contesto culturale e mediatico si collocano le politiche della memoria, in quale clima e con quali concorrenti esse debbono misurarsi.

C’è anzitutto una questione di fondo che riguarda il rapporto con la morte in una società che si dimostra insofferente verso tutti i limiti e che – attraverso la tecnica e la medicina – tenta di far indietreggiare la morte: se questo ha comportato molti vantaggi e conquiste, rischia anche di far perdere di vista (o di trasformare) il senso del limite, alimentando l’illusione dell’onnipotenza e della a-mortalità. Non sappiamo bene se e come l’attuale pandemia modificherà questo rapporto con la morte, ma è indubbio che almeno fino a pochi mesi fa uno dei tratti da sempre alla base della cultura umana – ossia la certezza della morte – fosse messo in discussione: la rimozione della

¹⁰ B.SALVARANI, *L’esilio della memoria*. cit. p. 8.

¹¹ B. SPINELLI, *Il sonno della memoria*, Mondadori, Milano 2001, p. 7; analogamente in T.DRAZZA, *Non basta solo un giorno. La giornata della memoria*, in <https://azionecattolica.it/non-basta-solo-un-giorno>.

morte, che ha condotto i sociologi a parlare di una “società postmortale”, ha come doppio effetto da un lato la caduta della memoria del limite, dall’altro lo smarrimento radicale di fronte alla morte¹². Ciò ovviamente influenza anche il rapporto con la memoria della shoah, collocandola in un luogo (apparentemente) del tutto estraneo al nostro, in qualche modo recidendone il filo che ci collega ad essa, rendendone quindi irrilevante la memoria.

In secondo luogo, la ricerca storica, ancora negli ultimi 20 anni, e la stessa produzione memoriale hanno prodotto una grande massa di contributi che ci forniscono conoscenze dettagliate e interpretazioni approfondite, mentre gli strumenti tecnologici ci permettono di fruirne agevolmente. Mai come oggi l’accesso ai dati è stato così facile e ampio. Pur non mancando anche buone trasmissioni divulgative, resta però un divario enorme tra il livello scientifico e la consapevolezza diffusa, tra la discussione accademica e la conoscenza popolare. C’è poi un risvolto della potenzialità tecnologica di massa: l’ingresso di soggetti che diffondono visioni distorte dei fatti o ne danno interpretazioni opposte a quelle sostenute dalle politiche culturali delle istituzioni europee e italiane. Sul mercato delle opinioni storico-politiche vige un liberismo completo e – si sa – spesso accade che “moneta cattiva scaccia moneta buona”. Non è solo questione di contenuto, ma anche del mezzo che lo condiziona, del linguaggio che si usa (e su questo la scuola ha scontato un grave ritardo nella didattica, finendo per perdere anche in autorevolezza culturale). I tentativi negazionisti più smaccati hanno suscitato indignazione e sofferenza, ma - come per altre questioni, ad esempio per la Resistenza – hanno innescato reazioni “di difesa”, che talora trascurano i progressi della ricerca storica o della mediazione didattica. Per larga parte il terreno più efficace di discussione del tema si è spostato dalle aule universitarie e dalle biblioteche ai media e ai social.

E in tal modo veniamo ad un terzo gruppo di elementi condizionanti la memoria della shoah. Sui giovani, ma ormai anche sulle fasce adulte, il reiterato quotidiano affollarsi di immagini cruente (reali o da film o da *games*) ha potentemente anestetizzato dall’orrore suscitato dai lager, favorendo anche una confusione tra realtà e finzione. Tutto ciò concorre a rendere alquanto difficile una politica della memoria efficace, specie quando essa si proponga di suscitare valori alternativi a quelli perseguiti dagli ideatori ed esecutori della shoah. Certo hanno funzionato assai bene le politiche della memoria volte a richiamare i motivi storici della divisione e del conflitto, della rivendicazione e della vendetta, come la vicenda della ex-Juogoslavia ben ci ha insegnato¹³.

In forte controtendenza alle politiche della memoria della shoah sono poi da considerare tutte quelle situazioni della cronaca di questi ultimi decenni che hanno rafforzato la convinzione circa l’inevitabilità della guerra, come unica modalità efficace per la soluzione dei conflitti. La crisi epocale delle “politiche di pace” e dei suoi strumenti internazionali (in primis l’ONU), l’uso delle coalizioni internazionali per condurre fallimentari tentativi di “portare la democrazia” nel M.Oriente o in nord Africa hanno creato uno sfondo culturale potentissimo che mette in discussione i valori e gli obiettivi delle politiche della memoria e dell’educazione alla pace. Queste

¹² Cfr. L.MANICARDI, *Memoria del limite. La condizione umana nella società postmortale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011. Già negli anni ’90 ne parlava Z.BAUMAN, *Il teatro dell’immortalità*, Bologna, Il Mulino, 1995.

¹³ Cfr. J.PIRJEVEE, *Le guerre jugoslave. 1991-1999*, Torino, Einaudi, 2001. Sul ruolo dei media v. anche P.RUMIZ, in *Il ritorno delle pratiche genocidarie in Europa: la ex-Jugoslavia. Come si è arrivati alla guerra*, in P.COCCHI (a cura di), *Il dovere della memoria. I genocidi del Novecento: storia, documenti, testimonianze*, Torino, Einaudi, 2008, pp. 146-150.

‘educazioni’ vengono ormai esplicitamente collocate nell’universo delle buone intenzioni, ingenua rappresentazioni adatte al più per i bambini, ma impotenti a reggere il “realismo” di cui si ammantano i sostenitori delle politiche della forza, dell’esclusione, del confronto violento, del machismo e della ripresa dei miti bellicisti, in cui il coraggio è strettamente intrecciato con l’uso delle armi, mentre il dialogo tra diversi, il rispetto delle persone e delle regole sono considerati uno stupido intrattenimento da femminucce, un buonismo più pernicioso che inutile.

L’ondata di xenofobia, razzismo e antisemitismo, pur alimentata ad arte, fa leva su emozioni e paure ben diffuse, che difficilmente obbediscono alle riflessioni razionali e valoriali, storicamente fondate e autorevolmente proposte. Però tali paure e miserie (con le rabbie che da esse scaturiscono) si riferiscono a fenomeni sociali rilevanti, dalla disoccupazione alla precarietà, dalla percezione ostile della globalizzazione e dell’emigrazione; fenomeni faticosi da comprendere e da accettare, per cui facilmente si prestano ad essere usati e manipolati a scopo di consenso politico: infatti razzismo e xenofobia, prima che essere punti di una ideologia consapevole, sono espressioni di quelle paure non elaborate, su cui ha buon gioco stereotipi, pregiudizi e *fake news*. Le politiche della memoria sempre più debbono misurarsi con politiche di “contro-memoria” che trovano terreno fertile nelle paure citate e nel senso di insicurezza.

È un’illusione di tipo illuministico pensare che basti la conoscenza per sconfiggere il male. Ciò non significa arrendersi al male o a rassegnarsi alla stupidità, ma aver consapevolezza che gli strumenti disponibili sono limitati. “Spezzare le catene dell’ignoranza” implica infatti in primo luogo una partecipazione vitale dei soggetti in campo. Il caso della scuola è evidente: uno studente/ssa può anche sapere a memoria la vicenda dei lager ma non farsi affatto toccare da essa, per paura o per indifferenza o semplicemente perché le cose di scuola non sono rilevanti per lui/lei, (sono “cose che si devono fare, ma la mia vita è altrove”). Meccanismo analogo riguarda gli insegnanti, molti dei quali non paiono affatto coinvolti in questo impegno educativo (un collega mi diceva in proposito “non sono né la sua mamma né la sua maestra”), compito sovente demandato ai soli docenti di lettere e di religione. Questo vale per la shoah come per altri temi che implicano un alto rilievo valoriale, ma che non hanno uno specifico o univoco rimando disciplinare.

Se questi orientamenti culturali (o presunti tali) non sono tutti direttamente legati al “tema shoah”, di fatto condizionano profondamente il contesto in cui le politiche della memoria si collocano, alimentandone indirettamente il grado di retorica, quando non si riesca ad entrare nel merito del nostro tempo, andando a fare da base per il giudizio su quanto accade (e quindi anche su quanto accaduto). E’ infatti la lettura del presente che orienta anche la valutazione sul passato.

Operazione non semplice, poiché l’attualizzazione della vicenda shoah implica facilmente un giudizio etico-politico sull’oggi, quindi facilmente divisivo, perciò in (apparente) contrasto con il principio dell’unitarietà civile delle celebrazioni memoriali. Succede così che ci si ritrova tutti insieme – apparentemente uniti – a ricordare la deportazione degli ebrei, magari con persone che oggi hanno simpatie fasciste (e magari non vedono neppure bene la contraddizione tra la celebrazione a cui partecipano e le proprie opinioni) o si considerano ormai “modernamente oltre” la scelta fascismo/antifascismo¹⁴.

¹⁴ In proposito un punto di vista critico verso la GdM in R.GORDON, *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)* - Traduzione di Giuliana Oliver, Bollati Boringhieri, Torino, 2013.

Per questo perdura la rimozione delle responsabilità italiane, e del fascismo in particolare, nella persecuzione antiebraica (come – più in generale – nella 2° guerra mondiale) e facilmente nelle celebrazioni tutto viene “neutralizzato”. In proposito, invece, ancora di recente il presidente Mattarella ha offerto un chiaro richiamo alla coscienza di tali responsabilità e allo stretto nesso fascismo-leggi razziali-guerra: una pagina che vale rileggere con attenzione.

“[...] Anche in Italia questo folle e scellerato processo di riduzione delle persone in oggetti fu attuato con consapevolezza e determinazione. Sul territorio nazionale, è vero, il regime fascista non fece costruire camere a gas e forni crematori. Ma, dopo l'8 settembre, il governo di Salò collaborò attivamente alla cattura degli ebrei che si trovavano in Italia e alla loro deportazione verso l'annientamento fisico. Le misure persecutorie messe in atto con le leggi razziali del 1938, la schedatura e la concentrazione nei campi di lavoro favorirono enormemente l'ignobile lavoro dei carnefici delle SS. Le leggi razziali - che, oggi, molti studiosi preferiscono chiamare "leggi razziste"- rappresentano un capitolo buio, una macchia indelebile, una pagina infamante della nostra storia. Ideate e scritte di pugno da Mussolini, trovarono a tutti i livelli delle istituzioni, della politica, della cultura e della società italiana connivenze, complicità, turpi convenienze, indifferenza. Quella stessa indifferenza, come ha sovente sottolineato la senatrice Segre, che rappresenta l'atteggiamento più insidioso e gravido di pericoli. Con la normativa sulla razza si rivela al massimo grado il carattere disumano del regime fascista e si manifesta il distacco definitivo della monarchia dai valori del Risorgimento e dello Statuto liberale.

[..] Lo Stato italiano del ventennio espelle dal consesso civile una parte dei suoi cittadini, venendo meno al suo compito fondamentale, quello di rappresentare e difendere tutti gli italiani. Dopo aver soppresso i partiti, ridotto al silenzio gli oppositori e sottomesso la stampa, svuotato ogni ordinamento dagli elementi di democrazia, il Fascismo mostrava ulteriormente il suo volto: alla conquista del cosiddetto impero accompagna l'introduzione di norme di discriminazione e persecuzione razziale, che si manifesta già nell'aprile del 1937, con il regio decreto legge volto a punire i rapporti tra cittadini italiani e quelli definiti sudditi dell'Africa orientale italiana, per evitare che venisse inquinata la razza.

Alla metà del 1938, con le leggi antiebraiche, [il Fascismo] rivolgeva il suo odio cieco contro una minoranza di italiani, attivi nella cultura, nell'arte, nelle professioni, nell'economia, nella vita sociale. Molti, venti anni prima, avevano servito con onore la Patria - come ufficiali, come soldati - nella grande guerra. Ma la persecuzione, da sola, non fu ritenuta sufficiente. Occorreva tentare di darle una base giuridica, una giustificazione ideologica, delle argomentazioni pseudo-scientifiche. Vennero cercati - e, purtroppo, si trovarono - intellettuali, antropologi, medici, giuristi e storici compiacenti. Nacque Il Manifesto della Razza. Letto oggi potrebbe far persino sorridere, per la mole di stoltezze, banalità e falsità contenute, se sorridere si potesse su una tragedia così immane. Eppure questo Manifesto, dalle basi così vacue e fallaci, costituì una pietra miliare della giurisprudenza del regime; e un nuovo "dogma" per moltissimi italiani, già assoggettati alla granitica logica del credere, obbedire, combattere.

La penna propagandistica, efficace nel suo cinismo, coniò lo slogan con il quale intendeva rassicurare gli italiani e il mondo, nel tentativo di prendere, apparentemente, le distanze dall'antisemitismo nazista: "Discriminare - disse Mussolini - non significa perseguire".

Ma cacciare i bambini dalle scuole, espellere gli ebrei dall'amministrazione statale, proibire loro il lavoro intellettuale, confiscare i beni e le attività commerciali, cancellare i nomi ebraici dai libri, dalle targhe e persino dagli elenchi del telefono e dai necrologi sui giornali costituiva una persecuzione della peggiore specie. Gli ebrei in Italia erano, di fatto, condannati alla segregazione, all'isolamento, all'oblio civile. In molti casi, tutto questo rappresentò la premessa dell'eliminazione fisica.

Sorprende sentir dire, ancora oggi, da qualche parte, che il Fascismo ebbe alcuni meriti, ma fece due gravi errori: le leggi razziali e l'entrata in guerra. Si tratta di un'affermazione gravemente sbagliata e inaccettabile, da respingere con determinazione. Perché razzismo e guerra non furono deviazioni o episodi rispetto al suo modo di pensare, ma diretta e inevitabile conseguenza. Volontà di dominio e di conquista, esaltazione della violenza, retorica bellicistica, sopraffazione e autoritarismo, supremazia

razziale, intervento in guerra contro uno schieramento che sembrava prossimo alla sconfitta, furono diverse facce dello stesso prisma.”¹⁵

INIZIATIVE E FRAGILITA' DELLA SCUOLA

Osservando più da vicino l'ambito scolastico, in una prospettiva un po' più ampia che non l'attualità immediata, si devono registrare molte lodevoli (perché significative) **iniziative** scolastiche e istituzionali inerenti la memoria, avviate negli ultimi 20 anni, con un contenuto culturale e prassi metodologiche sensate. Sono molteplici le tracce di iniziative che sovente hanno visto la sinergia di altri soggetti in collaborazione con le scuole: dalle istituzioni politiche locali ai progetti ministeriali, dalle comunità ebraiche alle associazioni cattoliche, dalla rete degli istituti storici della Resistenza all'ANPI e ad altre associazioni civili¹⁶. Sarebbe utile in proposito sviluppare un'indagine, per disporre di un quadro più analitico delle iniziative e delle tendenze, ma soprattutto per valutare la capacità della scuola di essere soggetto culturale in grado di elaborare percorsi (e non solo di raccogliere proposte esterne).

Resta il fatto che gran parte degli **studenti** italiani prima del 2000 non aveva mai sentito parlare della questione, se non per poche righe dei manuali studiate (forse) nell'ultimo mese dell'ultimo anno, a ridosso degli esami. Ossia le generazioni della scolarizzazione di massa dagli anni '60 al 2000, che sono i genitori e i nonni dei ragazzi di oggi, hanno idee vaghe sulla questione e – stante il livello medio della comunicazione familiare – ben pochi ne hanno parlato con i figli. E non c'è da stupirsi: in base all'esperienza di insegnante e a qualche indagine locale specifica, gran parte dei ragazzi di oggi non conosce la storia della propria famiglia e sa pochissimo della storia del proprio paese e territorio¹⁷. Facilmente la situazione tende a peggiorare nelle grandi città e per le famiglie che hanno vissuto migrazioni.

Anche dopo il 2000, quando si avvia la GdM, il numero di studenti coinvolti in attività significative (e non la semplice visione di un film o l'ascolto passivo di una conferenza) sono stati una minoranza. Ancor meno quelli che hanno partecipato a percorsi di approfondimento e di ricerca nell'ambito di curricoli ordinari di educazione civica (di fatto ancora assenti dalla scuola italiana nonostante i continui proclami a incrementarla). Nel 2018 si è arrivati a definire da parte del MIUR delle linee guida *“Per la didattica della Shoah nella scuola italiana”* rivolto a tutti i

¹⁵ Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla celebrazione del “Giorno della Memoria” Palazzo del Quirinale, 25/01/2018, in <https://www.quirinale.it/elementi/1318>

¹⁶ Utili contributi sono proposti dal sito “Scuola e memoria” curato da MIUR e UCEI, in particolare: <https://www.scuolaememoria.it/site/it/2019/01/14/storia-della-didattica-della-shoah/>; <https://www.scuolaememoria.it/site/it/2018/10/02/come-insegnare-la-shoah/>; e dal sito dell'Istituto Nazionale Ferruccio Parri: <http://www.novecento.org/elenco-dossier/la-didattica-della-shoah-6300/>

¹⁷ Per un quadro generale delle tendenze giovanili in Italia, in particolare per la fascia 18-34 anni, sono i rapporti annuali curati, a partire dal 2013, dall'ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani*, Il Mulino, Bologna, vari anni. Sui riscontri locali mi riferisco in particolare ad alcune esperienze di ricerca svolte con studenti e colleghi: nel 2015-16 col progetto *“Crescere cittadini. Didattica, storia interculturale”* dedicato a *“pregiudizi e stereotipi verso gli immigrati”*; nel 2016-17 con lo studio di caso *“La banalità del male e la profondità del bene”* dedicato al nazismo e alla shoah; nel 2015-18 con inchieste sulla *“storia familiare”* degli studenti; nel 2017-18 con l'indagine sul *“rapporto tra cittadini e istituzioni”* svolta con i partecipanti al corso di aggiornamento sulla Costituzione tenuto presso l'Istituto Comprensivo di S.Vittoria d'Alba.

docenti della scuola italiana di ogni ordine e grado¹⁸. Si è trattato di un passaggio importante, perché ha tolto dall'arbitrarietà la scelta di affrontare questi temi, anche se – proprio perché linee guida – non è prescrittivo circa tempi e modalità, lasciando all'autonomia scolastica le scelte di programmazione (e quindi di inserimento o meno del tema nei percorsi ordinari o nei progetti specifici). Occorre anche riconoscere che queste indicazioni hanno avuto ben poca ricezione dalle scuole, ancor meno nell'ambito dell'educazione costituzionale, che proprio in questo complicatissimo anno scolastico dovrebbe vedere finalmente la luce, attraverso progetti che ogni scuola è chiamata ad elaborare, ma la cui concreta attuazione sarà tutta da verificare (e non solo a causa della pandemia).

Una seconda serie di considerazioni riguarda i **docenti**. La scarsa preparazione su questi temi, che parecchi palesano o autodenunciano, rimanda al nodo della formazione che precede e accompagna la carriera degli insegnanti: da troppo tempo lasciata alla buona volontà dei singoli, la fragilità della formazione/aggiornamento si accentua con il precariato e con le modalità di reclutamento. A ciò si aggiungono due elementi specifici del tema shoah: per alcuni la trattazione di questi argomenti comporta un coinvolgimento emotivo vissuto con fatica, un'angoscia esistenziale da cui si vorrebbe sfuggire: la difesa dal male, che porta ad ignorarlo, a sfuggirlo (uno studente mi avvisava che “non bisogna guardare nell'abisso perché quello ti trascina”), o ad addomesticarlo, a sminuirlo. Per altri – forse ancor più numerosi – il timore è quello di essere coinvolti in una discussione anche di carattere politico. E' sacrosanta la norma che raccomanda di non trasformare la scuola in una serie di comizi ideologici (magari contrapposti), occorre però fare i conti col rischio di 'sterilizzare' la memoria, renderla innocua per poterne parlare, senza esserne coinvolti. Anche in questo caso si verifica un corto circuito con quello che è il senso della memoria stessa; ciò finisce per rinforzare l'opinione di quanti ritengono che a scuola di certi temi sia meglio non parlare. Se un tempo non sarebbe stato *politically correct* dichiararsi ammiratori del nazifascismo, specie a proposito della deportazione e dei lager, oggi questa evenienza è meno remota, quindi il rischio di contrasti tra insegnanti o con le famiglie si fa più concreto. E si accentua se – correttamente – si pongono in atto collegamenti tra shoah e Resistenza e Costituzione, temi anch'essi carichi di valenze politiche oggi niente affatto scontate. Non ha certo giovato la diatriba tra GdM e Giorno del Ricordo, in cui il secondo serve in quale modo a bilanciare la prima, con ipotetico pareggio tra destra e sinistra; è ovvio che ciò alimenta la convinzione che sia meglio girar pagina e mettere la parola fine ad una vicenda complessiva (quella della seconda guerra mondiale, delle sue cause, caratteristiche ed effetti) la cui comprensione non gioverebbe né al presente, né al futuro. E così: “prof., visto che non si è parlato a sufficienza dei gulag staliniani e delle foibe titine, sarebbe ora di smetterla di ansiarci coi lager!”.

In sostanza è passato in modo strisciante in molte scuole (o comunque in parecchi insegnanti) una maniera di pensare che azzera il valore dello studio della storia, visto che sulle questioni decisive più vicine alla memoria divisa, essa non avrebbe nulla da dire di chiaro e definito (i vari negazionismi non avranno fatto breccia nel mondo accademico, ma hanno certo legittimato la

¹⁸ <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-nazionali-per-una-didattica-della-shoah-a-scuola>; V.RAPETTI (a cura di) “Per una didattica della Shoah a scuola”. scheda di sintesi delle Linee Guida Nazionali, con indicazioni locali, Acqui T., 2020. Gli orientamenti di fondo era peraltro già ben delineati nella “Dichiarazione del Foro Internazionale di Stoccolma sull'Olocausto” del gennaio 2000, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/shoah-it/fitalia/allegati/stoccolma_it.pdf

vulgata che “sulla storia ognuno la pensa come meglio crede”). Da qui l’atteggiamento di cautela per non trascinare la scuola stessa in terreni accidentati al suo interno e rispetto alle istituzioni locali e alle famiglie. E’ piuttosto paradossale che questa tendenza si manifesti maggiormente nelle scuole superiori, cioè proprio laddove maggiori sono gli strumenti culturali per comprendere criticamente il fenomeno nella sua complessità e centralità, insieme insegnanti e studenti (e dove lo statuto disciplinare della storia dovrebbe avere maggior rilievo). Tendenza che trova conferma nella maggior disponibilità e interesse dei docenti della scuola dell’obbligo per l’aggiornamento su questi temi.

BISOGNO DI STORIA E BISOGNO DI EDUCAZIONE

Da ciò mi pare affiorino i due punti critici decisivi. Il primo riguarda la questione culturale di fondo in ordine al motivo essenziale, al “perché” insegnare/imparare la shoah: essa rappresenta davvero un argomento centrale per comprendere il nostro recente passato? E’ colta come paradigma per capire anche tutti gli altri genocidi?

Ancora un passaggio del discorso del Presidente Mattarella per la GdM del 2018 inquadra bene la questione:

“un virus letale - quello del razzismo omicida - era esploso al centro dell'Europa, contagiando nazioni e popoli fino a pochi anni prima emblema della civiltà, del progresso, dell'arte. Auschwitz era il frutto più emblematico di questa perversione. Ancora oggi ciò che ci interroga e sgomenta maggiormente, di un mare di violenza e di abominio, sono la metodicità ossessiva, l'odio razziale divenuto sistema, la macchina lugubre e solerte degli apparati di sterminio di massa, sostenuta da una complessa organizzazione che estendeva i suoi gangli nella società tedesca. Il cammino dell'umanità è purtroppo costellato di stragi, uccisioni, genocidi. Tutte le vittime dell'odio sono uguali e meritano uguale rispetto. Ma la Shoah - per la sua micidiale combinazione di delirio razzista, volontà di sterminio, pianificazione burocratica, efficienza criminale - resta unica nella storia d'Europa.”

La risposta alla prima delle questioni poste ritengo stia nel riconoscere e servire il bisogno di storia, di ricerca storiografica e di divulgazione seria, senza la quale ogni tentativo rischia di restare senza una base solida. E’ una base essenziale se si vuole evitare sia l’imbalsamazione del passato, sia quelle operazioni superficiali di cattiva attualizzazione, che trascurano la diversità dei contesti e la specificità delle situazioni, finendo per fornire costruzioni stereotipate e fragili.

Il secondo punto critico riguarda il piano pedagogico e didattico: le linee guida sulla shoah a scuola sostengono che essa costituisca un’occasione educativa favorevole per riconoscere e combattere le nuove manifestazioni di discriminazione, razzismo, antisemitismo ... per favorire l’educazione al rispetto, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva. Ma c’è un consenso sociale ampio da parte delle famiglie e dei docenti intorno a questi obiettivi che la scuola dovrebbe perseguire? Ci sono momenti in cui se ne parla tra scuola e famiglia? O si tratta di belle affermazioni di principio che poi non trovano seguito nella programmazione e nell’attività didattica?

La risposta a tale questione tocca sia il versante dei docenti, poiché riguarda la centralità della relazione con gli studenti e quindi il ruolo educativo del docente e l’orientamento verso una didattica attiva, sia il versante delle famiglie nella riscoperta del loro ruolo attivo rispetto alla scuola come luogo formativo e non mero parcheggio dei figli. Questo apre un rilevante ventaglio

di questioni e piste di sviluppo, che riguardano l'educazione degli adulti ed il loro coinvolgimento nell'educazione dei figli, e quindi il ruolo che la scuola pubblica – nonostante le molte fragilità accennate – può e deve giocare in questa fase di cambiamento d'epoca.

In Italia la GdM è rientrata – sulla scia del 25 aprile – in quell'area della memoria collettiva che è stata e resta politicamente “divisa”. Dal 2000 in avanti ben poche sono state le espressioni che dalle forze politiche di destra hanno manifestato una convinta adesione a questa memoria. Esse, anzi, si sono mobilitate per costruire un contraltare alla memoria dei lager con la Giornata del Ricordo, la memoria delle foibe e dell'esodo dalmata-istriano. Con discreto successo hanno cercato di intestarsi la difesa di questa memoria, un po' come le forze di sinistra avevano fatto rispetto alla Resistenza. Di fatto la memoria del razzismo, dell'antisemitismo, della persecuzione e della deportazione - dopo la parentesi di Fini dei primi anni 2000 - sono diventate di nuovo il terreno di una competizione piuttosto insulsa tra destra e sinistra, simbolo di uno scontro politico che non porta alcun rispetto né per le vittime, né per la realtà storica. E così, col pretesto che non esista una “verità storica” ognuno ha potuto tenersi tranquillamente l'opinione che si è fatto (in barba al sano revisionismo storico, che ritiene la storiografia un processo sempre aperto, ma – proprio in nome del suo statuto disciplinare, non fondato sulla sondaggistica – poco disponibile a sostenere tutto e al suo contrario, esimendosi dai dati di realtà offerti dalla documentazione). Perfino sull'antisemitismo si è tornati alla sovrapposizione e confusione con l'antisionismo e con l'opposizione all'azione del governo israeliano contro i palestinesi (uno dei chiari esempi di pessima attualizzazione), oltre che al ricorrere di pulsioni antisemite anche da aree della sinistra che identificano l'ebreo con il grande capitale, e quindi nel nemico di classe; sovente proprio l'antisionismo politico sfocia nell'antisemitismo razziale; l'antisemitismo non di rado si connette con l'islamofobia e più in generale con la costruzione del pregiudizio, resa più facile in una società multiculturale¹⁹.

La polarizzazione dello scontro politico ha quindi eroso i margini per una celebrazione orientata ad una attualizzazione vitale della memoria, riportando i protagonisti al conflitto ideologizzato e allo scontro di memorie, che ovviamente nulla giova ad una memoria scomoda del passato capace di scuotere le coscienze e orientare positivamente al futuro. Molti esponenti politici, pur appellandosi all'amore e all'onore della patria, paiono aver smarrito la valenza educativa (o la ricaduta diseducativa) delle loro affermazioni e del linguaggio utilizzato. E ciò, se può apparire una distrazione superficiale, può anche segnalare una preoccupante deriva verso una violenza verbale, che agisce sull'altro non sul piano della discussione delle idee ma su quello della denigrazione e della stigmatizzazione, processi che costruirono gradualmente le premesse alle leggi razziali e alla ‘soluzione finale’, non solo per gli ebrei.

In conclusione, considerando il quadro delineato, il “culto della memoria” non basta o si rivela inadatto ad attingere una attualizzazione vitale della lezione che ci viene dalla storia di totalitarismi e razzismi del '900. Da qui la proposta di Cavaglion di prendere una pausa di riflessione/verifica nelle iniziative memoriali, per “decontaminare i luoghi e paesaggi contaminati

¹⁹ Cfr. G. LUZZATTO VOGHERA, *Antisemiti a sinistra*, Einaudi, Torino 2007; M.SANTERINI, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2005, in part. la parte prima, pp. 19-72.

della memoria”²⁰. Nel contempo, si tratta di passare al “coraggio della memoria”, accettando il limite connesso ad ogni scelta di valore. Non si può scegliere tutto e il suo contrario.

Ovviamente anche questo è un terreno insidioso, perché ciascuno ha – legittimamente – la propria scala di valori e di priorità, inoltre oggi – un po’ meno legittimamente – è molto di moda il sospetto verso il “pensiero unico”. Pertanto occorre riandare all’unico riferimento fondamentale, la **Costituzione**, che rappresenta la base comune e incontestabile, ma non neutra, della scuola come delle altre istituzioni. E con essa gli altri documenti che fondano la cooperazione europea e internazionale.

DOPO GLI ULTIMI TESTIMONI: IL NODO DELLA EDUCAZIONE COSTITUZIONALE

In tal senso, la valutazione critica delle politiche della memoria, a fronte della ripresa di razzismo e antisemitismo, combinandosi con la prossima impossibilità di poter incontrare i testimoni diretti, sollecita l’individuazione di possibili nuovi o rinnovati percorsi, senza smarrire la preziosa esperienza accumulata in questi vent’anni. Ritengo che il passaggio chiave – per il ruolo della scuola e delle reti formative - sia quello di inquadrare la memoria della shoah nel quadro della educazione costituzionale. Da qui alcuni elementi, in forma schematica.

- a) **L’equazione memoria=difesa dal risorgere del razzismo** non è – a mio modesto avviso – errata, ma va precisata: anzitutto ciò che è necessario non automaticamente è anche sufficiente; in secondo luogo occorre verificare come viene messa in atto la memoria; in terzo luogo – specie sul piano educativo – la miglior difesa sta nella costruzione di esperienze alternative a quelle del dominio, della manipolazione, della violenza (esperienze che gli studenti possono costruire con i loro docenti già nella scuola, o fuori attraverso le varie forme di associazionismo).
- b) **I soggetti che agiscono questa memoria** (famiglie, scuole, istituzioni pubbliche, chiese, associazioni religiose e associazioni civili, partiti politici, sindacati) sono tutti col fiato molto corto, specie sul piano educativo (di cui alcuni talora hanno perfino smarrito il compito): pur lamentando tutti la caduta dei valori e la necessità di un loro recupero, si trovano a gestire agende in cui la memoria della shoah non è tra le priorità, trasformandosi in un episodio che bisogna formalmente ricordare, ma senza particolari coinvolgimenti (quando ero ragazzino avveniva così per la festa del 4 novembre, ma l’unico ricordo personale racconta la curiosità con cui noi maschi andavamo in caserma e ci facevano vedere i cannoni da vicino).
In ogni caso, pur con scarse risorse (economiche e soprattutto culturali) l’indicazione di **“fare rete” tra scuole, istituzioni e associazioni** è una possibilità reale e preziosa; essa può permettere non solo di organizzare attività significative a livello locale, ma anche effettuare una verifica circa la validità delle iniziative.
- c) E’ indispensabile **inserire la memoria della shoah nei percorsi educativi/didattici ordinari**, all’interno dei progetti o curricoli dell’ **educazione costituzionale**, con percorsi interdisciplinari a seconda dei vari ordini e gradi di scuola (coinvolgendo storia, geografia, letteratura, religione, diritto, ma anche matematica, tecnica, scienze, musica, disegno, ...).

²⁰ A.CAVAGLION, *Luoghi della memoria*, cit., pp.3-4.

- d) Il raccordo tra le scuole e tra scuola, istituzioni e associazionismo locale permette di elaborare **curricoli** che si possono snodare in modo graduale dalla primaria alla superiore, con sviluppi idonei all'età, combinando la conoscenza locale (i segni di memoria, i personaggi del territorio) con la riflessione, evitando anticipi e ripetizioni, ma ampliando gradualmente il raggio d'azione e il grado di approfondimento. Nell'ambito della costruzione dei curricoli si potrà considerare l'inserimento dosato e graduale della partecipazione a iniziative pubbliche, concorsi, interventi connessi alla celebrazione delle numerose **giornate di memoria civile** (GdM, Giornata del Ricordo, Resistenza, Festa nazionale, Unità nazionale, Europa, ONU, vittime di mafia e terrorismo, ecc.), che possono costituire – aldilà dei rischi retorici – un momento di partecipazione dei giovani alla vita comunitaria.
- e) I **contenuti della memoria**: la conoscenza dei lager e dei percorsi delle deportazione, la testimonianza sulle condizioni di vita e della distruzione dell'umanità in essi perpetrata, i meccanismi culturali e psicologici che hanno condotto alle leggi razziali e quindi alla shoah, la tipologia delle vittime e dei carnefici, il ruolo e la testimonianza di chi in diverse forme si oppose all'orrore, la natura e le cause dell'antisemitismo e del razzismo, i gruppi vittime della deportazione (non solo ebrei) e la specificità della 'soluzione finale' per ebrei ed handicappati, l'analisi del comportamento e delle motivazioni degli ideatori e degli esecutori della shoah, il collegamento (ma anche la distinzione) tra guerra e shoah, il collegamento e le differenze con gli altri genocidi del '900 ..., ma anche le esperienze letterarie, artistiche e musicali che nascono intrecciate a questa vicenda²¹.
- f) I **metodi con cui viene trasmessa la memoria**: la informazione sui fatti e i contesti attraverso lezioni di inquadramento, l'ascolto delle testimonianze, l'analisi delle immagini, la comprensione dei pregiudizi e degli stereotipi, la conoscenza delle situazioni locali e le ricerche attive, la distinzione tra lettura storica e racconto memoriale dei testimoni, la scoperta e l'indagine sui segni di memoria, la partecipazione ai momenti pubblici di commemorazione²², ... con una particolare attenzione al linguaggio, ai significati delle parole, alla presentazione coerente delle sequenze (anche la memoria necessita di strutture organizzate), alla considerazione della singolarità delle persone (nomi, storie, relazioni,...), la cura a proporre e suscitare domande negli studenti (a cominciare da quella riguardante il senso di affrontare oggi questa vicenda) e a governare i dialoghi così da considerare i diversi elementi e atteggiamenti espressi dai ragazzi, valutando se e come avviare meccanismi di

²¹ Per un quadro complessivo circa le questioni storiografiche del '900 in cui collocare la riflessione sulla shoah, resta valido l'impianto di contenuti e metodi proposti in IRRSAE PIEMONTE, *Progetto storia. Un intervento a sostegno dell'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie*, Torino, 1995-96, 3 volumi elaborati dal Gruppo Regionale di Progettazione composto da presidi, docenti di scuola superiore e dell'Università di Torino. Sul passaggio chiave dell'antisemitismo e del razzismo italiano v. C.PANIZZA, *Le leggi razziali del 1938 in Italia*, in "QSC" Isral n. 63/2018, numero interamente dedicato a "Il filo nero dei razzismi dalle leggi razziali a oggi"; C. VERCELLI, *Francamente razzisti. Le leggi razziali in Italia*, Ed.Capricorno, Torino, 2018. Sul versante letterario un contributo alla didattica in P.PIANA, *Letteratura e shoah*, intervento al corso di aggiornamento, Acqui T., 2020.

²² Sull'uso delle testimonianze dei sopravvissuti e sulle modalità di attualizzazione della memoria v. A.BRAVO, *Interrogare la memoria al presente*, e E.COLLOTTI, *Le rappresentazioni della memoria: mostre e luoghi monumentali*, in E. TRAVERSO (a cura di), *Insegnare Auschwitz. cit.*, pp. 66-98; Sulla decostruzione dei pregiudizi un buon sussidio didattico in R.MANTEGAZZA, *Come (non) si diventa razzisti*, con testi di M.T.Milano, G.Sommacal, C.Vercelli, Casale M.to, Ed. Sonda, 2013.

immedesimazione, e comunque con attenzione alla dimensione emozionale che vicende così tragiche sollecitano (specie in rapporto all'età e al vissuto personale)²³.

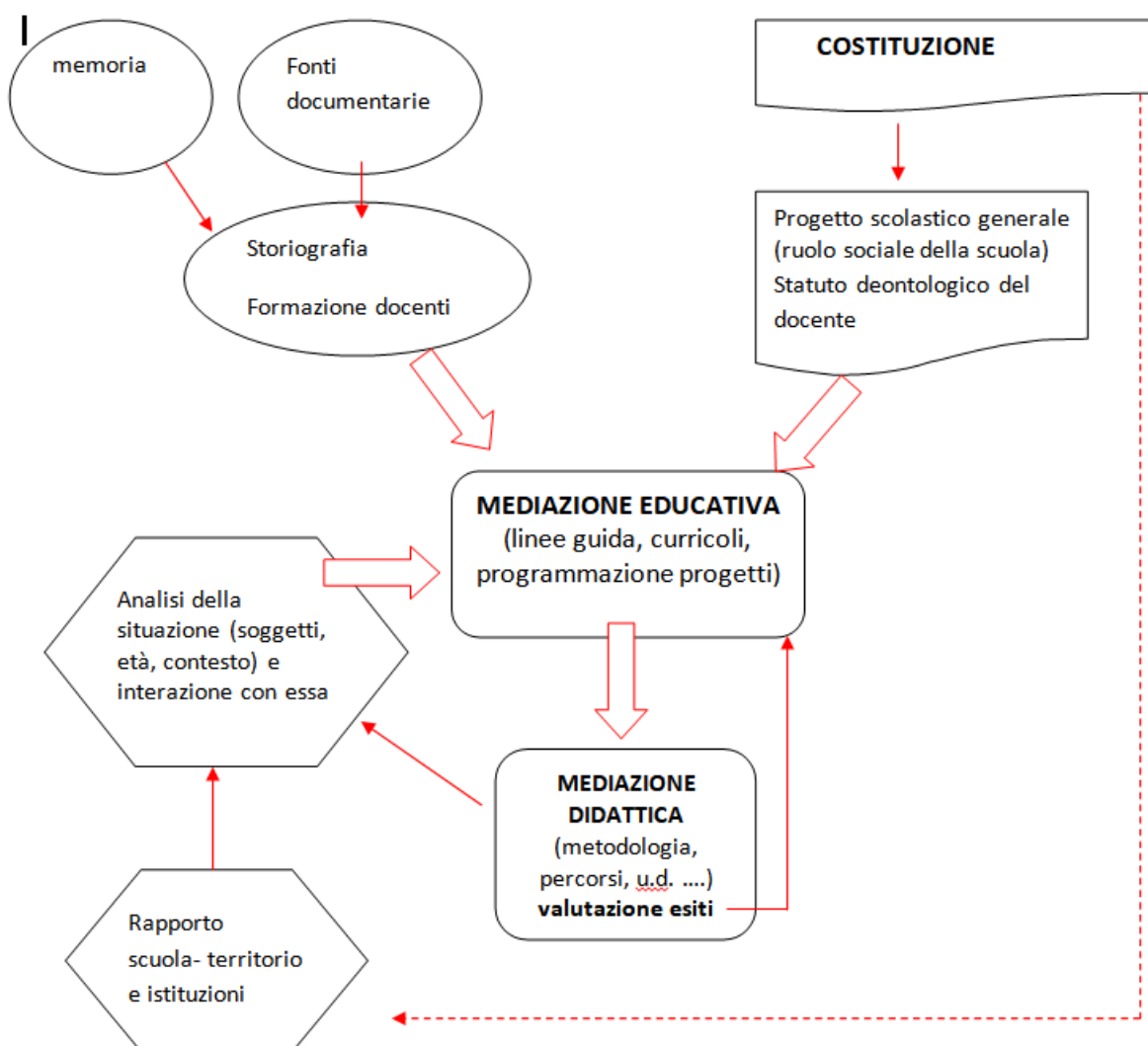
- g) Le **forme di attualizzazione**: a partire dal riemergere dell'antisemitismo, alla ripresa dei movimenti di estrema destra che si rifanno al nazifascismo storico, alla diffusione di forme di manipolazione e di complottismo che ricalcano quelle vissute nella prima parte del '900, all'estendersi delle ideologie razziste da piccoli nuclei estremi alla mentalità diffusa, da gruppi politici molto limitati e nostalgici a forze politiche con un largo consenso elettorale che ne assumono in parte le stesse parole d'ordine, alla scoperta di forme di razzismo ed esclusione in tutti i gruppi etnici ed anche tra gli immigrati di diversa provenienza²⁴. Questi fenomeni politici e culturali sono connessi ad altri in parte nuovi rispetto a quelli storicamente legati all'origine del nazifascismo: l'immigrazione da altri paesi e continenti (verso un'Italia ed un' Europa tradizionali terre di emigrazione); l'avanzare lento del processo di unificazione europea (che ha messo in discussione le identità nazionali senza riuscire a costruire una marcata identità europea); la globalizzazione economica mal governata (che ha prodotto una reazione all'integrazione e ampliato l'illusione del localismo). Un elemento nuovo è la ripresa delle strategie complottistiche (in passato ben connesse con l'antisemitismo) e riemerse sia nella polemica antieuropeistica dalle forze politiche di tipo populistico e sovranistico, sia in ambito religioso (tradizionalismo cattolico, fondamentalismo islamico, settarismo protestante, ...), sia in occasione dello scoppio della pandemia. Si sta sviluppando un movimento c.d. negazionista legato a gruppi della destra tedesca, che hanno agganci anche in altri paesi europei, tra cui l'Italia, che sostiene l'idea che dietro al covid vi sia un complotto ordito da vari soggetti tra cui la finanza ebraica.
- h) In tali percorsi il **ruolo dell'insegnante** può recuperare la dimensione della elaborazione e sperimentazione di metodi e percorsi innovativi, in chiave interdisciplinare, anche attraverso il lavoro a piccoli gruppi di docenti, per permetta anche una collaborazione "verticale" tra primaria, secondaria di 1° e 2° grado. Per questo può essere di grande utilità la costruzione di un **polo locale** ove raccogliere documentazione, esperienze, materiali audiovisivi relativi ai testimoni diretti, che potranno essere usati quando ormai manchino le presenze dirette.
- i) Nel contempo occorre alimentare la **formazione culturale dei docenti**, in un orizzonte costituzionale che può meglio circoscrivere un aggiornamento mirato e attivo, anch'esso con apertura interdisciplinare, che colleghi la preparazione specifica alla comprensione delle nuove sfide educative a cui la scuola è chiamata a rispondere. In tal senso la riflessione sulle vicende storiche locali e generali e sui fenomeni attuali di razzismo e antisemitismo, di guerre e migrazioni può diventare fonte di motivazione personale per l'insegnante, di confronto e collaborazione con i colleghi, di maggior autorevolezza. La formazione culturale costituisce perciò anche una condizione per una corretta attualizzazione e quindi per una programmazione didattica coerente.

²³ Cfr. F.LEVI, *Il racconto della shoah a scuola. Per una discussione che tenga conto del rapporto tra contenuti e modalità didattiche*, Torino, 1994; più ampiamente M.SANTERINI, *Antisemitismo senza memoria*, cit., parti 2° e 3°.

²⁴ La ripresa dell'antisemitismo è un fenomeno crescente in Europa al punto che l'UE ha attivato uno specifico gruppo di lavoro, oltre a numerose dichiarazioni al Parlamento europeo, che hanno collegato l'antisemitismo, al razzismo e alla xenofobia <https://www.europarl.europa.eu/news/it/agenda/briefing/2020-02-10/7/come-combattere-antisemitismo-razzismo-e-odio-nell-ue>

Al centro di questo percorso – riassunto nel diagramma - sta la necessità di una **mediazione educativa e didattica** rispetto alla ricerca storiografica (da un lato) e ai principi costituzionali (dall'altro), mediazione frutto anche della considerazione dei soggetti coinvolti e del territorio. Tale processo se da un versante ripropone la centralità della formazione storica dei docenti, dall'altro rimette al centro la funzione sociale-educativa della scuola, nel quale trova il suo orizzonte lo statuto deontologico del docente.

Questo tipo di impostazione, inoltre, consentirebbe di essenzializzare i passaggi principali e di renderli più facilmente consapevoli nei docenti, senza gravarli di eccessive procedure di formalizzazione che sovente hanno allontanato dall'obiettivo, finendo per aumentare lo scarto tra la programmazione educativa e didattica (divenuta spesso una formalità burocratica, invece che una traccia di lavoro) dalla prassi didattica (attuata semplicemente in base all'esperienza del singolo docente).



v.r. gennaio 2021 per "Quaderno di Storia Contemporanea" Isral n.68/2020