

Milena Santerini

IL VALORE FORMATIVO DELLA STORIA CONTEMPORANEA

Molto è stato scritto sul rapporto tra educazione e storia, non sempre facile. Sembrerebbe che la storia abbia una sorta di vocazione pedagogica intrinseca e di conseguenza, in quanto *magistra vitae*, possa insegnare e proporre di per se stessa modelli e valori. La storia, quindi, già satura di prescrittivo e di educativo, non necessita di altre mediazioni? Al massimo, si tollera il rapporto con la didattica, cioè con l'uso di metodi e strumenti di insegnamento che rendano più fruibili i contenuti che la storia vuole trasmettere.

La pedagogia, d'altronde, è sempre stata una scienza umile ed espropriata, a causa della sua origine servile: ieri era *ancilla philosophiae*, oggi lo è della psicologia, della sociologia... Soprattutto, in una società senza padri e senza maestri, dove è passato il vento dell'autonomia personale e dell'autodeterminazione, la pedagogia è sempre più debole; si preferiscono le lezioni impartite - quasi tacitamente - da una storia che non si erge ad *auctoritas*.

Non è opportuno, quindi, chiedersi in che senso la pedagogia può servire alla storia, bensì mi interrogherò su come questi due ambiti del sapere entrano in relazione. Storia e educazione, infatti, non sono in rapporto funzionale o causale, ma hanno in comune l'interesse antropologico, poiché ambedue si radicano nell'umano. Hanno quindi un grande interesse in comune, l'uomo - o meglio *gli uomini*, come sosteneva Marc Bloch - e questo, dal punto di vista epistemologico, costituisce un legame più forte della condivisione di campi del sapere o di metodi. Ma, in un certo senso, tutte le scienze umane hanno per oggetto l'uomo; specificherei quindi che hanno principalmente in comune l'interesse per l'incontro tra gli uomini e le culture.

La questione dell'altro è sempre stata centrale nella storia umana, accompagnata dalla ricerca di un difficile equilibrio tra l'unità e diversità e dall'individuazione dell'universale nel particolare. Se tutte le scienze umane sono in fondo al servizio di un'unità nella diversità, la storia e l'educazione in modo particolare sono interessate, pena l'evanescenza, all'incontro tra le differenze, all'ordine nel disordine, al singolare nell'universale.

1. Vivere la complessità

Per tentare di immaginare cosa significhi *vivere* l'incontro tra le culture c'è da affrontare prima di tutto la dimensione della complessità in cui siamo immersi. Scriveva Piaget nel 1950 che

noi “non comprendiamo il mondo attuale né psicologicamente né moralmente”. Oggi ancor meno, potremmo aggiungere, nel senso che non siamo preparati alla complessità. Tanto più in un tempo in cui la globalizzazione impone una diffusa frammentarietà. Nonostante il tecnoglobalismo e il grande mercato mondiale - come grandi sacerdoti dell’unità - vedano l’umanità avviata inesorabilmente verso la comunità creata dagli scambi, dai commerci, dalle reti, in realtà siamo di fronte ad un *patchwork* onnipresente; i processi di globalizzazione non tendono in modo naturale verso l’unità o l’uniformità, ma al contrario, se lasciati a se stessi, contribuiscono ad allontanare l’ideale di comunità, producendo invece forti squilibri e disuguaglianze. La globalizzazione asimmetrica attuale non solo unisce, ma divide.

La cultura particolare, locale, in cui nasciamo, è come un “dizionario cui mancano delle pagine”. La pluralità rende difficili le certezze, mentre ci dà un’illusoria visione d’insieme. Ma soprattutto, davanti alla pluralità vince la semplificazione (la guerra ne è l’esempio più chiaro). Si semplifica l’informazione, la politica, l’etica. Ci si chiede, quindi quali strumenti intellettuali siano necessari per affrontare la complessità.

La storia è in primo piano per aiutare le nuove generazioni a vivere la complessità, poiché in un’era di semplificazioni affronta eventi complessi, a loro volta risultato di come eventi semplici si siano influenzati a vicenda¹. Essa fornisce gli strumenti per concettualizzare, trasformando i fatti in categorie, classificando eventi, idee, fenomeni, strutture; insomma aiuta a rappresentare gli eventi, distinguendo tra quelli specifici e quelli generali. In questo senso, aiuta a sviluppare il pensiero ipotetico-deduttivo, necessario per collegare classi di eventi e soprattutto trasformazioni temporali. Per svolgere questo compito deve essere però una storia aperta, in cui l’enfasi del risultato è meno importante del processo di ricerca che conduce sempre a nuove curiosità e indagini.

La storia, insomma, mostra lo spessore della realtà. Si potrebbe utilizzare - per definire i suoi procedimenti descrittivi - il termine “denso” usato dagli antropologi come Geertz per descrivere ciò che c’è al di là, ciò che c’è sotto, insomma anche il lato d’ombra della realtà.

La descrizione *densa* è la condizione per l’appropriazione simbolica e non solo strumentale del mondo. In questo modo, l’educazione alla storia attribuisce significato ai fatti, esercita un compito ermeneutico-critico capace di accedere alla complessità, di aprire ad una ricerca di senso. Il racconto storico fa comprendere la dinamicità, la *presenza del passato nel presente*, la profondità.

Insomma quello che Guido Petter, un noto psicologo italiano, chiama lo “spessore storico del presente”². Ciò di cui il mondo ha bisogno per non sprecare la pace faticosamente difesa nella

¹ G. Petter, *Ragionare e narrare. Aspetti psicologici dell’insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Milano, 2002, p. 34.

² Ivi, p. 34.

seconda metà del XX secolo è proprio di questa permanenza del passato nel presente, pur nella novità che ogni epoca esprime.

2. La storia come narrazione

La storia, poi, si presta in modo particolare ad essere studiata e presentata secondo un approccio affascinante e potente di comprensione della realtà: la *narrazione*. “Noi siamo aggrovigliati nelle storie” è stato detto. Tra le svolte più significative delle scienze umane contemporanee si trova sicuramente la “scoperta” della narrazione (in filosofia Mc Intyre, Taylor, Ricoeur, Ferry; in psicologia Bruner, Gilligan). Jerome Bruner, che ha coltivato questo approccio nell'ultima fase del suo lavoro di psicologo, parte dal principio che le persone organizzano le loro esperienze principalmente sotto la forma di costruzioni narrative. I racconti costituiscono una versione della realtà “la cui accettabilità è governata dalla convenzione e dalla ‘necessità narrativa’ anziché dalla verifica empirica e dalla correttezza logica”. Il racconto non si dimostra, ma si narra³. Esistono, infatti, due modalità di pensiero: il pensiero logico-scientifico e quello narrativo. Il primo è basato sulla causalità lineare, cioè sulla spiegazione dei fenomeni dal punto di vista causa-effetto; il secondo è quello con cui le persone danno significato alle loro parole, azioni, relazioni, avvalendosi di un'interpretazione (ermeneutica) del senso “interno” di intenzioni, scelte, desideri⁴. Tale concezione è evidentemente correlata alle acquisizioni della psicologia contemporanea relative all'importanza del contesto e alla dimensione culturale che struttura e lo organizza. La stessa mente non può essere considerata separata dagli aspetti culturali dell'ambiente circostante, trasmessi attraverso l'educazione e le relazioni umane. Le persone organizzano le loro conoscenze ed i significati su base narrativa anziché concettuale, ristrutturandoli e modificandoli attraverso la comunicazione con gli altri. La narrazione è scambio ermeneutico di significati: si interpretano le storie per renderle congruenti con le regole morali e le scelte “canoniche” della vita sociale. Le azioni e le acquisizioni di conoscenze da parte del bambino sono quindi guidate dalla logica del racconto, che Bruner schematizza secondo quattro componenti fondamentali. Il racconto deve, in primo luogo, mettere in rilievo colui che agisce verso uno scopo; in secondo luogo deve mantenere una sequenzialità delle azioni; richiede sensibilità per distinguere tra ciò che è canonico e ciò che viola i canoni ed, infine, deve far emergere la “voce del narratore”. La narrazione struttura la vita quotidiana dandole significato⁵.

³ J. Bruner, *La costruzione narrativa della “realtà”*, in M. Ammaniti, D. N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991, p. 20.

⁴ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

⁵ Cfr. J. Bruner, *La costruzione narrativa ...*, cit., p. 22.

Interessarsi alle intenzioni ed ai significati comporta reintrodurre la vita, con i suoi linguaggi, in campo storico; si dà senso ad avvenimenti disparati, si racconta una trama che diviene la nostra storia. Con questo non intendo naturalmente dire che il racconto debba rinunciare alla sua scientificità, e a procedure di controllo. Le condizioni della scientificità di una ricerca, pur se espresse nella forma della narrazione, restano quelle proposte da Wolfgang Mommsen, che gli storici conoscono bene: la pertinenza delle fonti, l'integrazione di tutti i dati storici possibili, e la coerenza rigorosa dei modelli espliciti o impliciti di spiegazione. Vorrei solo sostenere la necessità di rivalutare dal punto di vista pedagogico la funzione narrativa della storia.

3. Verso un decentramento cognitivo

La capacità di decentrarsi cognitivamente è una caratteristica del pensiero maturo, adulto. Esso consiste nella capacità, raggiunta attraverso lo sviluppo psichico, di apprendere un oggetto da diversi punti di vista e in una pluralità di modi. Le spiegazioni di un fenomeno, quindi, possono essere date secondo diversi quadri di riferimento, e non soltanto attraverso la prospettiva egocentrica. L'attitudine egocentrica ed etnocentrica, che pone illusoriamente al centro del mondo, costituisce una fase infantile del pensiero umano. Il bambino, crescendo, apprende a superare il suo punto di vista immediato. Impara, cioè, non solo a riconoscere uno straniero, ma anche a pensare se stesso "straniero dell'altro".

Scuola di decentramento cognitivo sono la socialità e la vita collettiva, ma anche quella storia che contribuisce a formare un pensiero più obiettivo e logico. Riconoscere e affrontare la diversità attraverso i diversi piani temporali è una delle caratteristiche di un pensiero metacognitivo e dialettico che permette di pensare le contraddizioni.

Va chiarito che il processo di reciprocità sul piano cognitivo non è sufficiente da solo; di pari passo, va anche creata una capacità di reciprocità morale; l'educazione, infatti, deve rendere capaci di comprendere gli altri anche quando, come osserva Piaget, l'insieme dei fattori affettivi e delle tradizioni collettive fanno pressione impedendo di ragionare obiettivamente. In altre parole, anche la storia può divenire causa di rigidità e di chiusura, quando trasforma le tradizioni o le abitudini di un gruppo in fattore di pressione che limita la libera scelta degli individui; in questo caso l'educazione deve dinamizzare gli apprendimenti e produrre "squilibri", confronti dialettici tra vecchie e nuove rappresentazioni.

La storia è principalmente incontro e scambio di culture. Questi incontri non sono stati sempre facili, ma anzi spesso mortali. Tale commercio - ma anche prova di forza - di culture è al centro, per esempio dell'interesse di Alphonse Dupront che afferma come "un'analisi di incontri di

cultura condotta in profondità, fino a un certo strato dell'umano, in qualsiasi periodo storico si collochi, persino ai confini della storia è di per sé illuminante per l'oggi, quindi utile". E ancora: "Chiariremo quello che siamo soltanto scoprendo quello che a diversi livelli di coscienza abbiamo scelto e stiamo per scegliere. Per questa opera di illuminazione la storia deve essere padrona e guida"⁶.

L'educazione alla comunicazione tra le culture necessita di conoscere in profondità quando e come l'immagine dell'altro divenga uno stereotipo non più messo in discussione, apprendendo - invece - a storicizzare l'identità dell'altro e la propria. A questo fine "non vi è urgenza più grande che di riconoscerci dipendenti gli uni dagli altri, nel passato e nel presente, di trarre da queste esperienze doppiamente temporali un vocabolario e una grammatica della comunicazione"⁷. La grammatica della comunicazione viene insegnata non solo dalle relazioni umane, ma anche dalla storia.

E' lecito un punto di vista così ottimista? Al momento attuale, mentre siamo di fronte alla guerra - non diversamente che in altre epoche del passato che credevamo superate - dobbiamo chiederci anzitutto se la storia ha davvero il potere di fermare la violenza e se lo abbia l'educazione. "L'histoire, c'est la paix?", si chiedeva nel 1956 Lucien Febvre, scettico verso il lavoro degli studiosi che, dopo le due guerre mondiali, si riunivano per elaborare nuovi manuali di storia, per farne "tisane ben zuccherate e smielate che avrebbero dovuto trasformare i tedeschi in pecore e i galli in vecchi tacchini"⁸. Con Febvre, anche Croce smentisce la possibilità di una storia *magistra vitae*, che abbia come obiettivo esplicito l'assunzione di alcuni valori; la stessa Maria Montessori non credeva al potere dei libri di storia, mentre aveva una fede cieca nell'educazione della personalità del bambino. Né la storia, né l'educazione sono di per se stesse morali. Piuttosto, il contributo storico può illuminare il modo in cui uomini e donne hanno compiuto scelte guidate da valori, quali siano stati determinanti nello sviluppo delle società e dei popoli, come siano entrati in conflitto diverse interpretazioni di valori universali come la libertà, l'uguaglianza o la solidarietà che tutti professano.

In questo senso, il suo insegnamento contribuisce a formare una rappresentazione condivisa, una memoria collettiva del passato, crea quello che François Audigier definisce uno "spazio civico e politico comune"⁹. Vorrei insomma suggerire che uno degli incontri più felici avviene tra la storia e l'educazione alla cittadinanza.

4. Storia e cittadinanza

⁶ A. Dupront, *L'acculturazione*, Einaudi, Torino, 1966, p. 96 e p. 102.

⁷ Ivi, p. 129.

⁸ L. Febvre, *L'histoire, c'est la paix?*, in "Annales", 1, 1956, pp. 51-53.

⁹ F. Audigier, *Quelques questions à l'enseignement de l'histoire, aujourd'hui et demain*, in "Le cartable de Clio", 1, 2001, pp. 57-77.

Fin dalle origini, l'educazione civica è stata letta tradizionalmente attraverso lo sguardo storico. Tra le discipline scolastiche che possono “ospitare” i variegati e complessi obiettivi della cittadinanza e far emergere la trama del cammino della società dal punto di vista istituzionale e politico, la storia è stato il riferimento privilegiato, sia pure accanto alla letteratura, alla filosofia o al diritto. Questo abbinamento tradizionale emerge, dalla maggior parte dei programmi scolastici, sia nell'Italia post-unitaria sia moderna, diretti a formare il senso di unità nazionale.

In realtà, nei fatti, l'educazione civica in Italia ha costituito una pura appendice dei programmi di storia. Non si può dire sia stata integrata del tutto nei programmi, né che siano state totalmente separate. Secondo Elio Damiano, tale connessione incompleta è dovuta al fatto che alla storia sarebbe stata attribuita soltanto la dimensione del “conoscere” e del sapere, mentre quella prescrittiva, o valoriale, sarebbe stata rimandata - senza convinzione - all'educazione civica¹⁰.

Questa separazione può essere contestata in nome di un'educazione civica di cui il pensiero storico costituisca realmente l'ossatura portante. Occorre però stabilire preliminarmente quale modo di fare storia possa essere associato e connesso con l'educazione alla cittadinanza. Già Bloch, nel 1942, guardando alla situazione mondiale durante la seconda guerra mondiale, davanti alla catastrofe, si chiedeva “a cosa serve la storia?”¹¹. In contrapposizione alla corrente storicistica si è sviluppata la “nuova storia”, soprattutto grazie alla scuola delle “Annales” che ha molto lavorato sulla categoria della “lunga durata”, insistendo sulla dimensione antropologica o sui processi sociali, pur mostrando invece una certa sufficienza verso “l'evento”, il fatto o la data.

Su questa linea si colloca anche il pensiero di Dewey, secondo cui la storia e la geografia permettono di estendere e arricchire il significato della vita umana, altrimenti limitata alla ristretta esperienza individuale o alla tecnica. La dimensione geo-storica fornisce il contesto, lo sfondo e la prospettiva attraverso cui la persona può arricchire le connessioni umane e naturali delle sue conoscenze ed esperienze¹². In particolare, la geografia si connette alla storia nella sua versione antropocentrica e nel superamento dei ristretti confini degli spazi dei giovani.

Intesa in questo modo, la storia insegnata a scuola, collegata all'ambiente naturale, non sarà storia politica né tanto meno naturale, ma semmai storia economica e delle scoperte umane, in quanto ricostruzione del processo di libertà dell'uomo rispetto alla natura, e mezzo per creare una coscienza sociale¹³. In realtà, la storia immaginata da Dewey è sostanzialmente una storia sociale, che

¹⁰ Cfr. E. Damiano, *Storia, geografia e studi sociali nei nuovi programmi: una lettura epistemologica*, in “Prospettiva EP”, 2 (marzo-aprile), 1985., pp. 51-60.

¹¹ M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 1969.

¹² Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1965.

¹³ Ivi, p. 279.

permette di ricostruire i processi organizzativi della convivenza umana e il rapporto degli uomini con la natura¹⁴.

Storia sociale-economica o storia politica? Il Novecento ha visto l'affermazione di una storia di stampo prettamente ideologico che ha rappresentato la base dei progetti nazionalistici o totalitari. Utilizzata dal sistema politico, è stata al servizio ora della causa del nazionalismo, ora della guerra, ora della colonizzazione. Si veda, per questo, la bella ricostruzione di Marc Ferro sugli insegnamenti nei vari continenti e in diverse epoche¹⁵.

La storia politica, strumentalizzata in modi tanto pericolosi nella prima metà del secolo, e ancora oggi in vari paesi del mondo, è, al contrario, il più potente strumento di servizio al progetto della cittadinanza democratica. La lettura storica attraversa questa ultima, in quanto suggerisce il senso del diverso, “l'intelligenza delle differenze”, insegna l'evoluzione delle istituzioni e del potere e aiuta a conoscere le strutture ed i sistemi politici di cui l'umanità si è dotata nel tempo per favorire la convivenza sociale. Infatti, la storia politica può essere considerata il racconto del modo in cui gli uomini hanno superato i conflitti senza ricorrere all'uso della violenza.

Essa ripercorre l'evoluzione delle “grandi idee”: la libertà, l'uguaglianza, la democrazia, i diritti dell'uomo. In questo senso, oggetto della storia non è la società, o le istituzioni stesse, ma, come si è detto, gli uomini - al plurale - nei loro contesti. La storia svela l'interdipendenza tra le persone, la necessità della tolleranza e della solidarietà irrinunciabile. Il novecento, secolo “breve” o “lungo” a seconda delle periodizzazioni storiche, si caratterizza, secondo questo punto di vista, come la lenta ma progressiva affermazione di principi liberali e democratici, pur se nella latente e continuamente risorgente violenza di conflitti e guerre.

La storia, in questo senso, come conservazione di un patrimonio comune, trasmette l'eredità culturale del lungo cammino della cittadinanza dal passato fino al presente. La democrazia, i diritti umani ed i valori della cooperazione e della solidarietà non appaiono così, agli occhi dei giovani, come creazioni estemporanee, ma come frutto di una lenta evoluzione dell'umanità verso il rispetto dell'altro.

Negli ultimi decenni, inoltre, e soprattutto dopo il 1989, si è assistito allo sviluppo di nuove dimensioni del pensiero storico. L'approccio interculturale, in particolare, ha cominciato ad attraversare le storia¹⁶. Pur se i manuali scolastici, in generale, hanno mantenuto un impianto “classico” basato sulla storia nazionale, si è operata un'apertura ad altri mondi e ad altri continenti, superando un'impostazione rigidamente “eurocentrica”. Allo stesso tempo, si è fatta strada una visuale prettamente europea, finalizzata alla costruzione di nuove solidarietà. Il Consiglio d'Europa,

¹⁴ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1987, p. 107.

¹⁵ Cfr. M. Ferro, *Uso sociale e insegnamento della storia*, SEI, Torino, 1982.

¹⁶ Cfr., M. Santerini, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia, 1994.

ad esempio, ha iniziato ad impegnarsi nel campo dell'insegnamento storico già dagli anni '50 con un lavoro sull'eliminazione degli stereotipi e dei pregiudizi dai manuali scolastici. In seguito, la storia è restata un terreno privilegiato di analisi e di studio che sarà ampliato particolarmente a partire dal 1989, quando gli avvenimenti europei imporranno una brusca svolta della storia, con il "rientro in gioco" dei paesi dell'est, l'adeguamento dei manuali e la riforma dei programmi.

Studiare la storia di un paese, nella prospettiva interculturale, significa metterla in relazione con quella delle altre nazioni in modi diversi: scambi, conflitti, fusioni. Viene proposta una visione di società come insieme di individui viventi in una comunità organizzata all'interno di un particolare territorio e si sottolinea in modo particolare la cultura di una data società, cioè l'insieme di ogni acquisizione trasmessa. Protagoniste della storia sono dunque le civiltà (Braudel) e gli incontri tra queste ultime: "Non esiste una storia che non sia interculturale"¹⁷. Al servizio della cittadinanza, la storia segna il passaggio da storia locale a nazionale e a mondiale attraverso il modello "classico" dei cerchi concentrici, mentre sottolinea il senso della costruzione di entità sovranazionali: l'Europa, l'ONU, le federazioni di Stati¹⁸.

5. Tra storia e memoria

Oggi sarebbe difficile trovare nei libri di testo europei o nell'insegnamento della storia le "leggende pedagogiche" che ispirano il mito della patria o dell'eroe, di cui parla Marrou; come si è visto, per molte ragioni, il ruolo dell'educazione come elemento di coesione nazionale ha assunto nuovi e diversi connotati, anche a causa della complessità e del pluralismo con cui si presenta al cittadino moderno il problema dell'identità. Coloro che auspicano il "ritorno della nazione" chiedono alla scuola di svolgere ancora - come in passato - questo compito; ma, con un errore di prospettiva, rischiano di contrapporre l'identità nazionale ad una cittadinanza mondiale e interculturale anziché guardare nella direzione della moltiplicazione delle appartenenze e del rafforzamento della cultura attraverso strumenti simbolici.

In realtà, se un problema esiste, è quello della trasmissione della memoria come conservazione di un passato comune che contribuisca al senso di identità di gruppi e nazioni e costruisca una nuova cittadinanza. Si pone, dunque, il problema: aprire la scuola alla storia o alla memoria?

¹⁷ M. Field, *Histoire et démarche interculturelle* in Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC), *La prise en compte de la diversité culturelle dans les approches disciplinaires*, Strasbourg, 1987, p. 31.

¹⁸ Cfr. M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2001.

Mentre la storia usa un procedimento scientifico, prende distanza dai fatti e li tratta con rigore scientifico, la memoria li seleziona e li utilizza soprattutto attraverso l'uso dei simboli, come ha notato Canivez: “La costruzione del racconto storico implica così la critica e la diversità delle interpretazioni. Essa introduce la distanza e il discorso là dove il simbolo crea la prossimità e il silenzio dell'evidenza. Quando la memoria parla non argomenta, ma ricorda”¹⁹.

Storia e memoria costituiscono prospettive diverse che devono restare distinte. Seguono strade divergenti, si propongono scopi incompatibili. La storia sottolinea le distanze, la memoria enfatizza le vicinanze, la storia favorisce l'estraniamento, la memoria promuove l'identificazione. Proprio per la loro radicale diversità, però, esse hanno un profondo bisogno l'una dell'altra. Dal punto di vista dello studio della storia, la memoria, sotto forma di testimonianze dei protagonisti, rappresenta soltanto una fonte tra le altre. Tali testimonianze sono solo documenti che devono essere attentamente vagliati, confrontati e criticati dallo storico, il quale li interpreta e li utilizza per una ricostruzione sempre molto lontana dal racconto del testimone. Va anzi detto che dal punto di vista dello storico le testimonianze rappresentano fonti secondarie, poco affidabili, povere di dati, a cui si ricorre dopo aver visto le fonti documentarie.

Tuttavia, se la testimonianza rappresenta per lo storico una fonte di interesse minore di quello che ci si potrebbe aspettare, la memoria può svolgere una funzione importante rispetto alla ricerca storica. E' soprattutto in campo educativo che l'articolazione tra storia e memoria diviene particolarmente utile ed efficace. Il racconto riporta la tradizione di un gruppo, o di una parte. Esso “parla”. In un percorso educativo deve emergere la storia umana, concreta di almeno un singolo uomo o donna o bambino; la storia di Anna Frank, ad esempio, divenuta universale, mostra la forza di una storia singolare divenuta simbolo delle sofferenze di tutti. Scrive Anna Bravo, a questo proposito, che la storia minuta, vera, concreta, la “piccola storia” è particolarmente compresa dai giovani²⁰.

Raccontare storie - con tutta la loro parzialità, incompiutezza e “inattendibilità” - rappresenta un “genere minore”? Per alcuni, pur coinvolgendo emotivamente, questa conoscenza è di tipo pre-razionale o “magica”²¹. In realtà, il racconto attraverso cui si realizza un'identificazione e si comprende la propria vita è qualcosa di molto più importante. La vicenda umana può essere considerata una storia tramandata ai più giovani; la quotidianità va vista come la condivisione di significati attraverso il linguaggio e l'educazione stessa come una narrazione - ora spontanea ora

¹⁹ P. Canivez, *Eduquer le citoyen?*, Hatier, Paris, 1995, p. 114.

²⁰ Cfr. A. Bravo, *Un'esperienza di didattica universitaria tra problemi di ricerca e impegno di divulgazione*, in ANED - Consiglio Regionale del Piemonte, *Storia vissuta*, F. Angeli, Milano, 1988, pp. 201-210.

²¹ Cfr. M. Geyer, *La politica della memoria nella Germania contemporanea*, in *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, a cura di L. PAGGI, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. 257-304.

costruita - attraverso cui viene dato significato ad avvenimenti, motivazioni, scopi. E' la narrazione a strutturare la vita quotidiana, segmentare gli eventi, trovare significati, regolare i tempi.

La storia, invece, intesse un dialogo *tra* le memorie, trasmette un filo conduttore costruito dalle tradizioni dei diversi gruppi. Questo approccio narrativo ha suggerito al filosofo Paul Ricoeur il modello dello scambio e dell'incrocio delle memorie. Si può supporre, a questo proposito, che Ricoeur abbia scritto queste tesi non solo come sviluppo del suo pensiero, ma anche influenzato dagli avvenimenti contemporanei come la guerra dei Balcani, tragica reiterazione di odio e di rifiuto della memoria di sofferenza del gruppo "nemico"; certo, scrive Ricoeur, non si può rivivere quello che ha vissuto l'altro, ma si può comprendere nella narrazione ciò che l'altro ha provato: il riconoscimento nella sua dimensione narrativa: "La liberazione di un futuro incompiuto del passato è il beneficio maggiore che ci si può attendere dall'incrocio delle memorie e dallo scambio dei racconti"²².

Gli eventi fondanti di una comunità storica contengono una carica di speranza da far rivivere, un'apertura al futuro bloccata dal non ascolto da parte del gruppo ostile. La persona che si accosta alla storia partecipa a un dibattito tra le memorie, differenti, delle comunità politiche, compone un quadro più complessivo, ascolta le diverse parti in gioco, si interroga sulle motivazioni e sulle ragioni del comportamento umano. Un'educazione alla cittadinanza costruita sull'adesione a un progetto comune deve poter ritrovare le memorie, per aiutare i giovani a ricostruirne la storia.

6. La Shoah nell'educazione alla cittadinanza

Al confine tra storia e memoria si trova uno degli eventi che hanno segnato il nostro secolo: la Shoah, più impropriamente detta Olocausto²³. Un percorso educativo sulla deportazione e lo sterminio degli ebrei, asociali, omosessuali, nomadi, durante la seconda guerra mondiale permette di chiarire il ruolo della memoria e della storia nell'educazione alla cittadinanza. La Shoah rappresenta un nodo etico e storico per le nuove generazioni; è uno spartiacque del secolo da cui non si può prescindere per guardare al futuro²⁴.

La domanda che molti, e soprattutto i giovani, si pongono sulla morte di massa, avvenuta nel cuore dell'Europa, riguarda "come sia stato possibile" tutto questo. Una domanda di questo tipo, che non

²² P. Ricoeur, *Persona comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore*, (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole, 1994, pp. 99-101.

²³ Cfr. R. Hilberg, *La distruzione degli ebrei in Europa*, 2 voll., Einaudi, Torino, 1995; M. R. Marrus, *L'olocausto nella storia*, Il Mulino, Bologna, 1994; Z. Bauman, *Modernità e olocausto*, Il Mulino, Bologna, 1992.

²⁴ Cfr. G. Vico, M. Santerini, *Educare dopo Auschwitz*, Vita e Pensiero, Milano, 1996; M. Santerini, *Insegnare Auschwitz. Un lavoro educativo intorno alla Shoah*, in "I viaggi di Erodoto", 29, 1996, pp. 66-69; M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico, *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano, 1999; M. Santerini, *Holocaust Education in Italy*, in "Intercultural Education", 2, 2003 (vol. 14), pp. 225-232.

nasconde lo stupore ed il timore per il limite a cui può arrivare l'uomo, permette in realtà di intraprendere un cammino di ricerca scientifico ed, insieme, di porre un profondo interrogativo morale al futuro cittadino, sottoponendo ad esame le strutture sociali, le scelte etico-politiche, le circostanze storiche in cui si è rotto, in modo irrimediabile, il patto della convivenza umana. In questo senso, la *Shoah* può essere considerata una tematica esemplare per un percorso educativo intorno alla cittadinanza. Essa presenta almeno tre aspetti: la ricostruzione scientifica dei fatti, il rapporto tra singolare ed universale nella storia, la dimensione morale e la responsabilità della memoria.

In primo luogo, scegliere la *Shoah* come esempio di incontro tra storia e memoria per educare alla cittadinanza significa ricostruire un'interpretazione storica degli eventi attingendo alle diverse interpretazioni storiografiche sulla *Shoah*. Infatti, lo sviluppo dell'antisemitismo tedesco ed europeo, il funzionamento della macchina nazista nell'organizzazione dei campi e dello sterminio, il ruolo di Hitler e dei diversi “esecutori” e in particolare Auschwitz come luogo simbolico di questa notte della storia, sono oggetto di un ampio dibattito (approccio funzionalista contro intenzionalista - basti citare Mommsen, Broszat, Kershaw, Jäckel), che M. Marrus ha sintetizzato²⁵.

In secondo luogo, la *Shoah* come incontro tra storia e educazione alla cittadinanza consente di riflettere sul rapporto tra il singolare e l'universale. Uno dei problemi che spesso gli educatori si pongono riguarda l'unicità o meno dell'Olocausto. E' possibile parlare di Auschwitz o questo evento rappresenta il cuore stesso del male dell'uomo? E' indubbio, come è stato da più parti sottolineato, che circondare lo sterminio di ineffabilità e di mistero rischia di condurre ad una sacralizzazione che nasconde la realtà della vicenda storica. I risultati di una simile “nebbia” non potrebbero essere positivi né sul piano storico né su quello pedagogico. Le reazioni degli studenti che si accostano a film o a documenti sulla *Shoah* sono spesso, non a caso, di questo tipo. I fatti vengono percepiti come “assurdi” e “inspiegabili”, mentre si tende a demonizzare i persecutori considerandoli “mostri” o “sadici”. In questo caso si intuisce che l'approccio al tema non è stato sufficientemente integrato dalla conoscenza dei fatti. La documentazione storica sullo sterminio visto dalla parte dei persecutori come “uomini comuni”, la strada aperta dalle considerazioni di Arendt sulla banalità del male, le biografie dei responsabili dei campi, devono invece essere utilizzate in un progetto educativo, allo scopo di ricordare la dimensione ordinaria di coloro che hanno partecipato allo sterminio²⁶.

D'altra parte anche l'eccesso di spiegazione non permette di accostarsi all'enigma di Auschwitz. In questo senso la “vertigine” che coglie chi si sofferma sugli eventi, sull'estremo cui si può giungere, può essere difficilmente razionalizzata. E' stato detto che la *Shoah* non si impara sui libri e sulle

²⁵ Cfr. M. Marrus, *L'olocausto nella storia ...*, cit.

enciclopedie come un discorso compiuto e coerente. La morte ed il male costringono ad una partecipazione personale, coinvolgono sentimenti di compassione e solidarietà, spingono ad una riflessione sul senso della vita. Un progetto di insegnamento della *Shoah* richiede - mentre si evita che prevalgano in modo epidermico soltanto gli aspetti puramente emotivi - di lasciare che le storie degli altri, anche se lontane nel tempo, entrino nel cuore e nella sensibilità di chi le ascolta o le legge.

Intenzionalismo o funzionalismo? Macchina anonima di sterminio o costruzione pazientemente guidata in ogni passaggio dagli ispiratori, e tra questi in particolare Hitler? Responsabilità di pochi o di molti? Avvenimento del passato o ripetibile? Storia da leggere sotto il segno del conflitto razziale o della tecnica totalitaria? Frutto di un antisemitismo arcaico o della modernità scientifica? Se dal punto di vista storiografico il dibattito è ancora aperto, tanto più il valore di questi interrogativi, dal punto di vista pedagogico, non consiste nel cercare una risposta univoca, ma nel suscitare negli studenti una domanda morale - ed è il terzo passaggio - sulla violenza dell'uomo e della società.

Il rilievo dato al ruolo delle persone nell'esecuzione dello sterminio induce a riflettere sulle componenti psicologiche della violenza e del potere. La trasformazione di uomini comuni in carnefici apre interrogativi sulla possibilità di scivolamenti della nostra società; la banalità del male costringe a chiedersi: "perché non io?"; la routinizzazione della violenza, la forza della burocrazia in base a cui ognuno ha svolto solo il suo dovere di ingranaggio nella macchina dello sterminio, senza coglierne la finalità, spinge alla vigilanza verso il rischio di delega morale; il peso dell'antisemitismo storico e della sua evoluzione nella Germania nazista insegna la potenza del pregiudizio nei suoi aspetti psicologico-individuali e collettivi; la forza della propaganda e delle comunicazioni di massa mette in guardia contro la cultura totalitaria e sloganistica nascosta dietro la fabbrica dei divertimenti della nostra società attuale.

Si potrebbe osservare che il compito dell'educatore è facilitato dal non dover scegliere in esclusiva una causa né una soluzione: ed in parte è così. Tuttavia resta il compito più difficile, cioè quello di dover accompagnare i giovani nella ricostruzione di un periodo e di uno spartiacque della storia perché ne nasca un interrogativo ed un impegno personale a partire dalla responsabilità collettiva e individuale. La conservazione della memoria, al servizio della cittadinanza, sostiene l'impegno personale nella testimonianza, la trasmissione di un messaggio di rifiuto della violenza e di fiducia nella pace.

²⁶ Cfr. M. Santerini, *Insegnare Auschwitz ...*, cit.

