

Carla Sclarandis

Trame dal passato

Didattica della storia tra fonti, storiografia ed emozioni

Introduzione

Quale senso ha l'insegnamento della Storia, la "scienza del noi" in un contesto socio-comunicativo come quello odierno, dominato dalle retoriche dell'"io".

Il mio intervento si divide in due parti:

- A. Una cornice in cui richiamo alcuni elementi di contesto:
 - a. Storiografia e mutati bisogni formativi;
 - b. motivazione degli studenti verso lo studio della Storia;
 - c. pedagogie orientative.

- B. Tre esempi di laboratori per una ipotesi didattica di mediazione con i nuovi bisogni formativi.

A. La cornice

1. Perché insegnare Storia

- Secondo **Costituzione** e in continuità con la migliore "**paidea**" occidentale, compito della Storia resta quello di **educare** (nel senso etimologico di *e-ducere*) **l'"IO" verso il "NOI"**, cioè di promuovere il valore della "**cittadinanza attiva**" **come pre-condizione di ogni vita individuale** e, oggi, anche di contrastare il narcisismo di una comunicazione *social* **emotivamente egotica**. E noi questo cerchiamo di fare in aula **insegnando Storia**, **NON raccontando storie**, ancora fedeli all'idea di Storia quale racconto del **NOI**.
- Il nostro paradigma teorico, a ben guardare, ci riporta nella lontana Atene del V secolo a.C., dove, tra le diverse forme di racconto storico praticate, spiccano quelle di Erodoto e di Tucidide¹:
 - **Erodoto di Alicarnasso (484-425 a.C.[?])**, greco d'Asia giunto nell'Atene vittoriosa sui Persiani, nelle *Storie* (**Historiai al plurale!**), **racconta le guerre persiane** (499-479 a.C.) contribuendo a fare della storiografia uno strumento propagandistico dell'«impero democratico» (Canfora) di Atene perseguito in nome della libertà delle *poleis*. Racconta le *res gestae* di Atene e Sparta e dei loro alleati, ma non si limita ad esse. Da **etnologo** riferisce le tradizioni dei diversi popoli dello sterminato impero multi-etnico, ascoltate dai Persiani o dai Fenici o osservate da lui direttamente. La sua ricerca comprende anche i *nòmoi* e la storia materiale, gli uni e l'altra espressione delle specifiche culture popolari,

¹ Cfr. L. Canfora, *Storia della letteratura greca*, Laterza, Bari-Roma 2001, cap. XV-XVII, pp. 259-314

tutte ugualmente valide, per delineare un quadro il più ampio possibile dei popoli, senza alcuna certezza di poter rivelare il «**senso vero della storia**».

- **Tucidide (471 o 455 - 404 o 399 a.C.)**, aristocratico ateniese, studia la **Guerra del Peloponneso** (431- 404 a.C.) con l'intento di dimostrare che i 25 anni della guerra peloponnesiaca, in cui alle fasi di belligeranza si alternano fasi di pace, costituiscono un unico sfondo temporale in cui si consuma il conflitto per l'egemonia politica tra Atene e Sparta, già profilatosi durante le guerre persiane. **Sviscera ogni singolo avvenimento**; mette a confronto le contrastanti testimonianze smascherando quelle faziose per trovare le cause ultime dei fatti; pratica la ricerca storica **per scoprire le leggi che governano la vicenda umana**. Conferendo una patente di scientificità machiavelliana (l'universalmente umano) al genere storiografico getta il seme della moderna «**filosofia della storia**», fondata sull'idea che le radici del presente affondano nel passato e nel futuro si manifestano le tendenze del passato-presente.

Il curriculum verticale di Storia riflette entrambe queste tendenze: la seconda governa l'organizzazione "scientifica" del *continuum* temporale dall'antichità ai giorni nostri, scandito secondo la **periodizzazione canonica in storia antica, medievale, moderna e contemporanea, nonché nel taglio interpretativo del racconto**; la prima emerge negli **approfondimenti o nelle integrazioni** necessarie a rendere più vivo il **rapporto fra passato e presente** e a compendiare l'inevitabile parzialità della narrazione con **aperture verso quella pluralità di sguardi e di altre storie**² che popolano i nostri spazi quotidiani e che la ricerca non ha ancora introiettato. E questo perché, ora che lo spazio geopolitico è diventato globale, alla Storia si chiede di farsi **Global History**. Infatti

- **gli storici** di professione fanno i conti con l'esaurimento dello storicismo quale cemento della società occidentale, di derivazione umanistica - illuministica - eurocentrica/imperialista (direbbe Edward Said)
 - ora che le memorie identitarie moltiplicate e l'ideologia del *woke* rivendicano come assolute verità parziali dei fatti, fino al radicalismo segregazionista o alla *cancel culture*;
 - ora che il passato fa fatica a spiegare il presente e il presente a delineare un futuro sempre più incerto, minacciato da pandemie e guerra nucleare;

² Sull'esaurimento dello storicismo nella cultura contemporanea cfr. M. Bloch, *Apologia della Storia o mestiere dello storico*, Einaudi, Torino 1950 (1949^{1a}); C. Greppi, *storie che non fanno la Storia*, Laterza, Bari-Roma 2024; Francesco Benigno, *La storia al tempo dell'Oggi*, Il Mulino 2024; M. Martinat, *Tra storia e fiction. Il racconto della realtà nel mondo contemporaneo*, et al. S.r.l., Milano 2013.

- ora che la letteratura e il cinema occupano uno spazio importante nei racconti del passato, dicendo qualcosa di vero seppur mescolando realtà e finzione.
- **per noi docenti una certa emancipazione dallo storicismo** e dal suo mito del progresso storico orientato dal passato al futuro è urgente se vogliamo, sulla scorta di Marc Bloch, convincere che il passato, in quanto «continuità e perpetuo mutamento», ci riguarda ancora, soprattutto ora, nel tempo della *Global History*.

2. In aula, però, la “Scienza del “Noi” pare confliggere con i bisogni dei tanti “Io” che la abitano

La **diminuita motivazione** dei nostri studenti si manifesta nella difficoltà a memorizzare i fatti storici, a orientarsi nelle periodizzazioni canoniche, a operare connessioni analitiche pertinenti. Eppure la demotivazione generalizzata verso la materia riguarda la **Storia canonica** non tanto i **vissuti individuali**, che essa presuppone. Per orientarci in questa contraddizione ci è preziosa guida la **Psicologia**, che da alcuni decenni ci ammonisce a non eludere nel rapporto didattico l'**educazione delle e alle emozioni**.

- **Daniel Goleman**³, già 30 anni fa, sosteneva che la sfera emozionale è componente fondativa del QI di ciascuno, cioè delle nostre capacità cognitive e sociali.
- Gli **psicologi dello sviluppo che si interessano dell'educazione**⁴ oggi ci avvertono che **l'emozione è «la forza vettoriale dell'onda, non la schiuma»** (Daniela Lucangeli). Essa agisce sui *cloud* di memoria, mettendo in relazione il sistema limbico del cervello, filogeneticamente più arcaico, con le cortecce associative, molto più recenti. Generatrici di *input* bio-chimici e neuro-elettrici, le emozioni risvegliano la traccia di memoria determinante consentendo al cervello di dialogare con sé stesso. Perciò le cortecce cerebrali vanno educate a riconoscere la segnaletica emozionale che le raggiunge, affinché si generino reazioni neuro-funzionali adeguate a implementare il sistema della memoria, insistente sulle due informazioni primarie, della gioia e della paura, espansiva la prima (reazione: “cerca ancora”), difensiva la seconda (reazione: “scappa”). Nell'ora di Storia in che modo si può sollecitare il desiderio gioioso di vita degli adolescenti favorendo stati emotivi proattivi, tanto necessari per apprendere?

³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996 [1995¹, ed. in inglese].

⁴ D. Lucangeli: <https://uniupe.it/blog/cortocircuiti-emozionali>; *Il tempo del noi*, Mondadori, Milano 2023; *A mente accesa*, Mondadori, Milano 2024; D. Lucangeli, L. Tozzi, *Se sbagli non fa niente*, Ed. DeAgostini, Milano 2023.

3. La **didattica delle competenze e dell'orientamento** ci può offrire delle possibilità per agire concretamente in questa direzione. Essa richiede ai docenti di scegliere con avvedutezza, per ogni materia del curriculum, contenuti disciplinari strategici a livello culturale e di declinarli in chiave cognitivo-metodologica. Dunque le domande che ci competono quali insegnanti di Storia sono:
- **come accordare** le grandi sintesi politico-militari, economico-sociali e ideologiche di un racconto lineare che corre dal XII-XIII secolo al primo scorcio del XXI, puntellato di date e fatti da memorizzare, con l'osservazione ravvicinata sulle storie delle vite vissute che gli studenti potrebbero interrogare lavorando insieme e con maggiore coinvolgimento emotivo?
 - **come tradurre** i moniti della psicologia clinica ad **“accarezzare”** il desiderio gioioso di vita degli adolescenti, nel rispetto delle finalità formative della Storia che rimangono:
 - la conoscenza della vicenda umana nel suo complesso, fondata su dati documentati;
 - la consapevolezza delle relazioni di continuità e discontinuità tra passato e presente;
 - il rapporto dialettico e conflittuale tra **memoria individuale** e **storia collettiva**.

Ho provato a rispondere a queste domande individuando tre questioni rilevanti, una per ciascun anno dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado, da trattare in **forma laboratoriale e cooperativa** a partire da argomenti specifici, interni alla scansione curricolare della Storia dal Basso Medioevo alla contemporaneità:

- **Narrazione e interpretazione: la peste del Trecento** (nel terzo anno)
- **“Umanizzare” la Storia: la campagna di Russia di Napoleone 1812-13** (nel quarto anno)
- **Il falso storico: verità storica e revisionismo storico: i Protocolli dei savi di Sion, 1903** (nel quinto anno)

Le ho individuate, queste questioni, sia per portare dentro l'aula la riflessione su alcuni dei problemi relativi al valore sociale e all'uso pubblico della Storia presenti nella comunicazione mediatica, sia tenendo conto delle **Indicazioni Nazionali** e delle **Linee guida** che non prescrivono più programmi blindati, ma sollecitano progettazioni didattiche intese a favorire la personalizzazione dei percorsi formativi e il dialogo fra le discipline. La successione cronologica di queste proposte tiene conto della progressiva maturazione degli studenti (e anche del fatto che molti insegnanti di Storia sono insegnanti di Letteratura). Tuttavia comuni sono **gli obiettivi**:

- a. mettere a fuoco, a livelli diversi di esplicitazione, la **grammatica** della **ricerca storica**, che presuppone dati certi, l'osservazione della vita sociale, un racconto articolato, problematico, argomentato;

- b. attuare **la multidisciplinarietà** e valorizzare l'**approccio ermeneutico** nell'insegnamento delle discipline umanistiche, **irriducibile a procedure formali rigide, da sottoporre a verifiche falsamente "oggettive"**.

Gli argomenti specifici sono **relativi a nodi storico-culturali complessi** direbbe Edgar Morin⁵, nei quali si manifesta l'inestricabile coesistenza nella vicenda umana di natura e cultura, di continuità e mutamento. Il loro studio mobilita conoscenze disciplinari (e multidisciplinari) nonché capacità analitiche e interpretative trasversali e, se vogliamo richiamarci alla prospettiva della didattica per competenze, interrogano noi docenti su:

- quali sono le **conoscenze irrinunciabili** e quali le **abilità e capacità** che uno studente deve acquisire studiando Storia, in funzione della sua formazione personale;
- quale spazio riservare nel Piano annuale di lavoro all'approfondimento laboratoriale sull'**analisi dei documenti storici** e sulla **ricostruzione-narrazione interpretativa dei fatti**;
- come accogliere l'esplosione della Storia in *global history* che muta i contesti di riferimento complicando l'interdipendenza dei popoli e dei loro destini, ma non annulla il valore del tempo storico, «il plasma» (Bloch) che rende **interessanti** per noi fatti e fenomeni di tempi e luoghi vicini e remoti;
- che cos'è una fonte, soprattutto nella prospettiva della storia sociale che, a partire dal Novecento, considera tracce indiziarie fatti, oggetti, parole, figure, paesaggi, condotte demografiche, prezzi, ecc. e quali le strategie per leggerle, queste fonti;
- come recepire la mutata idea dell'identità individuale, non più definita in relazione alle categorie invalse nella storiografia "storicistica" (etnico-culturali-generazionali, politico-nazionali, di genere), ma insistente sul diritto dei singoli a percepirsi e definirsi "fluidamente" in riferimento a etnia, genere e gruppi di appartenenza;
- di quale racconto storico servirsi, oggi moltiplicato nelle diverse forme di narrazione: dalla biografia al romanzo alle saghe ai fumetti ai film alle serie.

Ciascun percorso presuppone queste domande, ma si procede lungo una traiettoria spiraliforme da una minore a una maggiore complessità sia nell'analisi-studio dei materiali selezionati, sia nella restituzione del lavoro, svolto in modalità cooperativa in ogni fase: non tutti fanno tutto, ma ogni *team* confronta i risultati della propria indagine con quelli degli altri.

⁵ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001; *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014

B. Tre questioni storiografiche, tre nodi storici

⇒ **Prima questione: Narrazione e interpretazione (La peste del Trecento)**

La Storia è narrazione, anche quella che si fa in classe. In un modo o nell'altro **si narra, cioè si interpreta**, sia quando è il docente a contestualizzare fatti, personaggi, processi collocandoli in una prospettiva sincronica o diacronica, sia quando sono gli studenti a restituire in forma discorsiva i contenuti appresi o a confrontarsi con passi storiografici. Tanto vale dunque affrontare subito, all'inizio del triennio, anche senza nominarla, la *vexata quaestio* dello statuto scientifico o umanistico della Storia, tematizzando la **natura indiziaria** delle fonti e l'inevitabile **parzialità delle interpretazioni**.

Nel terzo anno, lo studio della peste del Trecento è un passaggio obbligato nella periodizzazione interna al basso Medioevo, che chiama in causa il trauma individuale della malattia e della morte e quello collettivo del collasso demografico di una società con ricadute sull'economia e sui costumi. È un **fatto-nodo** che ci porta nell'"autunno del Medioevo", nel cuore di un secolo cruciale anche per la definizione del concetto identitario di Europa⁶, e che, proprio per questo, ricorre in testi di varia natura (cronache, lettere, prediche, novelle, dipinti). Un fatto-nodo nelle cui narrazioni è possibile cogliere in figura la vulnerabilità delle nostre società, di nuovo minacciate dalle emergenze pandemiche e da grandi sconvolgimenti nei rapporti di forza planetari. Dunque un condensato di aspetti che incoraggia il confronto *con le e tra* fonti diverse, attraverso il quale cogliere le continuità antropologiche nelle discontinuità storiche e scoprire che interrogare il passato partendo da noi fa parte del DNA della Storia stessa, perché «nessuna epoca gode del privilegio di **auto-intelligibilità**»⁷ (Bloch).

1. **Quali e quante fonti. Per cominciare direi poche e agili, scelte con astuzia.**

- C'è una bella **lettera** del 1364 in cui Petrarca scrive a Boccaccio lamentandosi dell'idiozia di chi, nonostante il protrarsi per anni della pestilenza, continua a ricondurne le cause alla sfavorevole disposizione astrale dei pianeti, e poi esprime apprezzamento per l'onestà dei medici che riconoscono l'incapacità della loro "arte" di fornire rimedi efficaci contro il male.
- E ci sono le **cronache** coeve, che descrivono in presa diretta aspetti della realtà lasciando trasparire lo sguardo di chi osserva, di cui non sempre si conosce il nome. Oppure, insieme al nome è noto anche il ruolo pubblico o la professione di chi scrive. Fonti, queste, utilissime per introdurci nella mentalità e nel sentire collettivo nonché nella vita di singole persone, come, per esempio, l'anonima cronaca di

⁶ Cfr. F. Cardini, *La deriva dell'Occidente*, Laterza, Bari-Roma 2023, pp.12-35; *Le cento novelle contro la morte. Il Decameron e la rifondazione cavalleresca del mondo*, Salerno ed., Roma 2007

⁷ Cfr. M. Bloch, *Apologia della Storia*. cit. p. 53

Limburgo che descrive le processioni dei flagellanti; la cronaca del medico personale di papa Clemente VI ad Avignone, che racconta dal suo punto di vista le cause del contagio; la cronaca di un canonico tedesco **sulle stragi degli ebrei ritenuti la causa della diffusione della peste avvelenando i pozzi.**

- Eventuali fonti indirette, **letterarie** (novelle, sermoni religiosi, biografie) e **iconografiche**.

2. Come leggerle. Come si leggono i testi letterari, prestando molta attenzione ai dettagli formali per:

- individuare il messaggio;
- raccogliere le informazioni relative ai dati di realtà e procedere al loro confronto;
- considerare il tipo di scrittura: privata o pubblica con presenza esplicita o implicita di un destinatario identificabile;
- verificare se sono presenti giudizi di merito argomentati;
- osservare se attraverso la forma retorica del discorso - aggettivazione, domande retoriche, esclamazioni, reticenze, ripetizioni, ecc.- emergano precise emozioni di chi scrive: commozione, irrisione, rabbia, dolore, diffidenza, ecc.;
- verificare gli eventuali rinvii ad altre voci evocate, per esempio alle fonti indirette (fra tutte quelle letterarie, coeve o successive);
- valutare l'interesse delle fonti in riferimento alle aspettative iniziali e/o alle curiosità generate nei lettori di oggi (cioè in loro, gli studenti-interpreti);
- **eventualmente** confrontare questi racconti con racconti di altre pestilenze: la peste di Atene del V sec. a.C. raccontata da Tucidide e ripresa da Lucrezio e poi da Virgilio prima di Boccaccio e la peste nera boccacciana, poi ripresa nelle diverse trasfigurazioni simboliche (scontato il riferimento ai fratelli Taviani);
- **eventualmente** approfondire il valore del riuso artistico-letterario della peste quale cronotopo simbolico-allegorico della condizione umana.

3. L'attualizzazione: come e perché

- La diffusione dell'AIDS nell'ultimo ventennio del secolo scorso e del Covid-19 recentemente, ha incoraggiato gli storici e il discorso pubblico a ritornare sulle pestilenze del passato. Un titolo per tutti: *Storia delle Fake news ai tempi del Coronavirus* di Stéphane Le Bras⁸. In questo saggio lo storico osserva la presenza in ogni epoca della falsificazione o manipolazione delle informazioni. La differenza riguarda il modo in cui si falsificano i fatti, non il fatto in sé della

⁸ Cfr. il sito *Diacronie* <https://www.studistorici.com/2022/03/05/devenir-historien-ne-post-30/>

falsificazione. Tale persistenza mette in dubbio l'idea progressiva di storia dalla minorità delle società cosiddette arretrate, succubi di credenze misteriche e superstizioni, alle società moderne, orgogliose della loro presunta superiorità scientifica e tecnologica. In questo viaggio a ritroso, in fuga da un presente inquietante e straniante, fatti ignorati o a lungo trascurati ci rimbalzano davanti offrendosi a noi quali specchio in cui osservarci nelle condotte di chi immaginavamo alieni. E così la Storia, scienza del plurale e del diverso ci indica le continuità della condizione umana nelle differenze temporali, ci ammonisce di non imprigionarci nei meccanismi materiali e culturali a noi contestuali che il nostro tempo ci presenta come universali.

- Il confronto critico sul racconto dei fatti chiarisce che lo spazio della Storia sconfinava *naturaliter* in quello dell'**Educazione civica** perché insegna che per comprendere il passato occorre interrogare il presente e viceversa; perché rivendica una conoscenza documentata; perché contrasta il disinvolto uso pubblico della Storia ideologicamente inquinato, non millanta un'impossibile imparzialità, ma persegue la doverosa onestà.

4. Come concludere: gli studenti (si) raccontano.

Delle varie fasi del lavoro di gruppo è bene che emerga soprattutto la discussione sulle interpretazioni, con le motivazioni della scelta conclusiva e delle opzioni scartate; e che risultino trattati, **in forma scritta o orale purché disciplinata**, i seguenti aspetti:

- cronistoria del lavoro;
- esplicitazione dei dubbi emersi e non risolti;
- forme di scrittura interpretante (o riscrittura anche creativa) di uno o più punti affrontati.

Si può predisporre anche una auto-valutazione dell'esperienza sotto forma di discussione in classe, questionario anonimo, parole-spia raccolte con la piattaforma Mentimeter

⇒ **Seconda questione: “Umanizzare” la Storia, memorizzare i fatti e formalizzare i processi (La campagna di Russia di Napoleone in una pagina di *Guerra e pace*)**

Nel quarto anno in cui si studia la genesi delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali, economiche e culturali moderne, con studenti prossimi alla maggiore età - e tendenzialmente diffidenti verso l'orizzonte universalistico che la nostra cultura istituzionale ancora presuppone - può valer la pena sollecitarli a riflettere sul **rapporto tra la grande Storia e le biografie individuali**. In altre parole, il penultimo anno è forse il tempo giusto per fare i conti in classe con l'esigenza avvertita dagli storici stessi di “umanizzare la storia”⁹ (Greppi), restituendo una qualche legittimità alla locuzione dal sapore modernista *la storia siamo noi*.

⁹ Cfr. C. Greppi, *storie che non fanno la Storia*, cit., p. 25

Sollecitati dalla narratività, gli storici ricorrono alla narrazione *sub specie* letteraria delle loro ricerche¹⁰. Per citare nomi noti, penso agli studi di microstoria di Carlo Ginzburg e ai romanzi-biografie di Svjatlana Aleksievič (Nobel 2015), ai libri di Benedetta Tobagi e di Carlo Greppi¹¹. Questi autori evidenziano come lo storico di anonimi anti-eroi della vita comune ricorra non certo all’“invenzione” del romanziere, ma alla propria immedesimazione empatica per riempire le lacune fattuali delle fonti e restituire al lettore uomini e donne in carne ed ossa in cui riconoscere qualcosa di sé. In classe non è così semplice fare spazio a questa prospettiva di ricerca, ma per “umanizzare” la Storia disponiamo di una potentissima risorsa qual è la letteratura, geneticamente compromessa con la storia non solo per quanto riguarda il genere romanzo storico. A partire da queste considerazioni mi soffermo su una pagina di *Guerra e pace* (1865-1869), il grande romanzo sulla campagna di Russia del 1812-13 di Napoleone.

Lev Tolstoj (1828-1910), ideale avversario dell’imperatore francese, riporta in scena il generale della *Grande Armée*, quando, dopo il 1848, nell’Europa della Restaurazione lo spettro della rivoluzione torna a infiammare le piazze¹². È la pagina che precede la sanguinosissima battaglia di Borodino (7 settembre 1812). Il principe Andréj Bolkonskij, visceralmente ostile verso gli ideali rivoluzionari, è tornato a combattere dopo un lungo periodo di ritiro a vita privata in seguito al ferimento nella battaglia di Austerlitz nel 1805. A Borodino sarà di nuovo ferito, questa volta mortalmente. A lui Tolstoj chiede di giudicare non solo l’imperialismo di Napoleone, ma la guerra quale strumento della potenza delle nazioni. La sera del 25 agosto Andrej parla della battaglia imminente con il conte Pierre Bezuchov, suo vecchio amico, non un militare di professione ma un uomo colto, anche lui spinto a combattere dalla crescente avversione verso Napoleone, tanto che sogna di ucciderlo personalmente. Ne emerge una severa analisi delle mitologie belliciste: quelle dell’ambizioso generale che si appella alla ideologia libertaria della Rivoluzione francese; quelle dello zar che invoca una screditata ragione dinastica; ma anche quelle della difesa delle antiche comunità contadine del popolo russo.

¹⁰ Cfr. G. Levi, *Les usages de la biographie*, in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Année 1989, Volume 44, Numéro 6 p. 1325-1336, disponibile su Persée <http://www.persee.fr>; S. Loriga, *Écriture biographique et écriture de l’histoire aux XIXe et XXe siècle*, in *Les Cahiers du Centre International de Recherches Historiques*, 45, 2010, pp.47-71; Id, *La piccola x. Dalla biografia alla storia*, Sellerio, Palermo 2017; M. Martinat, *Tra storia e fiction*, cit.

¹¹ Cfr. Carlo Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del ‘500*, Einaudi, Torino 1976; *Indagini su Piero*, Einaudi, Torino 1981; Svjatlana Aleksievič, *Preghiera per Černobyl’. Cronaca del futuro, E/O, Roma 2002* (Minsk, 1997¹); *Ragazzi di zinco, E/O, Roma 2003* (Minsk 2001¹); *La guerra non ha un volto di donna*, Bompiani, Milano 2015 (Minsk 1983); Benedetta Tobagi, *Come mi batte forte il tuo cuore*, Einaudi, Torino 2009; *La resistenza delle donne*, Einaudi, Torino 2022; C. Greppi, *Un uomo di poche parole. Storia di Lorenzo, che salvò Primo*, Laterza, Roma-Bari 2023.

¹² Su Napoleone, “signore della guerra”, i riferimenti letterari da utilizzare come fonti secondarie non mancano. Già quando era nel pieno del suo vigore, si confrontavano con lui Friedrich Schiller (1759-1805) che lo ritraeva nella tragica figura del suo Wallenstein, e Foscolo, che si riconosceva nel suo Ortis quale giacobino tradito da Campoformio. Poi, durante la Restaurazione, di lui narra Stendhal (1783-1842), suo entusiasta sostenitore in *Il rosso e il nero* e *La certosa di Parma* e Manzoni lo omaggia con l’ode funebre nel giorno della sua morte.

1. **Perché questo testo? Perché si mettono a confronto due personalità molto diverse fra loro che combattono dalla stessa parte, ma con opposta visione della vita e della Storia.**

- Il dialogo dei due aristocratici antirivoluzionari ci fa vedere i corpi degli uomini accampati e auscultare i loro stati d'animo. Qui a parlare per bocca del principe Andrej e del conte Pierre è lo scrittore Tolstoj, non l'ufficiale dell'esercito zarista impegnato nelle campagne militari sul Caucaso e in Crimea quale Tolstoj era stato. È l'uomo-scrittore Tolstoj (cioè noi che studiamo la Storia) a mostrarci la guerra attraverso due sguardi simili e diversi. Il principe Andréij prova un certo fascino per la gloria militare, ma dichiara che la guerra è il peggiore crimine che l'umanità possa compiere e, acceso dall'odio per i Francesi, professa che «il vero scopo della guerra è la strage». Il conte Pierre, fresco di studi in Francia, è, al contrario, ingenuamente pronò al sentimentalismo dell'eroica vittoria e del nobile sacrificio, che ad uso di un patriottismo menzognero trasforma la guerra dalla «cosa più brutta della vita» in «amabilità».
- Di fronte a una pagina del genere è subito evidente che la **Letteratura** serve alla **Storia** e viceversa e che **Letteratura e Storia** ci rivelano qualcosa **dell'uomo in assoluto e degli uomini nel loro tempo**. A partire da questa evidenza si può allora prevedere un approfondimento in cui, a piccoli gruppi, gli studenti esplorino in varie direzioni il problema. A titolo esemplificativo, provo a elencare alcune piste.

2. **Cosa richiede la lettura di questa pagina? Richiede di:**

- **possedere e mappare alcune informazioni storiche** (ricavabili da sintesi manualistiche) **sulla Russia dello zar Alessandro I, sull'Europa della Terza coalizione antinapoleonica, sull'autore** relativamente a:
 - **la campagna di Russia:** forze in campo, principali protagonisti e rispettive motivazioni politico-ideologiche che li spingono a combattere; composizione degli eserciti; date di riferimento essenziali; collocazione degli avvenimenti nello spazio geografico, ecc.;
 - **lo status sociale dei personaggi:** nella società zarista chi sono gli aristocratici, come vivono, quale il loro potere e come lo esercitano, quale la loro formazione e i loro ideali modelli di vita; quali le loro relazioni con le altre aristocrazie europee, ecc.;
 - **l'autore L. Tolstoj:** dati anagrafici, *status* sociale, esperienze di vita e opere, orientamenti politico-ideologici, culturali, religiosi;
- **analizzare la rappresentazione dell'aristocrazia russa che Tolstoj dà attraverso i due protagonisti**, considerando nel dialogo:
 - la retorica del discorso: lunghezza dei rispettivi interventi; presenza di esclamazioni o di domande, di sospensioni e riprese; tono della voce ecc.;

- i segni fisici dei rispettivi stati emotivi;
 - il ruolo e l'atteggiamento del narratore: neutralità, accordo/disaccordo emotivo e ideologico con i personaggi, ecc.
 - la conclusione del passo in cui l'angoscia del principe si esprime nella protesta contro Dio sordo e cieco all'orrore e nel riconoscersi disperato per aver voluto «assaporare i frutti dell'albero della scienza del bene e del male»;
 - **sintetizzare il giudizio che emerge sulla guerra contro Napoleone** spiegando:
 - cosa intende il principe Andréj quando giudica la guerra «una terribile necessità» e quale è il suo atteggiamento intimo nel disporsi ad affrontare la battaglia che prevede sanguinosissima;
 - **approfondire la loro reazione di giovani lettori alla requisitoria anti-bellicista politicamente scorretta da parte di un militare di professione, ufficiale dell'esercito zarista, chiedendosi:**
 - da cosa derivi la forza di verità che rende commoventi tanto l'angoscia e l'odio del principe Andréj quanto lo stupore del conte Pierre che lo ascolta interdetto, ma baldanzoso di combattere, come se il campo di battaglia stesse sulla sua *console* da gioco;
 - quanto conti nel generare quella commozione il fatto che la pagina nasce dalla penna di Tolstoj e non è una fonte d'archivio o un asciutto racconto di fatti impersonali in un libro di sintesi storica;
 - quanto pesi nel ritratto dei due personaggi la conoscenza personale dell'autore sia dell'aristocrazia russa sia della guerra, quanto la sua ideologia politica e la sua spiritualità di cristiano-ortodosso;
 - se e in che misura l'afflato pacifista del principe Andréj consuoni con l'ideologia pacifista contemporanea.
3. **Che cosa aggiunge e che cosa toglie la lettura di questa pagina del grande romanzo alla conoscenza manualistica dei trionfi e delle sconfitte napoleoniche.** Porre questo problema significa portare in classe il vivace dibattito storiografico su:
- lo statuto epistemologico della Storia, i suoi obiettivi, i suoi punti di forza e i suoi limiti;
 - la natura delle fonti primarie e secondarie e il tipo di informazioni che forniscono in particolare le opere di *fiction* (letterarie, visive o multimediali) che gli studenti possono facilmente reperire;
 - il peso degli orientamenti ideologici dello storico, conoscitore /interprete dei fatti necessariamente di parte;
 - l'apporto della creazione artistica nella ricostruzione-rappresentazione storica, magari accostando alle pagine di Tolstoj altri esempi di riletture letterarie di Napoleone

(Stendhal e Manzoni; qualche dipinto o film; o Schiller che lo evoca nella tragica figura di *Wallenstein*);

- quale ruolo svolgono la Storia e le opere di immaginazione nella costruzione di una memoria storica condivisa;
- che cosa s'intende per **Memoria storica** e in cosa questa si distingue dalla **Storia**.

4. Valore orientativo di un percorso tra Storia e Letteratura. Una osservazione e una proposta di verifica:

- Se il dibattito storiografico sulla permeabilità di Storia e Letteratura in tema di narrazione legittima l'uso della Letteratura (e del Cinema) quali "fonti indirette", nella scuola delle **competenze** e dell'**orientamento** gli approfondimenti tematici impostati sul reciproco sconfinamento del racconto storico e di quello letterario possono diventare a pieno titolo **didattica orientativa**. Se gli studenti, ciascuno con i propri sensori emotivi, ideologici e cognitivi, cominciano a riconoscere nella collezione di date e nomi senza volti del passato individualità vive, complesse e contraddittorie, si allenano allo sguardo multi-prospettico richiesto da tutte le **Scienze Umane** e anche da quelle **Naturali**: fanno cioè esperienza di quella metodologia scientifica volta a costruire una conoscenza aperta e anti-dogmatica "darwinianamente" tesa ad una verità perfezionabile¹³.
- A conclusione del percorso, si potrebbe chiedere agli studenti di produrre una sintesi scritta, individuale o a piccoli gruppi, del lavoro svolto su una o più piste appena elencate, in forma saggistico-argomentativa o in forma creativa-narrativa, anche multimediale, con il vincolo, però, di rendere evidente come il "riuso" letterario delle vicende storiche abbia influenzato la loro percezione di quelle stesse vicende.

⇒ **Questione 3. Il falso storico: i Protocolli dei savi di Sion (l'antisemitismo tra discriminazione e negazionismo)**

Nell'attuale contesto di *storytelling* moltiplicato, in cui comunicazione pubblica e *social* mescolano verità accertabili con canagliesche menzogne, il tema del **falso storico** e della **falsa testimonianza** assume rilevanza epistemologica, metodologica ed etico-civile. L'argomento è trattato in sede storiografica soprattutto dagli storici della contemporaneità, in particolare per quanto riguarda la *storia orale*, ma è riscontrabile in tutti i tempi e con tutte le fonti, come avvertiva già qualche secolo fa il filologo Lorenzo Valla (1407-1457). Ma è Marc Bloch a essersi accorto che lo storico deve mettere in conto l'intangibilità di sentimenti e umori diffusi, assai poco trasparenti, che le fonti recepiscono¹⁴. Nel 1921, a guerra finita e quando già era professore di Storia Medievale a Strasburgo, ritornava su una sorta di diario della sua

¹³ Cfr. M. Martinat, *Tra storia e fiction*, cit. p. 173

¹⁴ Cfr. M. Bloch, *La Guerra e le false notizie. Ricordi (1914-1915) e riflessioni (1921)*, Fazi editore, Roma 2014

esperienza militare (*Ricordi di guerra 1914-1915*), accorgendosi che la condivisione con i suoi soldati della vita in trincea lo aveva reso partecipe di un vero e proprio esperimento di psicologia sociale. In *Riflessioni di uno storico sulle false notizie*, Bloch ragiona su come lo storico sociale debba non solo riconoscere e spiegare le forme narrative di fatti veri o presunti o inventati, come insegna la **Filologia** con la **critica delle fonti**, ma anche, gli stati d'animo collettivi che consentono a notizie plausibili o assurde di propalare leggende più o meno fantasiose, come insegnano la **Psicologia sociale** e l'**Antropologia**.

Fare di questo argomento l'oggetto di studio in un laboratorio di approfondimento consente di comprendere quanto sia importante **“pensare dubitando”**. Sul filo di queste considerazioni propongo di studiare l'antisemitismo in Europa a partire dal falso più clamoroso del Novecento: i **Protocolli dei savi di Sion**. E propongo un percorso non per decostruire il significato di **sionismo** - questione storica altrettanto importante - bensì per accostare alla storia delle idee e delle ideologie la **storia della mentalità**, su cui insiste la **Microstoria**.

1. **Perché i Protocolli dei savi di Sion**: perché, nella storia europea, sugli ebrei pesa una lunga tradizione di menzogne e false notizie, già precedenti all'età medievale che la stagione controriformistica contribuì a rinnovare con gli strumenti inquisitoriali. Ai novecenteschi **Protocolli** quella tradizione è sottesa. Saperla riconoscere nelle forme uguali o diverse in cui si manifesta nel **tempo lungo della storia della mentalità**¹⁵ può rivelarsi utile per riconoscere il razzismo quando subdolamente si insinua in mezzo a noi - e in noi. Proporre a dei ragazzi diciottenni, divenuti a pieno titolo cittadini attivi, l'immersione nel secolare groviglio di accuse ai danni dei “perfidi ebrei”, significa sollecitare in modo indiretto **connessioni “formative”** fra le parole *della/nella* scuola e quelle che si sentono fuori, spesso in contrasto con le prime.

Nell'**attuale contesto, in cui si avvertono rigurgiti di antisemitismo e razzismo, i Protocolli** richiamano alla disciplina intellettuale e morale della **fondatezza fattuale** delle informazioni e dei giudizi sia su un “passato che non passa” sia su nuove condizioni di discriminazione.

Due **obiettivi**, dunque, orientano il lavoro d'aula:

- individuare e analizzare fonti, di diversa forma testuale e/o epoca di riferimento: **nella seconda metà del XIX secolo** i sentimenti *contra hebreos* trovano una legittimazione in dogmatiche interpretazioni del darwinismo riferito alla storia umana. Le teorie evoluzionistiche delle specie consuevano con la cultura razzista dei nazionalismi (***affaire Dreyfus***) e con il

¹⁵ Cfr. L. Allegra, *L'ebreo che sposò una bufala. Il falso nelle rappresentazioni degli ebrei (sec. XVI-XVIII)*, S. Zamorani Editore, Torino 2024. In questo libro lo storico sottopone una imponente massa di fonti, diversissime tra loro (relazioni di interrogatori, lettere, canzonette, fogli denigratori, leggende popolari, i canards settecenteschi), a una serrata analisi testuale e contestuale: dal suo metodo possiamo cogliere un suggerimento per costruire il nostro approfondimento intorno ai **Protocolli**. Nel mettere questi testi in relazione con altre testimonianze anteriori (spesso indirette e di diversa forma testuale), Allegra documenta il radicamento della diffidenza e dei preconcetti ostili agli ebrei su cui fece leva la politica discriminatoria dei regimi novecenteschi e che ancora, *sub mutata specie*, echeggiano nelle ideologie antisemite e razziste dei nostri giorni.

colonialismo; **nel XX secolo** i regimi totalitari ostracizzano gli ebrei colpevoli per “razza” e nemici dello Stato fino a deciderne lo sterminio in un’ottica eugenetica (la soluzione finale del nazismo);

- proporre questo nodo storico come oggetto di un laboratorio trasversale all’**Educazione Civica** e alle attività di **Orientamento**, di competenza del CdC.: la sua valenza è educativa in senso culturale, metodologica e civile, poiché insiste sulla deontologia richiesta nelle attività di studio e nelle relazioni umane. Due domande trasversali sorreggono il percorso:
 - come in un contesto sociale si crea un capro espiatorio;
 - perché l’antisemitismo ha trovato un *humus* fertile nella nostra cultura occidentale, umanistica e scientifica.

2. **Come procedere: scegliere le fonti** (varie, quasi inevitabilmente secondarie) e **reperire le informazioni di contesto**. Alcune piste di indagine possibili:

- leggere **passi dei Protocolli** e **testi ad essi pertinenti**, come una pagina di Édouard Drumont, **La France juive** (1886), opera riedita pochi anni fa dallo scrittore e attore Alain Soral nella sua casa editrice, con l’intento dichiarato di sostenere l’antisemitismo riemerso in Francia e un po’ in tutta Europa in questo primo scorcio del XXI secolo; **sintetizzarne i contenuti essenziali**;
- chiarire **chi fossero** e **a chi si rivolgessero gli estensori** dei Protocolli. La loro pubblicazione nel 1903 su una rivista russa come verbali di una riunione segreta di ebrei, anziani massoni, decisi ad organizzare un piano per conquistare il mondo, nonché la loro traduzione in decine di lingue, richiede di:
 - mappare le informazioni sulla condizione degli ebrei in Russia al tempo di Alessandro II (1898-18881) e in Europa nella seconda metà del XIX secolo (la vita nei ghetti, i pogrom, ecc);
 - analizzare:
 - in Francia **l’affaire Dreyfus** (1894), raccontato da tutti i manuali, esempio di scandaloso caso di antisemitismo denunciato nel celebre **J’accuse** di **Émile Zola**, su cui ritorna il film **L’ufficiale e la spia** (*J’accuse* in francese) del 2019, diretto da Roman Polanski¹⁶.
 - in Italia, due piste: **a)** il rapporto che gli ebrei hanno con la società non ebraica, con i diversi regni e regnanti, con la chiesa cattolica e con la monarchia sabauda dopo l’unificazione; dopo l’apertura dei ghetti, la loro doppia identità di italiani uguali agli altri quanto a diritti politici, ma diversi per tradizione religiosa e per la loro storia, connessa con la diaspora delle comunità israelitiche in Spagna, Portogallo, Francia nei secoli precedenti, da cui molti

¹⁶ Il noto imbroglio è emblematico della diffidenza e dell’odio contro gli ebrei negli ambienti militari e politici della Francia moderna, patria dell’Illuminismo, della rivoluzione legalitaria, e di una concezione del potere pubblico che il bonapartismo aveva provveduto a emancipare definitivamente dalla sfera religiosa.

provengono nelle città di Livorno, Ferrara, Venezia¹⁷; **b**) le **conversioni forzate**. Il caso più noto è quello ottocentesco (1858) del bambino bolognese, **Edgardo Mortara**, sul quale nel 2023 è uscito il film **Rapito**, di Marco Bellocchio. A sei anni Edgardo veniva sottratto alla sua famiglia ebrea dall'Inquisizione, sostenuta dai Gesuiti de *La Civiltà Cattolica*, e affidato alla Casa dei Catecumeni di Roma, sulla base della dichiarazione di una serva di casa di averlo battezzato quando, a un anno, versava malato in pericolo di vita: motivazione, questa, ricorrente in molti altri casi simili.

- poiché i *Protocolli* insistevano sulla diffidenza/paura verso gli ebrei più o meno esplicita ma radicata in tutta Europa, conviene andare a ritroso nel tempo e cercare qualche altro testo di varia natura (opere letterarie, lettere private e “diplomatiche”, relazioni dalla forma pretenziosa ma anonime, fogli satirici, canzonette, proverbi, vignette, ecc.) utili a capire su quali leggende prosperassero i pregiudizi sulla “perfidia giudaica”. Tre esempi significativi:

¹⁷ Cfr. A. Foa, *Gli ebrei in Italia. I primi 2000 anni*, Laterza, Bari-Roma 2022

- la ***Rappresentazione e festa di Agnolo Hebreo***¹⁸, in ottave di endecasillabi, che racconta una **conversione di pura invenzione** letteraria nella forma drammaturgica di argomento religioso, propria delle sacre rappresentazioni fiorentine rinascimentali. Qui il battesimo non è forzato, ma scelto dall'ebreo Agnolo per lucro, dopo aver ottenuto una sorprendente ricompensa per l'elemosina ai bisognosi, profetizzata dalla moglie cristiana;
- la ***Relazione del caso seguito in Amburgo d'un ebreo che si sposò con una bufala, e fu abbrugiato vivo li 12 luglio 1687***¹⁹, conservata tra i fondi di manoscritti antichi nella Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze. È una relazione anonima che riporta una vicenda tanto fantasiosa quanto intricata e inverosimile nonostante il racconto dei fatti sia circostanziato nei riferimenti di tempo e luogo e il documento si presenti come la fedele trascrizione della confessione di un ebreo criminale al giudice inquirente. Il mercante ebreo Zebedeo, accusato di infanticidio sacrificale, si confessa colpevole dell'orrendo crimine e della blasfema unione con la bufala che ha cercato su raccomandazione di un esperto di cabala. Tutte le sue nefandezze erano prescritte quali tappe necessarie affinché per

¹⁸ Il testo è riprodotto e analizzato al seguente link:

https://www.storiadifirenze.org/pdf_ex_eprints/04-Ventrone-la%20sacra.pdf

¹⁹ Il documento è dettagliatamente riassunto con citazioni di ampi passi in L. Allegra, *L'ebreo che sposò una bufala*, cit. La vicenda è la seguente. Il 3 luglio 1687 una coppia di facoltosi mercanti giunge ad Amburgo dai Paesi Bassi con un bambino di sette anni, che dopo cinque giorni scompare. A seguito della denuncia alla giustizia dei genitori, viene arrestato un mercante ebreo, Zebedeo, con il quale il bambino avrebbe conversato. Arrestato e torturato, questi confessa il terribile omicidio e riferisce la causa del delitto: la profezia di qualche anno prima ad opera di un ebreo esperto di Cabala proveniente da Adrianopoli sulla reale possibilità per gli ebrei che finisse il loro «misero stato». L'accusato riferisce il tortuoso percorso indicato dal cabalista.

Nei libri da lui consultati il cabalista aveva trovato che la salvezza dei giudei sarebbe avvenuta in seguito all'unione di uno di loro con una bufala, da cui sarebbe nato un bambino che si sarebbe stato chiamato Sethi e che sarebbe stato subito circonciso. Quando Sethi fosse giunto all'età di 14 anni, avrebbe prodigiosamente raggiunto il potentissimo re Sabatione attraversando il fiume Giordano che per sei giorni - eccetto il sabato - scaraventava pietre impedendo a tutti di guardarlo. Zebedeo voleva essere quell'ebreo e aveva seguito tutte le indicazioni del cabalista, nel rispetto dei rituali dettagliatamente prescritti e previe le autorizzazioni scritte dei rabbini della comunità, prontamente consultati. Dunque, la bufala moglie-madre era stata sacrificata, le sue carni erano state data in pasto a tutti gli ebrei, le ossa bruciate e le ceneri raccolte e conservate. Ma a quel punto, Sethi aveva sette anni, e secondo il percorso ordinato, il padre doveva trovare un coetaneo cristiano e scannarlo dopo averlo maledetto con la più terribile maledizione cristiana. Con il sangue della vittima avrebbe dovuto lavare suo figlio e circonciderlo una seconda volta e rinominarlo con il nome di Salute; seppellire il bambino cristiano e quando le carni si fossero dissolte, procedere a bruciare le ossa e mescolare le ceneri con quelle della bufala. Con quelle ceneri Salute, a 14 anni, giunto presso il Giordano, si sarebbe cosperso il corpo e magicamente le pietre che il fiume scagliava si sarebbero fermate e lui avrebbe potuto attraversarlo e raggiungere il re Sabatione, dal quale avrebbe ricevuto grandi onori e ricchezze e un grande esercito. Salute avrebbe sposato la figlia dell'imperatore dei Turchi che si sarebbe convertito all'ebraismo e datogli numerose truppe per accrescere il suo contingente militare e portare a compimento la sua missione.

A seguito della confessione i giudici perquisirono l'abitazione di Zebedeo e, trovato il corpo del bambino e tutti i documenti dei rabbini, ordinarono l'arresto di tutti questi, quelli complici e quelli ignari della vicenda, e condannarono Zebedeo a essere bruciato vivo. L'esecuzione avvenne il 21 luglio, nello sconcerto e nel terrore di tutti gli ebrei. Ma quando il rogo finì, «parve prodigiosa una tempestosa pioggia, che doppo abbrugiato, venne con tuoni, lampi e grandine così grossa che è impossibile il crederlo, durando sino alle 22 hore con tal furia, che portò via le ceneri, e lavò la strada in modo tale, che non vi restò ombra di cenere, né altro segno» (la cit. è a p.16).

popolo giudaico nascesse chi l'avrebbe liberato dal "misero stato". Il giovane avrebbe guidato gli ebrei verso un futuro di prosperità e di dominio. Quel giovane era suo figlio, nato dalla bufala. Di questa assurda leggenda interessanti sono le sovrapposizioni con i Protocolli sulla minaccia di un dominio giudaico sul mondo.

- il monologo di Shylock dal dramma di William Shakespeare, *Il mercante di Venezia (1596-1598)*: controcanto dell'uguaglianza assoluta degli uomini relativamente al bene e al male, pronunciato da un ebreo usuraio.

3. **Come lavorare sui testi: in due fasi**

- **Prima fase:** divisi a coppie o a piccoli gruppi di tre, gli studenti lavorano su uno o al massimo due testi, previa condivisione di alcune linee del quadro generale. L'analisi di ciascuna "fonte" (compresi eventuali film) dovrà **riassumerne il messaggio** e considerare i seguenti aspetti:
 - chi sono autore e destinatario, a quale scopo o in quali circostanze i testi sono stati creati;
 - quale ritratto dell'ebreo o quale immagine sociale e/o esistenziale emerge;
 - quali sono, nel racconto, i momenti o le strategie formali più efficaci per convincere della verità del narrato e quali, al contrario, sono spie di manifeste menzogne che incrinano la credibilità del racconto stesso;
 - quali le accuse esplicite o implicite ricorrenti; in quali spazi e in quale tempo sono collocati i fatti; che tipo di relazioni interne alla comunità di ebrei e tra ebrei e non ebrei le scene fanno emergere;
 - come sono rappresentati i rabbini, come si rapportano con gli uomini e le donne della comunità e come con le autorità esterne;
 - se e come il racconto si fa leggendario e quale effetto produce in loro, lettori di oggi, la torsione in senso magico-fiabesco (là dove c'è) o l'insistenza sui dettagli realistici.
- **Seconda fase:** i gruppi confrontano le loro **analisi e riflettono**
 - sulla trasfigurazione degli ebrei in uomini-mostri (ricorso al repertorio magico della ritualità del sangue, della commistione umanità-animalità, dell'esoterismo ecc.);
 - su come l'accusa di primitivismo e/o satanismo rivolta agli ebrei favorisca l'individuazione nell'ebreo del capro-espiatorio di cui la comunità sente il bisogno;
 - sulla condivisione da parte di accusati e accusatori dello stesso immaginario culturale, in cui convivono magia e razionalismo;
 - su *come* e *quanto profondamente* agisca la condivisione di un comune immaginario nella determinazione dei comportamenti collettivi e delle scelte individuali;
 - sulla loro reazione - intellettuale ed emotiva - di giovani lettori all'incontro con tali testi (divertimento, fastidio, rifiuto, coinvolgimento, ribrezzo, ecc.);

- su situazioni da loro conosciute direttamente che implicano la presenza o la ricerca o la necessità di un capro-espiatorio.

4. Per chiudere: Quale sentenza sui Protocolli?

A conclusione del lavoro, propongo

- **di rileggere in classe alcuni passi dei *Protocolli dei savi di Sion* e ascoltare alcune sequenze de *Il mercante di Venezia*, scelti gli uni e le altre dai ragazzi stessi:** questi due testi per certi versi fanno da cornice all'intero lavoro: realistico-funzionale l'uno, drammatico-finzionale l'altro, cronologicamente e geograficamente distanti, l'uno di accusa l'altro di difesa;
- **di chiedere** agli studenti di ripensare il percorso di analisi e confronto compiuto e di darne conto giocando un serissimo gioco a squadre: **entrare nel ruolo dei giudici di un tribunale** che deve processare gli estensori dei *Protocolli*. Il gioco deve rispettare queste due regole:
 - in classe vanno simulate entrambe le sentenze di assoluzione e di condanna;
 - ciascuna sentenza deve essere motivata con argomentazioni che si appoggiano sui materiali prodotti in tutte le fasi del lavoro.

Queste regole hanno lo scopo di sollecitare gli studenti a trovare loro stessi una risposta alle due questioni poste all'inizio ("**come in un contesto sociale si crea un capro espiatorio**" e "**perché l'antisemitismo ha trovato un *humus* fertile nella nostra cultura occidentale, umanistica e scientifica**") provando a spiegare **come** (se non **perché**)

- la falsificazione della realtà professata nei *Protocolli* affondi le sue radici nel magma oscuro della psicologia sociale e dell'immaginario collettivo;
- nell'Europa permeata dalla fiducia positivista nella conoscenza oggettiva, la razionalità umanistica non abbia saputo o potuto neutralizzare gli effetti dell'odio verso gli ebrei;
- il monologo shakespeariano lanciato dal vecchio usuraio giudeo Shylock dal ghetto di Venezia assuma un valore paradigmatico per gli uomini e le donne di tutti i tempi di ammonimento a coltivare gli anticorpi dell'indifferenza con l'esercizio del dubbio critico;
- la memoria di Auschwitz, sempre in bilico tra testimonianze vittimarie e tentazioni negazioniste, sia stata e resti il convitato di pietra negli scenari politici interni ai singoli Paesi e internazionali, paventando ancora esiti drammatici.

Per non concludere... Le motivazioni delle sentenze prodotte dai ragazzi offriranno **al CdC** delle informazioni preziose per orientare o riorientare il lavoro. Diranno qualcosa ai docenti sul modo di pensare e di sentire di un campione di giovani certo ristretto, ma pur significativo relativamente all'*humus* culturale del preciso contesto situato in cui lavorano. E sul piano didattico-pedagogico saranno motivo di riflettere sul **se e quanto**

affrontare una delle tante zone d'ombra della nostra civiltà possa motivare allo studio della Storia; sul **se e come** possa servire a seminare il dubbio critico constatare che il virus dell'antisemitismo (e dunque del razzismo) sopravvive alla grammatica culturale del libero arbitrio e dell'uguaglianza degli uomini, professata in nome di Dio o del diritto positivo. Una occasione per riflettere sul senso di questo nostro mestiere.

Un senso che che per certi aspetti ci consegna **il film *La zona d'interesse* (2023), tratto dall'omonimo romanzo di Martin Amis**. Il regista britannico Jonathan Glazer (nato nel 1965) racconta l'inferno di Auschwitz senza mai mostrarlo dall'interno. In scena porta la vita familiare del comandante Rudolf Höss e di sua moglie con i loro cinque figli, condotta in una normalità apparente nella bella villa circondata da un rigoglioso giardino, esteso fino al muro perimetrale del campo. Il racconto serrato, insistente sulla scandalosa rimozione dell'orrore di ciò che succede oltre quel muro, pur nella distanza che separa noi spettatori dalla vicenda, ci coinvolge progressivamente fino a farci rispecchiare in quegli squallidi personaggi. La loro meschina indifferenza, illusoriamente difensiva, potrebbe essere la nostra.

Se, nella scuola delle nostre società esplose, sia efficace coltivare una memoria storica condivisa contro l'indifferenza è una scommessa, non certo una garanzia. Ma su questa scommessa si gioca la funzione antropologica della scuola: di gettare ponti e non costruire muri fra gli individui, le generazioni, i popoli; fra passato, presente e futuro. L'insegnamento della Storia interpreta questa funzione e insegna una postura irrinunciabile. L'ha descritta Walter Benjamin (1882-1940), meno di un secolo fa, nella nona delle sue *Tesi di filosofia della storia*. Respingendo ogni fondamento allo sviluppo progressivo di carattere storicistico, ancorava il senso dell'esistenza umana allo sguardo sul passato:

«C'è un quadro di Klee che s'intitola *Angelus Novus*. Vi si trova un angelo che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, le ali distese. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Dove ci appare una catena di eventi, egli vede una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ricomporre l'infranto. Ma una tempesta spira dal paradiso, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che egli non può più chiuderle. Questa tempesta lo spinge irresistibilmente nel futuro, a cui volge le spalle, mentre il cumulo di rovine sale davanti a lui al cielo. Ciò che chiamiamo progresso è questa tempesta.»

(W. Benjamin, *Angelus novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1962 [1955¹ in lingua ted.], pp.75-86, p.80)