

Laura Fontana

MEMORIA, TRASMISSIONE E VERITÀ STORICA

(in “Il Paradosso del testimone”, a cura di Daniela Padoan, Rivista di Estetica, n.s. 45, 3/2010)

Viviamo in un'epoca in cui i rituali collettivi e le commemorazioni dei tragici eventi della storia vengono preferiti all'analisi e alla riflessione, alimentando così una “religione civile” che ci rassicura e ci consola, nell'illusione di opporre il presente al passato, la vita alla morte, il bene redentore alla barbarie. Una religione alimentata anche da interventi legiferativi non sempre provvidenziali. Da alcuni anni, infatti, in molti paesi europei si assiste a un moltiplicarsi di leggi sulla memoria che impongono come dovere istituzionale la commemorazione di fatti della storia nazionale cui lo stato attribuisce riconoscimento giuridico di memoria ufficiale o legittima. Oltre ad aver istituito il Giorno della Memoria (legge 211/2000), l'Italia ha approvato la legge per il Giorno del Ricordo (92/2004) e la legge per ricordare le vittime del terrorismo e delle stragi (56/2007). In Spagna, le associazioni dei familiari delle vittime del franchismo hanno chiesto di dichiarare il 2006 anno della “memoria repubblicana”, mentre l'Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) ha sollecitato una legge per istituire una “giornata della memoria” per la condanna del franchismo. Al rifiuto da parte del presidente Zapatero di riconoscere con una legge le vittime del franchismo, sono seguite vivaci polemiche e un dibattito politico incandescente.

Ancora un esempio: il 2 ottobre 2006, il presidente ucraino Viktor Yušenko ha fatto approvare una legge che sanziona severamente chi neghi la definizione di olocausto alla terribile carestia del 1932-33 – nota come *Holodomor*, ovvero, letteralmente, “morte per fame” – attribuita a Stalin. Con buona pace di storici e ricercatori che, al pari degli altri, sono tenuti a rispettare la versione ufficiale dell'evento.

Rimane esemplare il caso francese, dove il problema del rapporto tra libertà di ricerca storica e uso pubblico che la politica può fare della storia è quanto mai sentito e dibattuto, anche a seguito delle cosiddette *lois mémorielles*. Si va infatti dall'approvazione della legge Gaysot del 1990, che punisce la negazione dei crimini giudicati dal tribunale di Norimberga, alla legge del 2001 che riconosce il genocidio degli armeni (ripresa nel 2006 con l'inserimento di norme che ne puniscono la negazione), per giungere alla legge Taubira del 2001, che riconosce la tratta dei neri come un crimine contro l'umanità, e alla legge Mekachera del 2005, sul colonialismo francese. Sotto il nome di *Liberté pour l'histoire*, che è già un programma esplicito, il movimento di protesta nato per difendere il lavoro dello storico dall'ingerenza statale ha raccolto migliaia di firme, anche al di fuori dei confini

nazionali¹. Nella petizione del 12 dicembre 2005, sottoscritta da diciannove storici francesi, tra cui Pierre Nora, Marc Ferro e Antoine Prost, si legge che

l'histoire n'est pas la morale. L'historien n'a pas pour rôle d'exalter ou de condamner, il explique. [...] L'histoire n'est pas la mémoire. L'historien, dans une démarche scientifique, recueille les souvenirs des hommes, les compare entre eux, les confronte aux documents, aux objets, aux traces, et établit les faits. L'histoire tient compte de la mémoire, elle ne s'y réduit pas².

Non si tratta tanto di rievocare uno scenario sempre più conflittuale tra storia e memoria, di cui si è già ampiamente dibattuto, quanto di chiedersi se una storia piegata sui diritti dell'uomo e sull'educazione morale – come pare accadere troppo frequentemente per i grandi crimini e le violenze di massa del Novecento – non sia indice di insofferenza e incapacità di elaborazione da parte delle società contemporanee.

Insegnamento della Shoah e retoriche della commemorazione

Se da un lato si vorrebbe stendere un velo su un passato ingombrante e osceno – tanto è forte il male commesso e, di conseguenza, la vergogna e il senso di colpa per non averlo contrastato – dall'altro si è perso il senso dello studio della storia e dell'importanza irrinunciabile del suo essere insegnata alle giovani generazioni. Sempre più alligna invece la convinzione che vi siano altre discipline, altri metodi, altri strumenti più efficaci per far capire cosa è accaduto. Basti vedere quanti insegnanti, una volta deciso di affrontare in classe il tema della Shoah, prediligano approcci alternativi alla tradizionale lezione di storia, come il teatro, il cinema, la scrittura creativa, l'arte; tutti metodi certamente utili ed efficaci per coinvolgere gli studenti in un lavoro di rielaborazione, ma che dovrebbero costituire una tappa all'interno di un percorso di conoscenza più solido e strutturato sia cronologicamente che concettualmente.

Vale poi la pena di chiederci di quale storia stiamo parlando, in un paese in cui l'insegnamento stesso di questa materia non ha dignità di disciplina indipendente, ma è compreso nei corsi di Lettere e filosofia. In Italia, la maggior parte dei professori titolari di cattedre di materia storica hanno una formazione prevalentemente "letteraria" o prevalentemente "filosofica", il che determina un approccio alla storia poco storico-scientifico. Le ultime riforme scolastiche hanno inoltre drasticamente ridotto i programmi di storia, tanto da far sparire del tutto la storia contemporanea nelle scuole primarie e da dimezzarne le ore di insegnamento nelle scuole secondarie. È utile ricordare che la recente

¹ Per un approfondimento sulla legislazione nei vari paesi, in relazione alla memoria politica da commemorare, cfr. Costantini 2008 e Fontana (2008).

² «La storia non è la morale. Lo storico non ha il compito di esaltare o di condannare, ma di spiegare. [...] La storia non è la memoria. Lo storico, seguendo un approccio scientifico, raccoglie i ricordi degli uomini, li sottopone a comparazione, li confronta ai documenti, agli oggetti, alle tracce e stabilisce quindi i fatti. La storia tiene conto della memoria ma non si riduce ad essa». Cfr. il sito *Liberté pour l'histoire*, http://www.lph-asso.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=13&lang=fr.

riforma del ministro dell'Educazione (D.L. n. 137/08 convertito nella Legge n. 169/08), mediante l'introduzione dell'obbligo di insegnamento di una nuova materia denominata "cittadinanza e costituzione", ha ulteriormente spinto in questa direzione, privilegiando il tema dell'educazione civica a scapito dell'insegnamento della storia detta "curricolare", visto che l'inserimento di questa disciplina obbligatoria va collocato all'interno del monte ore dell'area storica³.

Scorrendo i dati pubblicati sul sito del MIUR, è interessante rilevare che nel 2009, in Italia, si sono laureati in storia contemporanea solamente 109 studenti, il che equivale ad uno per ogni provincia, ovvero meno di un terzo dei laureati in filosofia (358) e trenta volte meno di quelli con un diploma di psicologia (3.096), per fare solo un confronto con altre discipline che paiono poco spendibili sul mercato del lavoro. E che dire di alcuni corsi universitari di storia ai quali risultano iscritti solo alcune decine di studenti? Nel 2009, per fare un esempio, l'Università di Trieste contava 26 matricole di storia, quella di Venezia 42 e quella di Bologna 87⁴. Sono dati che paiono testimoniare un entusiasmo per la storia piuttosto blando, da parte dei giovani italiani, e uno stato quantomeno agonizzante della storia come disciplina. Senza dimenticare che sono state pochissime le voci che, nel mondo accademico, si sono levate pubblicamente per difendere il posto che spetta all'insegnamento della storia nella formazione dei giovani cittadini. Hanno protestato, invece, le organizzazioni sindacali degli insegnanti e la SISSCO (Società italiana per lo studio della storia contemporanea), che ha preso le distanze dalle ultime riforme ministeriali in materia di insegnamento di storia.

Nell'era delle commemorazioni che esprimono «l'inquietudine di un mondo privato di senso»⁵, la memoria della Shoah pare sempre più declinarsi in un'apologia morale, in virtù della quale commemorare Auschwitz e il male patito dalle vittime dovrebbe "servirci da lezione", affinché "non accada mai più". La ricerca di senso e di trascendente, a fronte di una sensazione di precarietà e di un allontanamento dalla dimensione religiosa, si rivolge al "culto della memoria", garanzia di identità collettiva che permette di prendere le distanze dal male⁶.

Nello spazio di qualche decennio, l'Italia, come d'altronde altri paesi, è passata dal silenzio e dall'indifferenza per la memoria della Shoah a una sorta di frenesia commemorativa che ha monopolizzato il dibattito pubblico. Dagli anni Novanta, la memoria del genocidio degli ebrei è diventata memoria istituzionale, oggetto di commemorazioni ufficiali e di politiche educative, fino a giungere, nel 2000, all'istituzione del Giorno della Memoria, che ha dato impulso alla

³ L'art. 1 del cosiddetto "decreto Gelmini", che reca il titolo di "Cittadinanza e Costituzione", così recita: «A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia».

⁴ Cfr. S. Rizzo e G. A. Stella, *Gli universitari e il battaglione scomparso*, "Corriere della Sera", 6 marzo 2010.

⁵ Bensoussan 1998: VI.

⁶ Per una riflessione più approfondita su questo aspetto si rimanda al capitolo "Insegnare cosa?" in Bensoussan 1998, oltre che a Bensoussan 2009, Traverso 2006 e Benjamin 1995.

realizzazione di un numero impressionante di iniziative culturali e didattiche fiorite in tutte le regioni, da Nord a Sud, talvolta anche con risultati di un certo spessore e originalità interpretativa. I dati pubblicati dall'UCEI (Unione delle comunità ebraiche italiane)⁷ confermano l'idea di come nel nostro paese la Shoah sia oggetto di un'attività rilevante: solo per il mese di gennaio del 2010 vengono segnalati dieci convegni e altrettanti seminari universitari, ventisette mostre tematiche (di cui due su Auschwitz) e trentadue spettacoli teatrali; senza contare le decine di concerti di musica ebraica, le presentazioni di libri, gli incontri con i testimoni, le conferenze e le lezioni, le rassegne cinematografiche, gli incontri pubblici e le cerimonie commemorative dedicate al genocidio degli ebrei.

D'altra parte, quale altro paese dell'Europa occupata dal nazismo ha ritenuto di doversi dotare di tre distinti musei-memoriali dedicati alla memoria della Shoah? In Italia sono, infatti, in progetto il Museo della Shoah di Roma, il MEIS (Museo dell'ebraismo italiano e della Shoah) di Ferrara, e il Memoriale della Shoah *Binario 21* di Milano.

Senza contare i dieci "treni della memoria" o "treni per Auschwitz" che, sempre nei primi mesi del 2010, dal Piemonte alla Puglia, hanno portato sul territorio polacco, sede del più grande complesso concentrazionario nazista, oltre quindicimila studenti, facendo dell'Italia il terzo paese al mondo per numero di visitatori (63.900, secondo il sito ufficiale del Museo di Auschwitz), dopo la Polonia e il Regno Unito, e prima di Israele, Germania e Francia⁸.

Da almeno un decennio siamo entrati nell'era dei viaggi della memoria, e in particolare dei viaggi ad Auschwitz, secondo la convinzione che la memoria della Shoah costituisca un *dovere* civico per tutti (e in effetti sempre più sindaci, assessori, rappresentanti istituzionali, ma anche artisti, cantanti, musicisti, scrittori, sindacalisti e via dicendo partecipano con entusiasmo a questi viaggi scolastici) e debba passare obbligatoriamente per «un'esposizione collettiva sul luogo del trauma», per riprendere le parole dello psicoanalista Éric Ghozlan, direttore del *Pôle Enfance* dell'organizzazione ebraica OSE (*Oeuvre de secours aux enfants*, Opera di soccorso ai bambini)⁹. Il numero dei visitatori del complesso concentrazionario di Auschwitz-Birkenau è quasi triplicato nel volgere di pochi anni, passando dai 500.000 ingressi nel 2001 agli oltre 1.300.000 nel 2009¹⁰.

Se a tutto questo si aggiunge la pubblicazione di un gran numero di testi sulla Shoah di diversa natura, tra saggi, memorie e romanzi – che vanno a formare un catalogo enciclopedico in costante evoluzione, assommante un numero di pagine così smisurato che nessun ricercatore sarebbe mai in grado di dominarlo – si potrebbe giungere alla conclusione che nel nostro paese l'insegnamento della Shoah e dei crimini commessi durante la Seconda Guerra mondiale sia un fatto

⁷ Cfr. www.ucei.it.

⁸ Cfr. http://en.auschwitz.org.pl/m/index.php?option=com_content&task=view&id=620&Itemid=49.

⁹ Cfr. Ghozlan 2009.

¹⁰ Dati riportati dal Museum Report 2009 del sito del Museo di Auschwitz. Cfr.

http://en.auschwitz.org.pl/m/index.php?option=com_content&task=view&id=620&Itemid=49.

ormai assodato¹¹. Eppure non è così, perché tutto il fervore attorno alla memoria della Shoah, invocata e rievocata da ogni parte e in ogni circostanza, non è ancorato a un'esigenza di conoscenza storica né tantomeno a una riflessione politica sulla formazione intellettuale dei carnefici, né a una disamina dei sistemi di valore del nostro presente; nel suo essere paradigma del "male assoluto" e della "cattiveria dell'essere umano", tale memoria rappresenta invece un pretesto per impartire una lezione morale. È sufficiente sfogliare una rassegna stampa del mese di gennaio di ogni anno, in prossimità della Giornata della memoria, per rendersi conto di come l'iterazione ormai ossessiva dell'imperativo collettivo volto alla commemorazione delle vittime stia soffocando ogni ragionevole esigenza di stimolare uno studio critico della storia, che tenga conto del confronto tra le fonti e delle recenti acquisizioni di una bibliografia vastissima sull'argomento.

È nel mondo della scuola, soprattutto, che il discorso sul genocidio degli ebrei sembra svincolato da un reale bisogno di conoscenza storica, limitandosi essenzialmente a una questione di trasmissione di memoria e di educazione civica. Eppure, per riprendere le parole di Henry Rousso, «l'illusione è di credere che la memoria contribuisca a formare l'identità sociale, che dia accesso alla conoscenza. Come ci si può ricordare di qualcosa che si ignora?»¹² Anche se con le migliori intenzioni dei singoli insegnanti, nelle scuole italiane l'insegnamento della Shoah spesso inclina a una visione compassionevole delle vittime, volta a provocare uno stato di empatia nei ragazzi, descritti come "indifferenti a tutto", "insensibili", "assuefatti a vedere immagini delle peggiori violenze".

Quanto ai manuali scolastici, come dimostrano le recenti ricerche condotte dagli Istituti storici della Resistenza del Veneto e dell'Emilia-Romagna¹³, la trattazione della persecuzione degli ebrei italiani continua a essere presentata in maniera poco rigorosa, visto che la specificità del razzismo e della politica antisemita fascista sono oggetto, quando va bene, di un frettoloso accenno. Non solo perdura l'immagine di un'Italia succube dell'alleato tedesco e di una legislazione antiebraica emanata con poca convinzione dal regime fascista – tutto sommato poco incisiva sul tessuto sociale del paese, con conseguenze giudicate dunque "meno gravi" di quelle delle Leggi di Norimberga – ma la Shoah non è mai presentata come un genocidio, cioè come un crimine specifico contro l'umanità. Lo sterminio degli ebrei appare quasi sempre come la pagina più buia e violenta della Seconda guerra mondiale, come un crimine tra altri crimini commessi in quegli anni ai danni delle popolazioni civili (le violenze sul fronte orientale, il bombardamento di Dresda, l'atomica a Hiroshima e Nagasaki), oppure come l'emblema della malvagità umana e della follia di Hitler e dei suoi collaboratori.

In buona sostanza, la pedagogia italiana della Shoah, che pure dagli anni Ottanta ha conosciuto un periodo di grande elaborazione concettuale e metodologica – grazie anche all'impulso dato dalla

¹¹ Naturalmente il discorso non si limita solamente all'Italia ma coinvolge gran parte dei paesi che hanno sviluppato un programma di educazione alla memoria, dalla Francia alla Polonia, dagli Stati Uniti a Israele.

¹² Rousso 2005.

¹³ Per un approfondimento si rimanda a Luzzatto Voghera, Perillo 2004 e a *Il bollettino di Clio* 2010.

riforma Berlinguer del 1996, che impose a tutte le scuole lo studio approfondito del Novecento, e al lavoro svolto dalla rete degli Istituti storici della Resistenza – pare sempre più centrata sulla compassione per le vittime e sui valori morali. Non tutti gli insegnanti sembrano consapevoli del rischio di ottenere, con un approccio basato sui sentimenti e sulle emozioni, un effetto quantomeno inutile, se non addirittura perverso: far passare la lezione su Auschwitz come una moralizzazione della storia, un di catechismo laico. A un insegnamento storico-politico che rievochi puntualmente il contesto e i fatti, passaggio imprescindibile per qualsiasi riflessione che sfoci *anche* sull'interrogazione del presente, molti insegnanti preferiscono presentare l'argomento Auschwitz come un esempio di negazione dei diritti dell'uomo, così da sensibilizzare gli studenti ai valori di democrazia, pace, libertà e tolleranza¹⁴.

Nulla di nuovo, a dire il vero, perché già negli anni Sessanta Theodor Adorno esortava a fare dell'insegnamento di Auschwitz una necessità educativa sotto forma di imperativo categorico: agisci di modo che Auschwitz non abbia a ripetersi¹⁵. D'altro canto, gli stessi insegnanti sono sottoposti a una forte pressione pubblica in tema di educazione alla memoria, che li disorienta e rende difficile l'approccio alla lezione su Auschwitz. Qual è la reazione della maggior parte dei docenti di fronte a un obbligo di memoria sacralizzato, prescritto come dovere morale prima che scolastico? Quanti sono i docenti che si accostano all'argomento mossi più da motivazioni di ordine personale che non professionale? Il fatto è che da una lezione di storia su Auschwitz ci si aspetta una lezione educativa esemplare, capace di raggiungere il duplice obiettivo di far conoscere i fatti, cercando di collegarli in un percorso dotato di senso, e di indurre gli studenti a modificare le proprie percezioni e attitudini nel presente, ovvero imparando da questa lezione come ci si debba comportare da cittadini "per bene". Non pare sufficiente tenere un buon corso di storia del genocidio, con un'esposizione ragionata e documentata, un'analisi delle origini e una ricostruzione del tessuto politico e culturale che ha preparato lo sterminio; l'idea di fondo è che l'insegnante debba riuscire a trasformare eticamente la classe, rendendo i ragazzi più sensibili e consapevoli, più armati contro le prevaricazioni, le intolleranze e le violenze della società contemporanea.

Secondo la convinzione di autorevoli pedagoghi come Jean-Michel Chaumont,

se la lezione su Auschwitz, per quanto esatta e rigorosa, dovesse lasciare i (suoi) destinatari nello (stesso) stato in cui si trovavano prima di ascoltarla, per conto mio preferirei che non venisse neppure impartita. Se non avesse alcun impatto, essa rappresenterebbe in realtà non un'operazione nulla (ma) bensì- dal punto di vista della formazione morale e civica – una vera e propria perdita¹⁶.

L'insegnamento della Shoah pare dunque soffocato dalla contraddizione tra la «visibilità accecante» della sua memoria, ridondante e ossessiva tanto è onnipresente nel discorso pubblico, e la

¹⁴ Cfr. Ernst 2005.

¹⁵ Cfr. Thanassekos 2008: 117.

¹⁶ Chaumont 1995: 53.

«comprensione vacillante», spesso superficiale e banalizzata, della maggior parte di coloro che, invocando il «dovere di memoria», sfuggono sia la conoscenza rigorosa di come è avvenuto il genocidio, sia i contesti politici e culturali che lo hanno reso possibile¹⁷. Non solo siamo in presenza di una sproporzione evidente tra la memoria pubblica di un evento storico e il suo studio critico, ma anche di una palese contraddizione tra eccesso di memoria e crisi della politica. Una constatazione allarmante espressa, tra gli altri, dallo storico Charles Maier: «Nel crepuscolo delle aspirazioni illuministe verso istituzioni collettive, costruiamo musei alla memoria. L'eccesso di memoria è segno di un ritrarsi dell'agire politico. La colpa non è della memoria, ma del nostro attuale equilibrio tra passato e futuro»¹⁸.

Assistiamo, dunque, alla paradossale coesistenza di una commemorazione ossessiva della Shoah e di una tenace ignoranza di fondo sull'argomento o, se vogliamo, di un'incapacità di attribuire un senso a questo evento. Gli studenti che frequentano oggi le classi secondarie sono da una parte assai lontani, per conoscenze, stili di vita e sensibilità collettive, dagli avvenimenti di sessant'anni fa, e dall'altra sono esposti a un'ipertrofia di informazioni e di immagini, soprattutto televisive. Senza contare che, laddove un "disuso" della storia degenera, come in Italia, in contesa politica, gli studenti arrivano a scuola carichi di notizie e impressioni sulla storia recente e sulla Shoah, che spesso si rivelano fallaci, distorte o edulcorate¹⁹.

Come spiegare la contraddizione tra il declino dell'insegnamento della storia contemporanea – e dunque, per forza di cose, anche dell'evento storico nominato "Shoah" – e il diffondersi di un'attenzione sempre più ossessiva per la memoria del genocidio ebraico? Per sfuggire al tarlo della mente che su Auschwitz si arrovella e si incaglia, è certamente più semplice, più consolante persino, privilegiare il culto della memoria promosso secondo un'esortazione morale e civica trasmessa alle giovani generazioni in maniera gerarchica, declinata come imperativo (*dobbiamo* ricordare perché non accada *mai più*). Concepire la memoria della Shoah come antidoto contro il razzismo e l'antisemitismo è un'illusione che ci conforta e ci protegge dal pensiero inquietante che il male possa ripetersi. E che ci esime dal fare i conti. Régis Debray affermava, nel 1989, a proposito del bicentenario della Rivoluzione francese, che «non si commemora mai così tanto come quando si vuole evitare di ricordare». Il sospetto è che, in Italia, tanta commemorazione occulti l'analisi critica delle responsabilità politiche italiane durante il regime fascista.

Sta di fatto che se tutti, dai politici agli intellettuali, dagli insegnanti agli stessi sopravvissuti, paiono concordi sulla necessità di trasmettere la memoria della Shoah alle giovani generazioni, ben pochi investono le stesse energie nel sostenere la necessità di incentivare l'insegnamento della storia, integrando il fenomeno della deportazione e del genocidio in tutti i curricula che includono il Novecento, dalla storia alla letteratura, dalla filosofia alla religione. Di questo scarto tra commemorazione e studio del passato è acutamente consapevole, tra le

¹⁷ Cfr. Traverso 2002: 14.

¹⁸ Meier 1995: 35.

¹⁹ Cfr. Baiardi 2006.

poche voci che si levano dal mondo accademico, la storica Anna Foa, docente di storia moderna all'Università La Sapienza di Roma:

Il genocidio degli ebrei è assente dall'insegnamento universitario, tranne per il master di didattica della Shoah diretto da David Meghnagi, istituito dal 2005 presso l'Università Roma Tre. La mia impressione è che, per i miei colleghi docenti di storia contemporanea, la Shoah sia più un fatto da commemorare che un fatto storico che merita di essere inserito nei corsi di insegnamento. Certo, è vero che esiste un grande interesse da parte degli studenti per questo argomento e numerose iniziative vengono realizzate dalle università italiane per il Giorno della memoria. Ma anche in questo caso si tratta di iniziative promosse in un contesto di dovere di commemorazione e di testimonianza²⁰.

Il discorso sulla prevalenza della dimensione etica (il dovere di memoria) rispetto a quella conoscitiva e storico-critica non si limita al panorama italiano e potrebbe essere generalizzato non solo perché valido per molti altri paesi, a cominciare dagli Stati Uniti, ma perché costituisce un valore condiviso dalle principali istituzioni nazionali e internazionali. Nel 2009, l'agenzia dei diritti fondamentali dell'Unione europea (FRA, *Fundamental Rights Agency*) ha commissionato una vasta indagine su tutti gli stati membri per verificare se, e in quale maniera, la trasmissione della memoria della Shoah fosse ancorata alla promozione dei diritti dell'uomo. Dal rapporto pubblicato emerge l'esortazione a inserire il più possibile, nei vari livelli di scuole europee «dei corsi sulle violazioni dei diritti umani [...] per evitare che situazioni simili si riproducano in futuro e per permettere agli studenti di imparare dagli errori del passato»²¹. Nello stesso anno, l'UNESCO ha promosso a Parigi un convegno internazionale dal titolo estremamente esplicito: *Combating Intolerance, Exclusion and Violence through Holocaust Education*²². Vale la pena sottolineare che la preposizione *through* rende la Shoah sempre meno un evento storico e sempre più un pretesto per insegnare altro.

Se in Italia non sono in molti²³ a ritenere urgente interrogarsi su come la commemorazione della Shoah sia diventata sinonimo di conoscenza storica, secondo la convinzione che basti ricordare per conoscere e conoscere per comprendere, in altri paesi, come la Germania e la Francia, il dibattito sull'onnipresenza della memoria della Shoah e sulla tensione tra memoria e storia è quanto mai acceso. L'interrogativo verte soprattutto sul come coniugare lezione storica e lezione morale senza sostituire la prima con la seconda e senza deviare verso un fastidioso moralismo. Nella sua acuta riflessione sulla memoria di Auschwitz, lo storico francese Georges Bensoussan evidenzia come essa debba essere essenzialmente

²⁰ Fontana 2010: 587.

²¹ Il rapporto è pubblicato sul sito della FRA, http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/Memo-Discover-the-Past-for-the-Future_fr.pdf.

²² Gli atti del convegno sono disponibili sul sito dell'UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186689m.pdf>.

²³ Tra questi vanno citati almeno A. Cavaglion, A. Rossi Doria, D. Bidussa.

viva, non legata al solo martirologio [...]. La commemorazione, come l'insegnamento, non portano da nessuna parte se si limitano a far riflettere sull'orrore. La loro importanza consiste nel riesame *politico* e non *moraleggiante* della nostra civiltà²⁴.

Dal canto suo, Tzvetan Todorov ha mostrato come l'odierno culto della memoria corrisponda al tentativo di colmare un vuoto di identità, di sfuggire alle responsabilità di leggere politicamente il presente.

La commemorazione rituale non è solo di scarsa utilità per l'educazione della popolazione quando ci si limita a confermare nel passato l'immagine negativa degli altri o la propria immagine positiva; essa contribuisce anche a sviare la nostra attenzione dalle urgenze presenti, procurandoci una buona coscienza con poca spesa²⁵.

Un'analogia preoccupazione è condivisa da Vittorio Foa, che ha enfatizzato il ruolo vitale, profondamente ancorato al presente, che la memoria deve svolgere per potersi strutturare come memoria collettiva: «La memoria non è soltanto la ripetizione delle domande di ieri. La memoria è soprattutto il proporre delle domande nuove»²⁶.

In sostanza, occorrerebbe compiere uno sforzo per trasformare la politica della memoria, che tanto appassiona le società occidentali contemporanee, in politica della storia, dal momento che, sostiene Bensoussan, «l'invocazione alla "memoria", questa nuova religione civile [...] non costituisce una barriera. Il ricordo non difende né protegge da nulla: non si educa contro Auschwitz²⁷. Affermazione convalidata dall'evidenza che «l'insegnamento della Shoah e dei crimini nazisti non è mai stato fatto tanto bene quanto oggi. E mai, come oggi, la banalizzazione della xenofobia, del razzismo e dell'antisemitismo ha fatto tanti progressi»²⁸.

La prevalenza del dovere di memoria rispetto al lavoro di storia che sta caratterizzando la trasmissione della Shoah presenta anche un altro rischio su cui è urgente riflettere, perché

Il dovere di memoria seleziona, isola un evento del passato per metterlo in evidenza e per fissarlo attraverso una rievocazione: il lavoro della storia, invece, è quello di rendere l'evento dotato di senso, il che presuppone inserire l'evento stesso in una trama storica più ampia. Mentre la memoria chiude l'evento e lo congela, la storia lo apre al confronto con altri eventi, lo interroga di continuo, lo sottopone a critica e a riletture. La storia è costruzione di un racconto che dà coerenza ai fatti nella loro concatenazione, e ciò crea senso e intelligibilità²⁹.

È sotto il segno di questo "dovere di memoria" che la maggior parte degli insegnanti, come rileva Sophie Ernst, docente di filosofia e ricercatrice presso l'INRP (*Institut national de recherche pédagogique*) privilegiano così spesso un insegnamento della Shoah focalizzato sulla testimonianza diretta di un sopravvissuto, in quanto racconto con valore di lezione morale e di esortazione pratica³⁰. A

²⁴ Bensoussan 2002: 51.

²⁵ Todorov 2001: 211.

²⁶ Saporetti, Tesi 2002.

²⁷ Bensoussan 2002: XI.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Prost 2010: 19-20.

³⁰ Cfr. Fumet e Jarraud 2008.

colui o colei che è scampato alla deportazione e alla morte si chiede, per il fatto stesso di essere sopravvissuto e di voler raccontare in pubblico, di rappresentare un modello etico, un esempio di vita da cui imparare qualcosa. Si tratta di capire quale sia il reale obiettivo che si cela dietro la richiesta di testimonianza, e di come il racconto del sopravvissuto possa inserirsi, oltre che nel processo di trasmissione della memoria, anche in quello più profondo di conoscenza del male.

Il testimone tra ricerca di verità e ricostruzione storica

Negli ultimi anni, soprattutto a partire dagli anni Novanta, la questione della testimonianza dei sopravvissuti è stata al centro di un acceso dibattito che ha visto storici, sociologi, filosofi, artisti e letterati, nonché gli stessi reduci, interrogarsi, spesso litigando, su quello che a ciascuno pare essere il ruolo del racconto testimoniale nella rievocazione storica di un evento traumatico come la Shoah. La maggior parte della comunità scientifica continua a mostrarsi molto cauta, se non addirittura diffidente, nel considerare i testimoni come elementi sui quali costruire il racconto storico, avanzando come riserva la soggettività della memoria individuale, l'influenza dell'esperienza presente sulla rievocazione del passato, la tendenza a modificare il ricordo secondo esigenze contingenti (minimizzare, giustificare, nascondere, valorizzare, censurare...).

Ogni testimone, è evidente, può raccontare solo la propria storia, ciò che ha visto, sentito, vissuto e patito come protagonista o spettatore degli eventi che narra; in questo senso ogni testimonianza è unica e irripetibile, talvolta anche esemplare e paradigmatica, ma non è in grado, da sola, di tratteggiare un evento complesso come la deportazione e la Shoah.

Diverse sono le questioni che investono lo statuto del testimone. Tralasciamo il problema di definire i contorni e limiti del corpus da costituire come fondo di archivio (che cos'è una testimonianza? quando un racconto in prima persona di fatti realmente accaduti si configura come testimonianza?), per affrontare la delicata questione della supposta antinomia tra "rigore scientifico" e "fedeltà alla memoria". In sostanza, la domanda che divide le opinioni è una: qual è lo statuto della testimonianza rispetto alle fonti della storia? Ovvero, la testimonianza è storia?

Le témoin et l'historien? Le problème semble réglé depuis longtemps: pratiquement et épistémologiquement. Le témoin n'est pas un historien et l'historien, s'il peut être, le cas échéant, un témoin, n'a pas à l'être, et surtout ça n'est qu'en prenant ses distances par rapport au témoin (tout témoin, y compris lui-même) qu'il peut commencer à devenir historien³¹.

Così scrive lo storico francese François Hartog in un articolo pubblicato una decina di anni fa, tracciando un confine netto tra le due

³¹ Hartog 2001: 1. «Il testimone e lo storico? Il problema sembra risolto da molto tempo, sia dal punto di vista pratico che epistemologico. Il testimone non è uno storico e lo storico, se al limite può anche essere un testimone, non deve esserlo, e soprattutto è solo prendendo le distanze rispetto al testimone (ogni testimone, anche se stesso) che può incominciare a divenire storico».

dimensioni. Se per lo storico pare alquanto difficile, secondo Denis Peschanski, integrare nella sua ricostruzione dei fatti il racconto del testimone³², per Nedo Fiano, sopravvissuto ad Auschwitz-Birkenau, non è possibile essere al contempo testimone e storico perché «il primo vede gli avvenimenti passati con sentimento, il secondo con distacco. Il testimone risente le cose trascorse come fossero ancora vive, le ritrae come le ha sentite, non sempre come erano»³³. Il che equivarrebbe a dire che, mentre il primo si confronta unicamente con quello che per lui corrisponde al vero assoluto, il secondo può farsi garante del verosimile, ovvero della ricostruzione oggettivamente più attendibile sulla base di tutte le fonti a disposizione.

Non si tratta solo di una ragionevole preoccupazione che evidenzia come un coinvolgimento personale ed emotivo sia da ostacolo al mestiere stesso di storico – che è basato su razionalità, freddezza e giusta distanza dagli eventi narrati – ma di sfiducia vera e propria nella capacità del testimone di farsi garante di veridicità. Per Hartog, come per una nutrita schiera di storici, la testimonianza non è una fonte storica di primo livello. Più drastico ancora pare Peschanski quando sostiene che «lo storico, anche contemporaneo, non fa la storia con il testimone, ma senza di lui e talvolta persino nonostante la sua presenza»³⁴.

Come se la testimonianza, per essere accolta dalla comunità ufficiale di coloro che la storia la scrivono e la interpretano, dovesse essere considerata esclusivamente come fonte, documento inoppugnabile e verificabile, prova oggettiva dell'esatto accadere di un fatto. Dimenticando che la verità non è un assunto di imparzialità, neutralità, obiettività, ma è invece una ricerca che parte dall'atto della testimonianza e che può diventare occasione di verità filosofica ed etica³⁵. Una posizione condivisa da Alessandro Portelli, considerato tra i fondatori della storia orale in Italia: «Nella misura in cui il fine è rivendicare una verità, peraltro, l'atto di testimoniare si riveste anche di connotazioni *spirituali*: l'impegno di affermare la verità va al di là della sfera storica e giuridica, e investe l'identità profonda stessa della persona nel suo rapporto con la sfera del sacro e del sociale»³⁶.

Testimoniare un'esperienza estrema come il lager non è semplicemente fornire un racconto veritiero di ciò che è accaduto in un dato tempo e luogo, ma è l'atto di rispondere con la propria vita all'oscenità del male assoluto, esporsi nudi al giudizio altrui nel tentare di riannodare il filo di una relazione tra il testimone-vittima e il mondo degli umani, recuperando la fiducia nel linguaggio come strumento di comunicazione. È nel nome del “dovere di memoria” che testimoni diretti e indiretti di eventi del passato prendono la parola pubblicamente per raccontare la propria esperienza. Chi decide di raccontare pubblicamente lo fa per pagare un debito ai morti nel lager,

³² Cfr. Peschanski 2001.

³³ Intervento tenuto nel corso dell'incontro *Insegnare la Shoah*, Casa della Cultura di Milano, 2004.

³⁴ Peschanski 2001. «*Il est difficile à l'historien d'intégrer le discours du témoin et la démarche historique doit garder ses distances dans l'utilisation du témoignage sauf peut-être dans le cas du témoignage immédiat. L'historien, même contemporain, ne fait pas l'histoire avec le témoin, mais sans lui et parfois même malgré lui.*»

³⁵ Cfr. Mate 2005.

³⁶ Portelli 2005.

ai sommersi, a coloro che non possono più parlare, ma anche per ritrovare un barlume di quell'umanità perduta, per riannodare un filo spezzato, sentirsi parte di quella comunità da cui è stato espulso in passato. La testimonianza è dunque richiesta di umanità, di riconoscimento reciproco, di incontro, in un rapporto in cui il destinatario non può limitarsi alla passività della lettura o dell'ascolto.

L'obiettivo dei primi testi di memorialistica prodotti dall'esperienza concentrazionaria era quello di restituire gli eventi rendendoli credibili, comprensibili a coloro che non li avevano vissuti e patiti, cercando una difficile mediazione tra esigenze e tensioni diverse: l'"autenticità del narrato" (il testimone racconta cose che ha realmente visto o vissuto in prima persona), la "dicibilità di quanto patito" (non tutto l'orrore può essere comunicato) e la "leggibilità del racconto" (la testimonianza deve poter raggiungere il destinatario in maniera chiara ed efficace). L'elemento che accomuna questi testi è l'esigenza di verità, autenticità, ma al contempo la convinzione dell'impossibilità di trasmettere pienamente un'esperienza tanto estrema da risultare inconcepibile.

Nel caso specifico della testimonianza su Auschwitz, la questione si complica perché è l'oggetto stesso del racconto a costituire, in un certo senso, un problema. La Shoah è un genocidio, è il tentativo di cancellare dalla faccia della terra ogni ebreo vivente; ma è evidente che può testimoniare solo colui che è scampato al progetto di sterminio, colui che, pur avendo visto compiersi la Shoah, ha potuto venire fuori. Alcuni sopravvissuti-testimoni, come Primo Levi, Elie Wiesel e Charlotte Delbo, sono consapevoli dello scarto che esiste tra la loro posizione di narratori, dotati appunto di parola, e quella dei "sommersi", i morti senza voce. Primo Levi afferma che sarebbero proprio loro, i testimoni "integrali":

Lo ripeto, non siamo noi, i superstiti, i testimoni veri. [...] Noi sopravvissuti siamo una minoranza anomala oltre che esigua: siamo quelli che, per loro prevaricazione o abilità o fortuna, non hanno toccato il fondo. [...] ma sono loro, i "mussulmani", i sommersi, i testimoni integrali, coloro la cui deposizione avrebbe avuto significato generale³⁷.

Il che fa concludere a Giorgio Agamben che la vera testimonianza sarebbe indicibile³⁸; una posizione che scivola verso l'incomunicabilità dell'esperienza e l'impossibilità di creare empatia e riflessione sul racconto del vissuto. «Il testimone testimonia di solito per la verità e per la giustizia, e da queste la sua parola trae consistenza e pienezza. Ma qui la testimonianza vale essenzialmente per ciò che in essa manca; contiene, al suo centro, un intestimoniabile, che destituisce l'autorità dei superstiti»³⁹. Si tratta di un paradosso pericoloso che comporta il rischio di chiudere la catastrofe della Shoah in un silenzio incomunicabile e sterile, oltre che di svalutare completamente il significato della testimonianza. Tanto più che il testimone occupa una posizione di enunciazione del tutto particolare, sommando all'*io* della prima persona narrante un *noi* che allude alla

³⁷ Levi 1986: 64.

³⁸ Cfr. Agamben 1998.

³⁹ Ivi: 31.

collettività di altri uomini e donne che l'esperienza della deportazione ha tentato di cancellare⁴⁰.

Vero o verosimile? Quando la testimonianza diventa opera letteraria

Non che l'esperienza vissuta sia indicibile. È caso mai invivibile, che è tutt'altra cosa, e si capisce. È qualcosa che non riguarda la forma di un racconto possibile, ma la sua sostanza. Non tanto la sua articolazione quanto la sua densità. Soltanto coloro che sapranno fare della loro testimonianza un oggetto artistico, uno spazio di creazione, o di ricreazione, riusciranno a raggiungere questa sostanza, questa densità trasparente. Soltanto l'artificio di un racconto abilmente condotto riuscirà a trasmettere in parte la verità della testimonianza⁴¹.

Queste parole di Jorge Semprún introducono con straordinaria efficacia la questione cruciale del difficile rapporto tra testimonianza e narrazione che poggia sulla tensione sofferta, forse mai risolta completamente, tra la consapevolezza di avere vissuto un'esperienza estrema che rende inconcepibile il raccontare quanto patito e la necessità impellente di comunicare, di tornare cioè alla comunità degli umani tramite il racconto. A essere chiamato in causa è il concetto stesso di veridicità, che imprigiona il superstite di Auschwitz in un paradosso insieme etico e logico. Se per testimonianza deve intendersi il racconto vero, autentico e provato di quanto è accaduto, la scrittura della propria esperienza, quando diventa scrittura letteraria – per tentare non solo di elencare fatti e contesti ma anche di esprimere stati d'animo della natura umana – non può che essere guardata con sospetto, come indice di finzione per sua stessa essenza. C'è un latente giudizio morale negativo su colui che tenta di abbellire il racconto usando le strategie della retorica.

La questione del vero e del falso nel racconto della deportazione e della compatibilità della forma letteraria con la natura stessa della testimonianza ha suscitato notevoli polemiche e continua a suscitare, toccando tutti i generi di racconto, compresa la trasposizione cinematografica. Si pensi solo al dibattito incandescente scoppiato attorno al film *La vita è bella* di Roberto Benigni, con le accuse mosse al regista di essersi appropriato di una realtà che non solo non ha vissuto personalmente ma che ha falsato, rendendo la deportazione un fatto quasi accettabile attraverso l'ironia e il contesto fiabesco. È di recente attualità anche la polemica scoppiata in Francia tra Claude Lanzmann, celebre regista del documentario *Shoah* e oppositore di qualsiasi trasposizione artistica dello sterminio, e lo scrittore Yannick Haenel, autore di un romanzo su Jan Karski, militante della resistenza polacca che riuscì a far pervenire ai governi alleati notizie sul genocidio degli ebrei polacchi. Lanzmann lo ha accusato di falsificare la storia, mentre Haenel ha difeso il diritto della creazione artistica di reinventare la realtà. Una polemica che ha coinvolto storici e intellettuali, tra cui Annette Wieviorka, che ha parlato di travisamento dei fatti, e Jorge Semprún, che ha invece ribadito la libertà della narrativa ispirata a fatti storici, perché «se i

⁴⁰ Cfr. Bornand 2004.

⁴¹ Semprún 1996: 20.

giovani romanzieri non possono più appropriarsi della memoria, questa è destinata a diventare arbitraria e solenne. Non esiste tabù in materia di letteratura, ma esistono delle regole morali che ognuno deve saper fissare»⁴².

È lecito che qualunque evento della storia, dunque anche la Shoah, possa un giorno diventare oggetto di finzione artistica? Il dilemma se l'arte, e dunque anche la letteratura, che è forse il genere più consono alla testimonianza del lager, abbia la possibilità di descrivere e raccontare un'esperienza atroce e indicibile nella sua interezza, è una questione teorica molto dibattuta. Tra i più accesi difensori dell'impossibilità, per la finzione letteraria o artistica, di raccontare la Shoah, occupa indubbiamente una posizione di rilievo Elie Wiesel, reduce di Auschwitz, scrittore e Premio Nobel per la Pace, dando voce a un nutrito gruppo di sopravvissuti ai lager divenuti poi scrittori, convinti che non possa esservi letteratura alcuna, fatta eccezione per la memorialistica. Di Wiesel è nota l'ostilità nei confronti della letteratura sulla Shoah prodotta da chi non ne ha titolo, cioè da chi, non essendo un sopravvissuto, è un romanziere che usurpa il ruolo di testimone al reduce. Solo l'esperienza realmente vissuta può, a suo avviso, fornire all'opera letteraria un valore testimoniale e autentico; la forma romanzesca, al contrario, protegge il lettore dalla verità del lager, trasformando l'esperienza della deportazione in un evento lineare, spiegabile razionalmente. «Auschwitz nega qualunque letteratura, come nega tutti i sistemi, tutte le dottrine. Un romanzo su Auschwitz non è un romanzo, o non è su Auschwitz»⁴³. Per Wiesel, il concetto stesso di "letteratura dell'Olocausto" è un controsenso, poiché chi non lo ha vissuto non può parlare dello sterminio:

La letteratura dell'Olocausto? Il termine stesso è un controsenso. Chi non ha vissuto tale avvenimento non potrà mai conoscerlo e chi lo ha vissuto non lo svelerà. Mai veramente. Mai fino in fondo⁴⁴.

La stessa convinzione anima il francese Jean Cayrol, ex deportato al campo di concentramento di Mauthausen, che pure si dedicherà alla narrativa. Già nel 1953, Cayrol attaccava polemicamente i romanzi di Erich Marie Remarque e di Robert Merle, colpevoli di «dare un corpo romanzesco a quello che non è altro che un mostro impossibile da descrivere. [...] Un buon intrigo concentrazionario, un carnefice nel campo, alcuni scheletri, un leggero fumo dal crematorio al di sopra di tutto e potremo assicurarci il prossimo best-seller che farà rabbrivire il Vecchio e il Nuovo Mondo»⁴⁵.

Eppure è lo stesso Wiesel a comprendere l'impasse cui conduce la sua affermazione: «Come parlarne? Come non parlarne? Presto non ci sarà più nessuno a parlarne e ad ascoltare»⁴⁶. Si tratta di un'interrogazione che induce a riflettere sul rischio opposto: una testimonianza concepita unicamente come cronaca fedele di un fatto

⁴² Semprún 2010.

⁴³ Wiesel 1977: 190-191.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Cayrol 1953.

⁴⁶ Wiesel 1980: 249.

accaduto, dunque vera, puntigliosa, precisa, priva di ogni connotazione emotiva e riflessiva, sarebbe efficace dal punto di vista comunicativo? Probabilmente no, rileva Annette Wieviorka.

Il est indéniable que le témoignage brut est vite indigeste. La saturation qui fut celle de ces contemporains fut souvent la nôtre, avouons-le. Ce n'est pas un hasard non plus si les livres qui émergent, qui ont été réédités, sont ceux qui sont soutenus par une analyse philosophico-politique – c'est le cas de ceux de David Rousset ou de Robert Antelme –, par une volonté de faire œuvre historique dépassant le témoignage – c'est le cas de Germaine Tillon ou de Eugène Kogon –, ou encore qui font preuve d'éminentes qualités littéraires, telle l'œuvre de Primo Levi⁴⁷.

D'altronde, proprio le opere che Wieviorka cita, per fare solo alcuni esempi, dimostrano che l'esigenza di testimoniare e di dare una forma estetica, letteraria al racconto non sono affatto incompatibili. Anzi, il racconto storico suppone un'etica della scrittura e, affinché la testimonianza di chi è sopravvissuto all'abisso del male divenga racconto, è necessario che il narrato non si limiti alla cronaca dei fatti, ma che si arricchisca di introspezione e del tentativo di comprensione di ciò che è accaduto. Questo fa sì che sia indispensabile, per il testimone-narratore, potersi appoggiare a una dimensione anche estetica, al fine di esprimere un sentimento, e non solo documentare uno svolgimento di fatti.

Élisabeth Will, deportata a Ravensbrück, è una delle rare sopravvissute a non identificare la creazione letteraria con la menzogna e a rovesciare il rapporto tra estetica e verità, sostenendo l'esigenza dell'arte per rendere più vero il racconto: «Solo un racconto che si esprima come un'opera d'arte saprebbe restituire, in un'evocazione concisa e straziante, quella che è stata la nostra esistenza all'inferno»⁴⁸.

Anche per Robert Antelme, lungi dall'essere sinonimo di artificio o di inutile dettaglio decorativo, la trasposizione letteraria è il mezzo necessario per restituire almeno una parte dell'indicibile, per rendere più credibile la realtà dei lager, così che tale esperienza possa farsi comunicabile a chi non l'ha vissuta. «Le storie che gli individui raccontano sono tutte vere. Ma occorre molto artificio per far passare una particella di verità»⁴⁹.

L'enormità dell'orrore vissuto induce il testimone-vittima a dubitare della realtà di ciò che racconta, anche perché il dubbio che ciò che scrive sia effettivamente accaduto lo protegge da quel passato terribile. In tal senso allora vanno intese le parole di Charlotte Delbo, deportata ad Auschwitz come resistente francese: «Oggi non sono sicura che ciò che ho scritto sia vero. Sono sicura che sia veritiero»⁵⁰.

La scrittura narrativa può consentire al linguaggio di superare

⁴⁷ Wieviorka 1992: 181-182. «La testimonianza secca diventa rapidamente indigesta. Ammettiamolo, l'effetto di saturazione che provarono i contemporanei dei reduci è spesso anche il nostro. Non è un caso se le opere che emergono, che vengono ripubblicate, sono quelle che sono nutrite da un'analisi filosofico-politica – è il caso di quelle di David Rousset o di Robert Antelme –, da una volontà di fare opera storica che vada oltre la testimonianza – è il caso di Germaine Tillon o di Eugène Kogon – o ancora che fanno prova di notevoli qualità letterarie, come l'opera di Primo Levi».

⁴⁸ Will 1947, cit. in Parrau 1995: 44.

⁴⁹ Antelme 1978: 302.

⁵⁰ Delbo 1970, cit. in Bensoussan 2002: 10.

l'ostacolo dell'indicibile, la consapevolezza che quanto vissuto nel lager non sia raccontabile nella sua interezza, per scegliere cosa salvare dal baratro e comunicarlo ad altri. Ma ecco che il ragionamento ci riporta indietro. Di quale scrittura o narrazione parliamo? Quella ispirata a fatti biografici che legano il narratore al suo statuto di testimone-vittima? È lecito a chi non ha vissuto la realtà della deportazione e la Shoah scriverne in un romanzo? La scrittrice ebrea polacca Anna Langfus non ha dubbi. Nel recensire il romanzo di un giornalista americano sul ghetto di Varsavia, ne loda l'esattezza della ricostruzione e commenta che «non basta essere sinceri per essere veri»⁵¹. Il suo ragionamento rivendica la distanza temporale e personale dai fatti per poterne scrivere in maniera più serena e obiettiva: «Credo che, più una situazione è orribile, più una situazione è anormale, maggiore deve essere la distanza che permette di comprenderla nella sua verità»⁵². Nessun divieto per la letteratura ispirata alla Shoah, a condizione, sostiene Langfus, che il romanziere sappia essere modesto, usare la giusta misura nel descrivere le situazioni, evitando di esagerare, di calcare la mano, preferendo il silenzio all'accumulo verbale e tenendo a freno i sentimenti⁵³.

Tuttavia – e su questo concordano tutti i sopravvissuti – non si può prendere a prestito la sofferenza di Auschwitz, la paura nel lager, l'angoscia per la morte dei propri cari, l'umiliazione del corpo ferito e offeso. Ruth Klüger, citando il caso di Benjamin Wilkomirski⁵⁴, ha scritto che mimare la sofferenza della vittima della Shoah è indecente; diventa conformismo gratuito, immorale⁵⁵.

Letteratura, finzione, documento: come distinguerli e soprattutto come leggerli in un contesto grave e complesso come quello della storia della Shoah? Se le opere di Primo Levi e di David Rousset, per esempio, sono testimonianze storiche dall'indubbio valore letterario, altre, come quelle di Imre Kertész, di Georges Perec o di Danilo Kiš, mostrano che anche un testo letterario, dichiaratamente di narrativa, può assumere valore di testimonianza⁵⁶. E la testimonianza scritta come testo letterario esprime il tentativo ancora più forte e meticoloso di trattenere qualcosa di un passato indicibile, di strappare qualche briciola precisa al vuoto che scava e all'oblio che avanza.

Le reticenze del racconto sono caratteristiche peculiari delle testimonianze. Il grande scrittore israeliano Aharon Appelfeld, sopravvissuto alla Shoah da bambino, afferma che «le testimonianze della Shoah vanno [...] lette con attenzione, se non si vuol vedere soltanto ciò che contengono ma anche – ed essenzialmente – ciò che manca»⁵⁷. Difficilmente un romanziere riuscirebbe a imitare questa

⁵¹ Langfus 1961: 155.

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Sotto il falso nome di Benjamin Wilkomirski, lo scrittore svizzero Bruno Doessekker si è finto un sopravvissuto ebreo alla Shoah, firmando un'opera dal titolo *Frantumi. Un'infanzia. 1937-1948*, Milano, Mondadori, 1997. Prima dello svelamento dell'inganno, l'opera era stata lodata dalla critica internazionale ed era stata insignita di premi letterari prestigiosi, come il National Jewish Book Award negli USA.

⁵⁵ Cfr. Klüger 2006.

⁵⁶ Cfr. Kègle e Godin 2007.

⁵⁷ Appelfeld 2009.

tensione tra l'esigenza di comunicare e l'impossibilità di trovare le parole adeguate per farlo, tra il desiderio di denunciare l'orrore vissuto e il sentimento che occorrono dei freni inibitori di carattere morale e psichico per non rischiare di rievocare il male e diventarne in qualche modo complici.

Il valore della testimonianza

La testimonianza di un sopravvissuto riflette una duplice esigenza della società contemporanea, almeno nei paesi occidentali: il bisogno di autenticità, di storie individuali e di destini tragici, considerati come "vera storia" rispetto alle ricostruzioni degli storici, e il bisogno di interrogazione sull'etica, sulla dignità umana e sui diritti fondamentali.

Il testimone parla di sé, ma al contempo esprime un caso di vita in cui la dignità umana è stata calpestata dai suoi simili: da questa percezione deriva il valore di discorso pubblico ed etico del suo racconto. Chi interroga il testimone per conoscere solamente un susseguirsi di fatti realmente avvenuti, chi usa la testimonianza a sostegno esclusivo della verità storica, rischia di concentrarsi sul problema giuridico della prova (verificare se la testimonianza al confronto con altre fonti o altre testimonianze regge e può essere giudicata attendibile); un aspetto indubbiamente importante per la ricerca storica, ma che non coglie appieno il valore che la testimonianza è in grado di trasmettere. Proprio per il suo essere reduce dei lager, il narratore-vittima, il narratore-sopravvissuto, si pone come mediatore tra il buio del mondo osceno che ha dovuto vedere e il mondo degli ascoltatori: è il volto umano di un universo di vittime senza nome, è la chiave che abbiamo per interrogarci, attraverso la sua storia, sul nostro senso di responsabilità. Perché il testimone viene sì da un mondo totalmente inconcepibile, ma è anche uno di noi, e interpella profondamente la nostra umanità.

Gli studi recenti di storia sociale delle pratiche di memoria hanno messo in luce fino a che punto la tradizionale antinomia tra storia e memoria non sia più pertinente. Il riavvicinamento delle due nozioni sollecita la dimensione profondamente umana della disciplina storica. Non basta, allora, tener viva la memoria. Occorre dotarsi del coraggio di imprimerle una direzione verso una maggiore giustizia, una diminuzione del male, e di riconnetterla apertamente con i diritti positivi del futuro. La memoria non è un sentimento, essa va al di là della storia e della scienza. La memoria è giustizia. La dimenticanza è la vera ingiustizia.

Bibliografia

AGAMBEN, G.

– 1998, *Quel che resta di Auschwitz*, Torino, Bollati Boringhieri

ANTELME, R.

– 1978, *L'Espèce humaine*, Parigi, Gallimard

APPELFELD, A

– 2009, *Shoah, dopo l'ultimo testimone*, intervento per la sesta edizione del Festival della Mente di Sarzana, <http://temi.repubblica.it/micromega-online/shoa-dopo-lultimo-testimone/>

BAIARDI, M.

– 2009, *Relazione finale del convegno Imparare e insegnare la Shoah. Un lungo percorso formativo*, 8 novembre, http://www.istoreto.it/didattica/2701_viaggiareinformati_Baiardi.pdf

BENJAMIN, W.

– 1995, *Il carattere distruttivo. L'orrore del quotidiano*, tr. it. di P. Segni, Milano, Mimesis

BENSOUSSAN, G.

– 1998, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, tr. it. di C. Testi, Torino, Einaudi

– *La Shoah dans la littérature française*, Parigi, «Revue d'histoire de la Shoah», n. 176, settembre-dicembre

– 2009a, *Genocidio, una passione europea*, tr. it. di F. Sessi, C. Saletti, L. Di Genio, Venezia, Marsilio

– 2009b, *Israele, un nome eterno: lo stato di Israele, il sionismo e lo sterminio degli Ebrei d'Europa*, tr. it. di L. Verrani, Torino, Utet

BIDUSSA, D.

– 2009, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi

BOLLETTINO DI CLIO

– 2010, Anno XI, marzo, n. 29

BORNAND, M.

– 2004, *Témoignage et fiction. Les récits des rescapés dans la littérature de langue française (1945-2000)*, Parigi, Droz

CAVAGLION, A.

– 2003, *Smemorati o memoriosi?*, www.istoreto.it

– 2002, *Gli ebrei tra storia e memoria: un piccolo decalogo*, in *Interpretare la differenza*, a cura di L. Di Michele, L. Gaffuri, M. Nacci, Napoli, Liguori

– Miti d'oggi. Memoria e storia del Novecento a scuola, www.sissco.it/fileadmin/user_upload/.../scuolauniversita/Cavaglione.pdf

CAYROL, J.

– 1953, *Témoigner et littérature*, in “Esprit”, Parigi, aprile

CHAUMONT, J.M.

– 1995, *Auschwitz oblige?* In *Insegnare Auschwitz*, tr. it. di C. Rosso, Torino, Bollati Boringhieri

COSTANTINI, D.

– 2008, *Ricostruzione di una controversia francese*, in “DEP, Deportate, Esuli, Profughe”, Rivista telematica n. 9.

DELBO, C.

– 1970, *Aucun de nous ne reviendra*, Parigi, Éditions de Minuit

ERNST, S.

– 2005, *Una morale incerta e assoluta*, relazione al convegno *Il racconto del testimone. Dopo il '900: parole della memoria e discorso storico*, Carpi, 2-3 dicembre

FERENCZI, i (sous la direction de),

– 2002, *Devoir de mémoire, droit à l'oubli?*, Bruxelles, Éditions Complexe

FONTANA, L.

– 2008, *La verità storica e le leggi della memoria: il difficile mestiere dello storico*,

http://memoria.comune.rimini.it/materiale/conferenze_lezioni/-Conferenze%20e%20Lezioni/pagina12.html.

– 2010, *Intervista ad Anna Foa*, in *L'enseignement de la Shoah en Italie*, Parigi, “Revue d'histoire de la Shoah”, n. 193

FUMET, J.C., JARRAUD, F.,

– 2008, *Intervista a Sophie Ernst*, in *L'histoire de la Shoah: un enseignement impossible?*, www.cafepedagogique.net

HARTOG, F.

– 2001, *Le témoin et l'historien*, in “Divinatio” n. 12, <http://www.oslo2000.uio.no/program/papers/m3a/m3a-hartog.pdf>

GHOZLAN, E.

– 2009, *Zakor. Devoir de mémoire contre travail de mémoire*, “Journal international de victimologie”,

<http://www.jidv.com/njidv/index.php/component/content/article/330-zakor-devoir-de-memoire-contre-travail-de-memoire> http

LANGFUS, A.

– 1961, *Il ne suffit pas d'être sincère pour être vrai*, “L'Arche”, marzo 1961, in *La Shoah dans la littérature française*, Parigi, “Revue d'histoire de la Shoah”, n. 176, settembre-dicembre 2002

LEVI, P.

– 1986, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi

LUZZATTO, G. e PERRILLO, E. (a cura di)

– 2004, *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Milano, Franco Angeli

KÈGLE, C., GODIN, R.

– 2007, *Les récits de survivance. Modalités génériques et structures d'adaptation au réel*, PUL, “Les Presses de l'Université de Laval”

KLÜGER, R.

– 2006, *Gelesene Wirklichkeit: Fakten und Fiktionen in der Literatur*, Göttingen, Wallstein

MATE REYES, M.

– 2006, *Memoria, giustizia, verità*, in *Il racconto del testimone. Dopo il '900: parole della memoria e discorso storico*, Carpi, 2-3 dicembre, *Atti del convegno*

MEIER, C.

– 1995, *Un eccesso di memoria? Riflessioni sulla storia, la malinconia e la negazione*, in “Parolechiave”, n. 9, dicembre

PARRAU, A.

– 1995, *Écrire les camps*, Parigi, Belin

PESCHANSKI, D.

– 2002, Intervento per France Culture, *La Fabrique de l'Histoire*, 23 dicembre,

http://www.memoire-net.org/article.php3?id_article=133

PORTELLI, A.

– 2005, *Fonti orali e Olocausto: alcune riflessioni di metodo*, in *Storia della Shoah*, vol. IV, *Eredità, rappresentazioni, identità*, Torino, Utet

PROST, A.

– 2010, *Come la storia costruisce lo storico?* in “Il bollettino di Clio”, anno XI, n. 29

ROBIN, R.

– 2003, *La mémoire saturée*, Parigi, Stock

ROSSI DORIA, A.

– 1998, *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Catanzaro, Rubettino

ROUSSO, H.

– 2005, *Mémoires abusives*, “Le Monde”, 24 dicembre, <http://www.ihtp.cnrs.fr/pdf/HR-mem-abus.pdf>

SAPORETTI, G. e TESEI, M..

– 2002, *La giornata della memoria. Intervista a Vittorio Foa*, in “Una città”, n. 109, dicembre-gennaio

SEMPRÚN, J.

- 1996, *La scrittura o la vita*, tr. it. di A. Sanna, Parma, Guanda
- 2010, *Je n'aime pas trop le mot Shoah*, intervista su "Le Point", 25 febbraio

THANASSEKOS, Y.

- 2008, *Transmettre l'histoire et la mémoire des crimes et des génocides nazis. Connaissance du passé et critique du présent*, in *Témoigner entre histoire et mémoire. Quelle pédagogie, pour quelle(s) mémoire(s)?*, Parigi, Editions Kimé

TODOROV, T.

- 2001, *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, tr. it. di R. Rossi, Milano, Garzanti

TRAVERSO, E.

- 2002, *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna, Il Mulino
- 2006, *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Verona, Ombre Corte

WIESEL, E.

- 1977, *Un Juif aujourd'hui*, Parigi, Editions de Minuit
- 1970, *Entre deux soleils*, Parigi, Seuil

WIEVIORKA, A.

- 1999, *L'era del testimone*, tr. it. di F. Sossi, Milano, Cortina
- 2003, *Déportation et génocide. Entre la mémoire et l'oubli*, Parigi, Hachette "Pluriel"

WILL, E.

- 1947, *Ravensbrück et ses Kommandos. De l'Université aux camps de concentration*, Parigi, citato in Parrau, *Écrire les camps*, Parigi, Belin, 1995