



Scuole in rete
per la storia



ALLE RADICI DELL'ALBERO SCUOLA

L'ARCHIVIO SCOLASTICO COME FONTE DI RICERCA E DI CONOSCENZA DEL PASSATO



Provincia di Pavia

© per i testi, le immagini e i grafici, dei rispettivi autori

prima edizione giugno 2010

comitato scientifico: Mario Albrighoni, Clara Perego, Luca Pirola, Saeda Pozzi, Adriana Sartori



con la supervisione scientifica del Centro di ricerca interdipartimentale
“Laboratorio di didattica della storia”



con il contributo della Provincia di Pavia

progetto grafico di Andrea Valente

démocraties européennes, Actes du colloque du 7 novembre 2007, organisé par l'Association pour l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier (AÉHMO), en collaboration avec le Collège du Travail, Lausanne, Éditions d'en bas, à paraître.

²⁴ Voir C. Heimberg, "Commission d'experts et 'Histoire vécue': une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins", *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, Bruxelles, Fondation Auschwitz, 90, 2006, pp. 55-62.

²⁵ Voir Commission Indépendante d'Experts Suisse - Seconde Guerre Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurich, Éditions Pendo 2002

²⁶ A. Gualieni, "Pour une histoire de l'école à l'école"; et S. Dahan, M. De Sousa & S. Schmutz, "L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société?", *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2 & 4, 2002 & 2004, pp. 218-232 & 84-96.

²⁷ Très partiellement afin de rester accessible pour les élèves. On sait en effet que pour les vrais historiens, cette transcription est extrêmement lourde et chronophage.

LA STORIA INSEGNATA E IL LAVORO DELLA MEMORIA. CREARE DELLE FONTI ORALI NEL CONTESTO SCOLASTICO

Charles Heimberg

Università di Ginevra

48

Citando un proverbio arabo, il grande storico medievalista francese Marc Bloch, cofondatore degli *Annales*, ha scritto che gli uomini assomigliavano più al loro tempo che ai loro avi¹. Questa frase è assolutamente centrale e trova vasta eco nelle nostre discussioni contemporanee. Corrisponde alle richieste più essenziali che si pongono oggi, come ieri, alla storia e alla storia insegnata.

La storia, scienza sociale del cambiamento e delle differenze, deve occuparsi di legittimare le configurazioni identitarie che si affermano nel mondo contemporaneo? O deve invece aiutarci a percepire meglio, nelle loro interazioni e nella loro complessità, i diversi elementi della compresenza nel mondo?

Gli sviluppi delle scienze storiche ci consentono di rispondere a queste domande non secondo le nostre sensibilità personali ma secondo dei criteri epistemologici molto precisi. Così la storia e la memoria, dopo un lungo periodo durante il quale si sono confuse per legittimare delle costruzioni identitarie nazionali, possono finalmente essere distinte attraverso le loro logiche e le loro rispettive funzioni². Tutto ciò ha migliorato la nostra capacità di comprendere meglio il mondo a partire dalle problematiche storiche.

1. LE QUATTRO GRIGLIE DI LETTURA DELLA GRAMMATICA DELLA STORIA

Noi partiamo dall'idea che esista un punto di vista dello storico sulle società di un tempo e su quelle attuali, che siano di qui o d'altrove, che si distingua dai punti di vista di altre discipline scolastiche. In questo modo possiamo

descrivere i contenuti di questo punto di vista specifico, ovvero le questioni che pone la storia alle società che osserva, con quattro griglie di lettura corrispondenti ognuna ad un obiettivo particolare della disciplina.

1.1 UNA STORIA PROBLEMATIZZATA CHE ANALIZZA CON DISTACCO E FA RIFLETTERE

In questa prima griglia di lettura, la questione è quella di sapere se la storia scolastica debba organizzarsi principalmente intorno ad una serie di dati fattuali che si succedono linearmente gli uni agli altri e che dovrebbero essere appresi in quanto tali oppure se essa invece debba permettere ai discenti di affrontare i problemi della società e di analizzarli esercitando le modalità di pensiero della storia.

La storia problematizzata suggerisce un'interrogazione delle società che permetta di comprendere meglio la loro complessità ricorrendo simultaneamente a più spiegazioni, non solo di causa e effetto ma anche per esempio da un punto di vista strutturale o facendo intervenire gli attori della storia.

Essa si basa principalmente sui cambiamenti, i conflitti e le differenze che contraddistinguono le organizzazioni collettive come sui modi di controllarli. Si interroga sulle condizioni dell'istituzione e della preservazione del legame sociale. In questo non rifiuta in nessun modo i dati fattuali ma si dedica interamente ad analizzarli e a metterli in relazione.

Quali sono le domande specifiche che ci si pone quando si inforcano le lenti della storia per osservare una società? Una prima categoria di queste domande rientra nel campo della comparazione, vale a dire nell'esame delle analogie possibili e nelle distinzioni che s'impongono tra due situazioni storiche o tra due società. C'è un aspetto di questo passato che mi fa comprendere il presente in cui vivo? Quali sono, invece, le specificità, i segni distintivi che definiscono una certa società del passato e la distinguono dal mio presente? Una seconda categoria di questi modi di pensare si riferisce alla periodizzazione, alla complessità delle epoche e delle durate, alla percezione dei ritmi distinti del cambiamento. Poiché la storia si occupa in primo luogo delle trasformazioni che hanno connotato le società, essa osserva il contributo delle interruzioni e delle continuità ma anche i ritmi di queste evoluzioni. Così il lavoro di periodizzazione permette di dare un diverso significato agli avvenimenti seguendo la temporalità nella quale sono iscritti. Infine, poiché la storia tratta il sociale e divulga i suoi lavori nella società, interagisce con le manifestazioni della memoria ed è oggetto di utilizzazioni pubbliche permanenti nei campi politici, culturali etc. È anche menzionata regolarmente nelle opere umane, nel bene e nel male. Si tratta anche di far conoscere tutto ciò e di saperlo decifrare.

L'idea non è quella qui di stigmatizzare tutti questi usi pubblici della storia in nome di un carattere presunto sempre più serio della produzione degli storici ma di esaminare caso per caso tutte le situazioni in termini di interazioni che possono talvolta essere positive talvolta negative tra gli interventi scientifici e i riferimenti alla storia, memoriali, artistici o mediatici nello spazio pubblico.

1.2 UNA STORIA INDAGATRICE CHE RICOSTRUISCE I PRESENTI DEL PASSATO E APRE ALLA COSCIENZA STORICA

Una storia indagatrice non si accontenta dell'approccio di un antiquario che esamina un oggetto, proveniente dal passato, come oggetto in sé senza mai metterlo in relazione con altri passati³. Si interroga sull'avvenimento e tenta di dargli un significato particolare. La comparazione e l'analogia si trovano in questo modo al centro del pensiero

storico e delle attività cognitive che essa incentiva. In ambito scolastico, questo lavoro implica un utilizzo ragionato e controllato dell'attività di comparazione che consiste nel fare l'inventario delle differenze e delle similitudini ma facendo attenzione al doppio ostacolo dell'anacronismo e della teleologia.

La comparazione attraverso lo spazio e il tempo porta quindi ad utilizzare dei concetti di temporalità come il campo d'esperienza degli attori della storia, collocato nel loro passato, l'orizzonte d'attesa, situato nel loro futuro prevedibile o desiderato che li mobilita o li scoraggia⁴, così come lo spazio d'iniziativa, più o meno grande, di cui dispongono tutti nel loro presente⁵.

Un uso lungimirante di questi concetti permette di rendere più esplicita una ricostruzione del passato, vale a dire di tutti quei presenti successivi che sono stati caratterizzati da condizioni materiali e intellettuali particolari, da campi d'esperienza e da orizzonti d'attesa ma anche dall'incertezza del futuro. Così, ricostruire i presenti del passato è prendere in considerazione il fatto che, contrariamente agli storici, gli attori della storia non conoscono il seguito degli avvenimenti. Vuol dire tentare di tener conto delle condizioni reali nelle quali essi hanno fatto delle scelte e deciso i loro comportamenti. Vuol dire al tempo stesso prendere in considerazione l'universo mentale nel quale sono stati immersi e, sul piano delle temporalità, i regimi di storicità⁶ ai quali hanno fatto riferimento. Tante problematiche e modalità di comprensione che contribuiscono all'edificazione di una coscienza storica.

1.3 UNA STORIA CHE INTERROGA FONDAMENTALMENTE LE SOCIETÀ

L'azione della storia, tutto sommato, può essere qualificata come indagatrice solo a partire dal fatto che induce a porre certe domande alle società che essa esamina. La storia gioca così il suo ruolo critico solamente attraverso delle interrogazioni particolari. Si possono individuare, a questo punto, cinque categorie di interrogazione sulle società umane a monte di ogni narrazione storica. Si presentano ognuna sotto forma di un'opposizione:

- tra l'ineluttabilità della morte e la possibilità di uccidere altri, tra il fatto di dover morire e quello di poter uccidere;
- tra le nozioni di amico e di nemico, un'opposizione formale che rimane aperta a tutti i contenuti possibili;
- tra il l'interno e l'esterno, tra l'incluso e l'escluso, un'opposizione che genera forme di spazialità terrestri ma che può anche essere ampliata da quella che esiste tra il segreto e il pubblico, l'opaco e il trasparente;
- tra l'uomo e la donna, un rapporto di alterità fondamentale, ma anche una relazione necessaria alla vita e all'evoluzione, che sfocia nella paternità, nella maternità così come sull'esistenza di generazioni;
- tra il signore e il servitore, tra il datore di lavoro e il dipendente, tra il dominante e il dominato, altrettante forme di dipendenza e di gerarchizzazione dei rapporti umani che caratterizzano delle categorizzazioni giuridiche e sociali⁷.

In fin dei conti, questi diversi aspetti delle società umane, e i modi in cui si evolvono nel tempo, mostrano ampiamente quelli che sono i contenuti dell'investigazione storica. Sono delle questioni fondamentali che permettono di ricostruire gli aspetti specifici di ogni società esaminata. Esse pongono anche gli uomini e le donne di qualsiasi condizione e di qualsiasi identità al centro della problematica della storia. Sul piano scolastico, esse suggeriranno delle costruzioni didattiche che permetteranno agli allievi di dare un senso alle cose interessandosi alla storia umana.

1.4 UNA STORIA ESPOSTA A TUTTE LE SCALE DELLA COMPRESENZA

Qualsiasi riflessione nelle scienze sociali s'orienta innanzitutto tenendo conto di una domanda preliminare: con chi

sono solidale? Lo sono con la mia stirpe, con i miei avi o discendenti o lo sono con i miei contemporanei? A che distanza questa solidarietà si esercita⁸? O, per riprendere le parole di Marc Bloch, è a mio padre o al mio tempo che assomiglio di più? Queste domande centrali, che pongono il problema della compresenza e del suo riconoscimento, sono decisive.

La storia, scienza delle differenze, è attenta all'altro, prossimo o lontano, e si sforza di riconoscerlo. Attraverso le sue interrogazioni, esercita uno sguardo denso sulle società con il quale integra i punti di vista discordanti e contraddittori su di uno stesso fatto storico. Essa permette per esempio di cogliere la diversità delle durate, le molteplici strutture di significato che inducono i meccanismi della periodizzazione, la profondità dei tempi, ossia la pluralità, e a volte la contemporaneità, di universi mentali che contraddistinguono i membri di una stessa società nella loro compresenza. Questa densità dello sguardo è resa possibile anche dal gioco delle scale spaziali, vale a dire dall'interazione delle dimensioni locali, nazionali, plurinazionali e mondiali della storia umana.

Il movimento tra le diverse scale spaziali della storia implica un'attività di correlazione per la quale il significato di un fatto locale sarà valido al di là di quello spazio. "Mi ero ripromesso di parlare unicamente di Christoph e di Walejan Wróbel, ma i miei ricordi hanno avuto il sopravvento. È quel che avviene quando una 'piccola storia' le riassume tutte, e diventa grande, immensa" ha scritto per esempio Nuto Revelli nella prefazione di un libro dedicato a un giovane polacco andato forzatamente a lavorare in Germania e vittima del nazionalsocialismo⁹. La sua storia, rappresentativa di molte altre, è stata la storia di una collisione tra scale, tra la micro-scala della vita di un adolescente del XX secolo e la macro-scala di un sistema criminale di distruzione umana.

Una storia insegnata che mette in relazione e che privilegia i fatti che ne simboleggiano altri si sforza contemporaneamente di affrancarsi da qualsiasi visione strettamente nazionalista o eurocentrica. Affronta certamente la storia nazionale, o europea, ma in una prospettiva di analisi a distanza, rivelando i meccanismi dell'invenzione della tradizione¹⁰ che hanno a lungo legittimato racconti storici identitari. Si sforza del resto di aprire questo approccio nazionale, o regionale, ad un'autentica prospettiva comparatista che permetta di constatare la presenza di miti fondatori o di racconti idealizzati in tutte le culture e in tutti i contesti nazionali.

La necessità di fare variare le scale spaziali della storia è anche una conseguenza del carattere multiculturale sempre più presente nelle nostre società. Farvi riferimento permette di proporre a tutti gli studenti dei contenuti storici nei quali essi possano inserirsi, che possano quindi riguardarli in un modo o nell'altro. Si tratta di tener conto della pluralità delle identità presenti in una classe, così come della pluralità identitaria propria di ogni individuo nelle nostre società complesse. Ma non si tratta per questo di imprigionare chiunque in un'identità presunta¹¹.

Le scale della compresenza riguardano non soltanto gli spazi, ma anche la complessità delle società. Così, per capire il passato, è essenziale riuscire ad integrare i punti di vista dei vinti e dei sottomessi, vale a dire considerare il lato nascosto delle cose, spazzolare la storia a contropelo. Aprirsi ai punti di vista dei subalterni, siano essi di qui o d'altrove, costituisce infatti una necessità, sul piano didattico, se si vuole che gli apprendimenti scolastici dipendano effettivamente dal nostro destino comune a livello mondiale.

Insegnare una storia di tutti è quindi sforzarsi di trattare situazioni storiche rivelando la pluralità delle posizioni e

dei punti di vista di tutti quelli che sono stati implicati, a vario titolo, negli avvenimenti presi in considerazione. È inoltre mostrare la natura dei conflitti in gioco e l'esistenza di interessi divergenti, o anche addirittura di legittimità contraddittorie, in seno alle società umane. Peraltro, lo sviluppo di una storia che integri il punto di vista dei vinti costituisce un modo per evitare di risvegliare delle esigenze memoriali, relativamente alla concorrenza tra vittime, per effetto dei silenzi e delle occultazioni della storia trasmessa.

2. ALCUNE PRECISAZIONI SULLA STORIA E SULLA MEMORIA

Ritorniamo alla questione della memoria e su ciò che la distingue dalla storia. Antoine Prost ha evidenziato quattro punti di tensione tra i doveri della memoria e della storia¹²: la memoria tratta di fatti particolari, espressamente designati; la memoria consiste a priori nel bandire l'oblio, da ciò l'invocazione frequente di un dovere della memoria; la richiesta di memoria si presenta come prevalentemente affettiva; essa corrisponde per lo più ad una visione particolare, inserita in una prospettiva identitaria. D'altro canto, la storia ha una vocazione più esaustiva; non teme l'oblio; cerca di essere obiettiva; tende anche maggiormente ad assumere una portata più generale, anche se è spesso solo su scala nazionale. L'interazione, necessaria, tra la storia e la memoria, non porta dunque a stigmatizzare la memoria per valorizzare la storia. Sarebbe auspicabile pertanto limitarsi all'idea di un autentico lavoro di memoria attraverso il quale si tratterebbe, quando è necessario, di introdurre la storia nella memoria per favorire l'analisi a distanza e l'analisi critica.

Per quanto concerne la memoria, l'egittologo tedesco Jan Assmann ha introdotto la distinzione tra la memoria biografica, o comunicativa, che si riferisce a fatti risalenti a una o due generazioni, andando indietro nel tempo di circa 80 anni, per i quali possano ancora intervenire dei testimoni o i loro figli diretti; e la memoria culturale, che riguarda dei fatti molto più datati e che propone spesso una narrazione delle origini¹³. Vale la pena sottolineare qui che questo concetto ideato durante alcuni lavori dell'autore sull'antico Egitto proviene anche da un cittadino tedesco in apprensione riguardo al futuro della memoria della Shoah.

Le istanze della storia e della memoria si distinguono poi per il carattere più critico della prima, e piuttosto affettivo della seconda. Questa differenza scaturisce dalla loro rispettiva natura. Mentre la storia è una ricostruzione del passato che interroga i cambiamenti a partire dalle domande del presente, la memoria consiste essenzialmente nell'evocare aspetti precisi del passato, per non dimenticarli, per onorare delle vittime oppure per legittimare un'origine. Inoltre, la richiesta di memoria, se può essere individuale, è più spesso sociale. I meccanismi della memoria collettiva, di cui il sociologo Maurice Halbwachs ha mostrato le articolazioni¹⁴, favoriscono la costruzione identitaria di gruppi sociali particolari.

Il concetto di invenzione della tradizione, concernente tanto il lavoro della memoria quanto la definizione dei contenuti della storia scolastica, è perciò molto evocatore¹⁵. Molti attributi delle nazioni moderne, e certi aspetti dei loro racconti fondatori, sono stati così inventati durante il XIX secolo. Queste costruzioni alimentano le affermazioni nazionaliste, anche nelle loro versioni più aggressive. Certo, si basano su di un substrato reale, ma per arrivare a considerazioni e ad utilizzi che se ne allontanano di molto. Consistono generalmente nel dotare un gruppo di un

passato prestigioso, il più lontano possibile. Patrick Geary ha messo quindi in evidenza tutta una serie di riferimenti alla storia del Medioevo¹⁶ allo scopo di fare risalire fino a quell'epoca l'origine delle nazioni moderne.

La storia è alla ricerca di una narrazione unitaria mentre la memoria è plurale. Sono solo degli orientamenti. Nei conflitti contemporanei, alla luce delle memorie sepolte o occultate, la storia rimane plurale, talvolta controversa, anche se ha per vocazione quella di tendere all'universale. È in compenso in modo incostante che la memoria è plurale, poiché vi sono almeno tante memorie quanti gruppi umani. Questa pluralità porta inoltre al concetto di memoria divisa descritto dagli storici italiani a partire dal caso di Civitella, in Val di Chiana¹⁷. Il ricordo del massacro perpetrato in questo borgo toscano, 244 vittime massacrate selvaggiamente da nazisti in fuga il 29 giugno 1944, evidenzia così un conflitto di memoria tra la comunità locale per la quale le azioni partigiane commesse sul suo territorio sarebbero state la causa delle proprie sventure e il punto di vista repubblicano e democratico della resistenza vittoriosa di fronte alla barbarie. Su queste due scale, la memoria attualizza legittimità contraddittorie e suscita a volte delle incomprensioni reciproche.

La pluralità delle memorie riguarda anche la questione dei testimoni e la validità delle loro parole. La storia orale, che consiste nell'organizzare le fonti orali e nel sottometerle alla critica storica, rappresenta un arricchimento della storia perché permette di dare la parola a dei protagonisti del passato che non l'avrebbero mai avuta altrimenti. Alessandro Portelli ha così studiato la storia di una voce, successiva ad un altro massacro nazista, quello delle Fosse Ardeatine, a Roma, il 24 marzo 1944¹⁸. Preceduto da un attentato antifascista che aveva causato parecchie vittime tedesche, veniva considerato da molti come una misura di rappresaglia da parte dell'autorità occupante.

Nonostante il fatto che i manifesti che annunciavano questa carneficina precisassero bene che l'ordine era stato eseguito, l'idea che avrebbe potuto essere evitata se gli autori dell'attentato si fossero arresi è rimasta per molto tempo. Questa voce persistente è diventata, in quanto vero e proprio mito, oggetto di studio storico che mostra rappresentazioni collettive e attinenze alla memoria significative.

La storia si affanna ad accentuare la densità del suo sguardo sulle società mentre la memoria si adopera per non far dimenticare. Queste due diverse funzioni interagiscono ma pongono anche alcuni problemi. La memoria può ride-stare una storia addormentata o stereotipata; può permettere alla storia critica di trovare una nuova eco nello spazio pubblico. In altre situazioni, sono gli studi storici che possono risvegliare una memoria sepolta o strumentalizzata. Occorre dunque esaminare ogni caso singolarmente.

La lotta contro l'oblio può essa stessa sfociare in abusi e l'insieme dei rifiuti da dimenticare condurre ad una rivalità tra vittime¹⁹. Numerosi casi di sacralizzazione della memoria, in questo modo, occupano ampiamente lo spazio pubblico. Vi sono abusi²⁰ in questo campo sia negli usi eccessivi della memoria per giustificare delle realtà contemporanee sia nei meccanismi di negazione, di occultamento, di cui vediamo le conseguenze, sotto forma di ripensamenti della memoria, per esempio nei paesi che non hanno elaborato la loro memoria coloniale. In questo senso, il rifiuto dell'oblio si presenta anche come una richiesta di riconoscimento.

Si pone anche la questione, per la memoria della Shoah come per le altre memorie, di sapere come evitare il doppio ostacolo della banalizzazione e della sacralizzazione. E non è una questione facile. Essa implica il fatto di dover

accettare la comparazione dei crimini, per quanto non sia una comparazione delle sofferenze. Il riconoscimento reciproco esige inoltre che si insegni una storia aperta, una storia di tutti che non si limiti al solo punto di vista di un gruppo particolare. Il che rende necessario superare qualsiasi forma di eurocentrismo. Per quanto riguarda la rivalità fra vittime, il suo superamento sottintende il fatto di esaminare tre categorie di attori che intervengono nelle tragedie della storia umana, le vittime, naturalmente, ma anche i loro carnefici, come anche i testimoni più o meno passivi. L'idea di lavoro della memoria è un modo per ricordare che la storia non consiste nel giudicare, ma nel tentare di comprendere a partire da una descrizione densa e plurale²¹. Si tratta quindi di concepire una pedagogia della memoria che non sia né prescrittiva né moralizzatrice²², e che sia soprattutto incentrata sulla storia. Il che pone il problema spinoso, in una scuola democratica, di saper come valorizzare senza prescrivere.

Questa pedagogia della memoria passa in un primo tempo attraverso la conoscenza dei fatti storici, attraverso il loro apprendimento. Continua prendendo in considerazione le diverse interpretazioni di cui essi sono oggetto. Consiste in un secondo tempo nell'esaminare, nello spazio pubblico, ogni manifestazione della memoria che si basi su questi fatti storici.

Peraltro, in particolare per la Shoah e tutti i crimini contro l'umanità, essa ha il dovere di considerare il carattere profondamente irrazionale di certe azioni umane, cioè il fatto che non è sempre completamente possibile spiegare ciò che l'uomo ha potuto fare all'uomo. Infine, questa pedagogia ha come scopo, a partire dalle interazioni tra storia e memoria, quello di riflettere sull'universalità dei diritti umani e sui mezzi per evitare una competizione tra sofferenze e tra vittime.

3. LE MEMORIE E IL LORO TERRITORIO IN UNIONE CON IL MONDO: IL CASO GINEVRINO

Secondo quali criteri e quale riflessione è possibile definire i contenuti auspicabili di un lavoro della memoria relativamente ad un dato territorio? Probabilmente bisogna prima di tutto esaminare, in questo territorio, quali sono le questioni storiche che si presentano come socialmente vitali, che si dibattono nello spazio pubblico o tra gli storici; e quali sono le memorie culturali e biografiche più citate e più evidenti.

Vediamo qual è la situazione attuale nel contesto della Svizzera e di Ginevra.

3.1 UNA PLURALITÀ DI MEMORIE POSSIBILI

In Svizzera, la scelta del Patto dei Waldstaetten del 1291 come simbolo della fondazione del paese risale al 1891. Questa tradizione inventata è stata preferita alla figura leggendaria di Guglielmo Tell, la cui esistenza non era scientificamente accertata. Tutto ciò non ha impedito a questo secondo mito di perdurare e di diventare oggetto nella stessa epoca di uno sfruttamento commerciale e alla sua balestra di simboleggiare i prodotti svizzeri. Quanto al Patto detto dei Tre Svizzeri, e alla festa nazionale del 1° agosto nata più tardi da esso, essi furono un modo per la classe dirigente elvetica della fine del XIX secolo di suggellare la riconciliazione di fronte all'emergere del movimento operaio. Si poté in questo modo occultare ampiamente il fatto che lo Stato federale moderno del 1848 fosse stato reso possibile dall'esito di una guerra civile di alcune settimane, il conflitto del Sonderbund del 1847, che oppose una Svizzera montanara, cattolica e rurale molto conservatrice ad una Svizzera protestante, urbana e liberale.

Con il suo prato del Grütli assaltato ogni estate in questi ultimi anni dall'estrema destra, il mito dei Tre Svizzeri rimane ancora vitale. È forse un simbolo della conquista dell'indipendenza. Ma può solo privilegiare tutto sommato una logica di ripiegamento identitario, poiché non ha niente a che vedere con una democrazia moderna che non era all'ordine del giorno nel contesto dell'epoca.

Una constatazione parallela si impone per il cantone di Ginevra. Vi si celebra infatti, ogni 31 dicembre, e in modo molto singolare, la Restaurazione, vale a dire il ritorno all'indipendenza ginevrina che mise fine nel 1813 alla dominazione francese della città. Tuttavia, questa tappa della storia ginevrina segna soprattutto il ritorno al potere, già detenuto sotto l'Ancien Régime, di alcune famiglie aristocratiche. Non corrisponde quindi a nessun progresso della democrazia, tutt'altro. Questo è veramente il colmo per una città che, su un piano diverso, accoglie la Commissione dei diritti umani delle Nazioni Unite. Perché, ancora una volta, questa memoria ufficiale ritorna ad occultare l'origine reale della democrazia ginevrina ossia quella rivoluzione borghese, detta rivoluzione radicale, che aveva messo fine, nel 1846, al regime della Restaurazione, aprendo la strada l'anno seguente ad una Costituzione democratica che è ancora in vigore al giorno d'oggi.

In materia di memoria culturale, la città ginevrina conosce ancora, probabilmente tra altre, tre manifestazioni memoriali di grande rilievo che si basano su tre temi attestanti la sua identità. Esse mescolano spensieratamente la dimensione patrimoniale, la cultura popolare, l'invenzione della tradizione e l'autorappresentazione della classe dirigente. Nella città di Giovanni Calvino, l'immagine di una Roma protestante, che si richiama ad un'identità ampiamente perduta con la secolarizzazione della società e con la sua dimensione sempre più multiculturale, è associata ad una memoria essenzialmente patrimoniale. Essa ha dato luogo all'erezione nel 1909 di un Monumento internazionale alla Riforma visitato da molti turisti e alla creazione recente di un museo della Riforma.

L'episodio della Scalata, del 1602, nel corso del quale, nella notte più cupa dell'anno, i ginevrini hanno respinto l'assalto delle truppe savoiarde, è all'origine di una memoria popolare che è stata rilanciata dall'invenzione della tradizione. A ricordare ogni dicembre il coraggio di una Mère Royaume che versa la sua minestra bollente sugli assalitori vi sono così delle marmitte in cioccolato. Questa memoria collettiva non è mai stata in realtà molto controllata dalle autorità sempre preoccupate di contenere la festa popolare. Infatti, la Scalata ha in qualche modo sostituito un Carnevale messo al bando dal protestantesimo. Ma soprattutto, il suo contenuto stimola poche riflessioni critiche in un contesto in cui le relazioni transfrontaliere della regione meriterebbero un'altra attenzione.

Infine, il risalto dato ad uno "spirito di Ginevra" aperto all'umanesimo e alla vastità del mondo, elemento-chiave del modo in cui le élite ginevrine si mettono in mostra, trova un'incarnazione naturale nella figura di Henry Dunant e della Croce Rossa, alla quale è dedicato anche un museo internazionale. Naturalmente, si tratta in questo caso di una dimensione molto reale della storia ginevrina. Ma non deve far dimenticare però altri aspetti meno positivi del ruolo della piazza finanziaria svizzera nel mondo.

Veniamo adesso ad alcuni casi più controversi della memoria biografica ginevrina. E in primo luogo alla sparatoria del 9 novembre 1932. Le autorità ginevrine mobilitarono quel giorno una squadra di giovani miliziani per proteggere un'assemblea della filofascista Unione nazionale. Dopo alcune intimidazioni poco chiare, i soldati aprirono il

fuoco sui manifestanti che protestavano. Ci furono 13 morti e 65 feriti. A tutt'oggi, questo dramma non dà lo spunto per un ricordo ufficiale. Questi fatti cruenti sono stati stigmatizzati dal governo ginevrino solamente nel 2006. Una lapide commemorativa è stata eretta, nel 1892, solo dai partiti di sinistra e dai sindacati che organizzano anche tutti gli anni una piccola cerimonia²³. Lì vicino, un altro monumento è stato d'altra parte dedicato ai ginevrini andati a arruolarsi in Spagna per la difesa della Repubblica.

La Svizzera, quanto ad essa, ha conosciuto in questi ultimi anni delle vivaci polemiche in merito al comportamento delle sue autorità e delle sue élite all'epoca del nazionalsocialismo²⁴. Lo scandalo dei fondi non rivendicati, che erano stati depositati in Svizzera dalle vittime del nazionalsocialismo e che non erano stati restituiti dopo la guerra, ha portato alla costituzione di una Commissione indipendente di esperti Svizzera-Seconda Guerra mondiale, presieduta dallo storico Jean-François Bergier, che ha potuto disporre di mezzi eccezionali e consultare ampiamente gli archivi privati. Il suo rapporto finale ha creato alcuni seri problemi, in particolare quello che concerne la politica della Svizzera nei riguardi dei rifugiati.

Le conclusioni della Commissione erano in effetti schiacciati. "Ci furono tante mancanze al senso di responsabilità – talvolta denunciate, ma inutilmente, nel corso del secolo scorso – che ricadono oggi sulla Svizzera; essa deve farsene carico", concludeva²⁵. Queste parole sollevarono però le proteste degli ambienti più conservatori e di una parte della generazione che aveva conosciuto quel periodo in Svizzera, in particolare per un certo amalgama tra i responsabili di quei fatti e l'insieme della popolazione elvetica; ma anche a causa della riproposizione del mito della difesa militare della Svizzera di fronte ai fascismi.

Per finire, ritorniamo a Ginevra, dove merita di essere segnalato un ultimissimo esempio di manifestazione della memoria biografica. Il comune di Meyrin, a due passi da Ginevra, comprende una città-satellite eretta negli anni 60 che accoglie una popolazione migrante le cui origini sono molto diverse, spesso segnate da ricordi dolorosi. Così ha istituito alcuni anni fa un Giardino dei Dispersi nel quale sono stati piantati degli alberi che ricordano simbolicamente quelle sofferenze relative alla memoria. Il che costituisce evidentemente una manifestazione della memoria ben collegata ad un dato territorio, ma che è anche aperta al mondo intero.

Si vede dunque che in Svizzera e a Ginevra, le memorie sono potenzialmente plurali e che il rilievo dato ad una o all'altra non ha gli stessi effetti nel presente.

3.2 I TRE PILASTRI DI UN PROGETTO GINEVRINO DI CASA DELLA MEMORIA, TRA SCUOLA E MUSEO

Un progetto di Casa della memoria è attualmente oggetto di una riflessione in seno alla scuola pubblica ginevrina di secondo grado. Ha avuto l'avvio nell'iniziativa di un gruppo di insegnanti che si preoccupavano di dover affrontare dei temi delicati e drammatici come la Shoah e altri genocidi all'interno di fasce orarie inserite, tra una lezione di educazione fisica e una lezione di matematica, senza avere mai il tempo di approfondire.

Si tratterebbe di mettere a disposizione di tutti gli attori della scuola, per il lavoro della memoria, un luogo tra scuola e museo che non sia né scuola né museo. Gli allievi e gli insegnanti disporrebbero di un vero e proprio luogo di studio, di incontro con testimoni o storici, di dibattiti e di formazione. L'idea è quella di creare un contesto che sia diverso da quello della vita scolastica di tutti i giorni.

Un gruppo di lavoro è stato incaricato di proporre dei contenuti a questa Casa della memoria. Quasi subito, si è visto che per evitare di suggerire delle pratiche prescrittive, bisognava rinunciare a costruire un'esposizione che avrebbe raccontato la storia e generato in questo modo la memoria. Però, è sembrato comunque necessario e pertinente proporre assi di lavoro, ossia dei momenti intorno ai quali potesse svilupparsi un lavoro della memoria collegato al contesto ginevrino e a questo territorio al tempo stesso multiculturale e frontaliero.

Ci si è posti quindi il problema di sapere quali erano, per il contesto ginevrino, i fatti storici più significativi, e più interessanti, per un lavoro della memoria che colleghi il passato, il presente e il futuro, nel quadro di un insegnamento aperto alla pluralità delle identità e attento alla costruzione di una cittadinanza critica e responsabile.

Questa riflessione ha portato alla proposta delle tre fasi seguenti:

- La vicinanza della tragedia della Shoah a causa della frontiera franco-ginevrina e dei drammi lì accaduti (rifiuti e accoglienze dei rifugiati durante la guerra);
- la pluralità delle memorie, spesso traumatiche, portate da tutte le migrazioni che hanno successivamente formato, e arricchito, la popolazione ginevrina (riprendendo l'idea del Giardino dei Dispersi di Meyrin);
- i mutamenti della vita quotidiana nel corso della seconda parte del XX secolo, la conquista dei diritti umani (i diritti del popolo, quelli delle donne, quelli delle minoranze, etc.) e l'affermazione della loro universalità.

Su questi tre temi, gli allievi potrebbero incontrare dei testimoni e raccogliere delle testimonianze orali che avrebbero modo di studiare e mettere in relazione. La raccolta di questi documenti orali, registrati o filmati, potrebbe pure essere oggetto di un'archiviazione simbolica.

Per il momento questa Casa della memoria resta virtuale. È presentata su una pagina web (< [icp.ge.ch/dip / maisondelamemoire/](http://icp.ge.ch/dip/maisondelamemoire/)>) in cui sono fornite delle informazioni di base. È inoltre collegata da diversi anni alla Giornata della memoria dell'Olocausto e della prevenzione dei crimini contro l'umanità, ogni 27 gennaio.

57

4. CREARE DELLE FONTI ORALI STORICHE IN UN CONTESTO SCOLASTICO

Il progetto di Casa della memoria consiste quindi nel creare, nel lungo periodo, un luogo di archiviazione di fonti orali storiche prodotte dagli studenti su tematiche che interessano prioritariamente i tre momenti summenzionati o che si basano su una loro scelta.

In questo luogo, per effettuare delle attività sulla storia e la memoria, gli allievi disporrebbero delle registrazioni elettroniche realizzate da alcuni dei loro compagni. Queste sarebbero accompagnate da piccole schede descrittive e da estratti trascritti che illustrerebbero la tematica affrontata.

Le esperienze scolastiche di raccolta di testimonianze sono spesso abbastanza impegnative da organizzare, ma danno generalmente dei risultati molto incoraggianti. Si fa riferimento qui a due esperienze che sono state realizzate nel quadro di un lavoro di fine formazione professionale e che sono state pubblicate²⁶. La prima si basava sui ricordi scolastici di anziani che gli allievi sono andati a intervistare in una casa di riposo; l'altra sull'esperienza della migrazione portoghese in Svizzera.

Sul piano pratico, il ruolo dell'insegnante è importante. Consiste nell'assicurare un inquadramento sufficiente e

contemporaneamente nel lasciare che gli studenti realizzino da soli un'esperienza formativa. Sul piano materiale, ogni piccolo gruppo di allievi ha così bisogno di un registratore digitale; deve disporre successivamente di un computer con il quale trasferire il proprio materiale su CD.

Ma deve anche essere stato preparato in maniera adeguata a porre delle domande, a trovare un equilibrio tra due possibili ostacoli: quello di un uso eccessivo di brevi domande fattuali che non permettono del tutto all'interlocutore di esprimersi liberamente e, al contrario, quello di non riuscire ad orientarlo e di lasciare che le sue parole vadano in tutte le direzioni.

Prima che intraprendano le azioni necessarie per trovare delle persone da intervistare, gli studenti ricevono una lettera ufficiale dal loro docente che precisa il contesto e gli scopi del lavoro di raccolta delle testimonianze e attesta il suo svolgimento nell'ambiente scolastico. Egli fornisce anche una scheda descrittiva, che essi devono compilare, riguardante il profilo della persona intervistata: chi è, la sua origine sociale, dove si trovava al momento dei fatti narrati, i documenti che avrebbe portato, il modo in cui è stata contattata, etc.

Poiché si tratta di collegare questa raccolta di testimonianze ad un metodo per realizzare una storia orale, gli allievi sono successivamente indotti a trascrivere molto sinteticamente²⁷ le parole che hanno registrato. Vengono date loro delle regole per effettuare la trascrizione. Queste li spronano a non riformulare ciò che è stato detto e a tener conto il più possibile della dimensione non-verbale: le esitazioni, i silenzi, le risate, le emozioni del testimone, etc.

Questi colloqui, una volta realizzati e trascritti, è importante che non vadano persi. Alla fine del lavoro sulla storia della scuola e i ricordi degli allievi, le classi d'Aline Gualieni hanno quindi depositato il loro materiale presso la CRIÉE, un piccolo centro di archiviazione ginevrino sulla storia della scuola e dell'educazione. Si può anche immaginare che una scuola crei il proprio centro di archiviazione orale. Anche il progetto di Casa della memoria prevede proprio l'organizzazione di una tale archiviazione.

Depositare i risultati dei propri lavori è importante perché gli allievi comprendano che il vero approccio ad una storia orale non era cominciato raccogliendo le testimonianze; e che intervieni solo a partire dal momento in cui queste testimonianze sono confrontate, commentate, rimesse nel contesto del passato che evocano, paragonate ad altri documenti di quell'epoca, etc.

Tutto sommato, come mostrano alcuni esempi di commenti espressi da allievi tratti dal lavoro sulle migrazioni portoghesi in Svizzera, queste produzioni scolastiche sulla raccolta di testimonianze e sulla storia orale rappresentano un'occasione per aprire la storia appresa a scuola a dimensioni ed a prospettive inattese. Incoraggiano gli allievi a fare un processo di decentramento e ad avere un'attitudine al riconoscimento del punto di vista dell'altro. Alimentano anche il lavoro di distinzione della storia e della memoria. Inoltre, forse più importante di tutto, si può presumere che lasceranno loro un ricordo duraturo aiutandoli in futuro a decifrare i contributi della storia alla loro vita di cittadini.

Traduzione di Marino Dal Rio

¹ M. Bloch, *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Quarto-Gallimard, 2006, p. 873; il riferimento è tratto da *L'Apologie pour l'histoire*, pubblicata nel 1949 postuma [versione italiana: *Apologia della storia o mestiere di*

storico, Torino, Einaudi 1998].

² A. Prost, "Comment l'histoire fait-elle l'historien?", *Vingtième Siècle*, n° 65. Paris: Presses de Science Po, 2000, pp. 3-12.

³ A. Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (1990) [versione italiana: *Le radici classiche della storiografia moderna*, Firenze, Sansoni 1997]. Anche G. De Luna evoca questa figura dell'antiquario ne *La Passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia 2001.

⁴ R. Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS 1990 (1979) [versione italiana: *Futuro passato. Per una sémantica dei tempi storici*, Bologna, CLUEB 2008].

⁵ P. Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000 [versione italiana: *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina Editore 2003].

⁶ F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil 2003 [versione italiana: *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Palermo, Sellerio 2007].

⁷ R. Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil 1997 (1987).

⁸ D. Rétaillé, "Faire de la géographie un programme", *EspacesTemps*, 66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), Paris, 1998, pp. 155-173.

⁹ C. Schminck-Gustavus, *Mal di casa. Un ragazzo davanti ai giudici. 1941-1942*, Torino, Bollati Boringhieri con una prefazione di Nuto Revelli, 1994 (1986).

¹⁰ E. J. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Amsterdam 2006 (1983) [versione italiana: *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi 1983].

¹¹ F. Audigier & C. Heimberg, "Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration?", atti del simposio *Migrants et droits à l'éducation: perspectives urbaines* 11-12 aprile 2003 a Ginevra, *L'Éducation en débats: analyses comparées*, Neuchâtel, HEP-Bejune, Vol. 2, 2004, pp. 118-130.

¹² A. Prost, "Comment l'histoire...", cit.

¹³ J. Assmann, *La memoria culturale. Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi 1997 (1992).

¹⁴ M. Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel 1994 (1941); e *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel 1997 (1950) [versioni italiane: *Memoria di famiglia*, Roma, Armando Editore, 1996; *La memoria collettiva*, Milano, Unicopli 2001].

¹⁵ E. Hobsbawm & T. Ranger (dir.), *L'invention ...*, cit.

¹⁶ P. J. Geary, *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Aubier 2004 (2002).

¹⁷ G. Contini, *La memoria divisa*, Milano, Rizzoli 1997; Leonardo Paggi (dir.), *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Roma, Manifestolibri 1996.

¹⁸ A. Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Roma, Donzelli 1999 (una seconda edizione del 2004 è completata con alcuni documenti sonori).

¹⁹ J.-M. Chaumont, *La concurrence des victimes : Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte 1997.

- ²⁰ T. Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa 1998 [versione italiana: *Gli abusi della memoria*, S. Maria Capua Vetere, Ipermedium 1996].
- ²¹ Su queste questioni, le riflessioni di E. Traverso sono preziose: *Le passé: modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique 2005 [versione italiana: *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Verona, Ombre Corte 2006].
- ²² Vedere a questo proposito l'opera di M. Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES-Éditions 2004.
- ²³ Vedere l'opera *Mourir en manifestant. La fusillade de Genève parmi d'autres répressions sociales dans les démocraties européennes*, Atti del simposio del 7 novembre 2007, organizzato dall'Associazione per lo studio della storia del movimento operaio (AÉHMO), in collaborazione con il Collège du Travail, Losanna, Éditions d'en bas, in corso di stampa.
- ²⁴ Vedere C. Heimberg, "Commission d'experts et 'Histoire vécue': une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins", *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*, Bruxelles, Fondation Auschwitz, 90, 2006, pp. 55-62.
- ²⁵ Vedere Commissione Indipendente di Esperti Svizzera – Seconda Guerra Mondiale, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale. Rapport final*, Zurigo, Éditions Pendo 2002.
- ²⁶ A. Gualieni, A. Gualieni, "Pour une histoire de l'école à l'école"; et S. Dahan, M. De Sousa & S. Schmutz, "L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société?", *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2 & 4, 2002 & 2004, pp. 218-232 & 84-96.
- ²⁷ Molto parzialmente per rimanere accessibile agli allievi. Si sa infatti che per i veri storici questa trascrizione è estremamente pesante e occupa molto tempo.