



**HAL**  
open science

# Fare memoria a scuola: risorsa, imperativo o “impasse” per la didattica della storia? Trend internazionali e letture critiche

Piero Simeone Colla

## ► To cite this version:

Piero Simeone Colla. Fare memoria a scuola: risorsa, imperativo o “impasse” per la didattica della storia? Trend internazionali e letture critiche. Insegnare storia per il XXI secolo., Società Italiana di Didattica della Storia, Sep 2023, Padoue, Italy. hal-04349483

**HAL Id: hal-04349483**

**<https://hal.science/hal-04349483>**

Submitted on 17 Dec 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Laboratorio “Lo snodo storia-memoria e l’educazione alla cittadinanza” –  
Presidenza: Luigi Cajani, Piero S. Colla

Padova, 13 settembre 2023

***Fare memoria a scuola : risorsa, imperativo o “impasse” per la didattica della storia? Trend internazionali e letture critiche***

Nell’affrontare il dialogo, spesso un po’ affannoso, che si riscontra tra **educazione storica** e **lavoro di memoria** in classe, dobbiamo tener ben presente che rappresentiamo – mi riferisco in particolar modo alle colleghe e ai colleghi a me più vicini, in termini anagrafici – la **prima generazione** ad essersi cimentata, su un piano professionale, con la categoria della “*memoria*”. Sia che la si voglia intendere come un ambito della pratica didattica, sia come un oggetto per la ricerca storica.

Ricordo bene come nei miei studi di storia contemporanea, a cavallo tra gli anni '80 e '90, lavori empirici e riflessioni teoriche sulla memoria rappresentavano **un segmento limitato**, relegato alla ricerca in storia orale, o di storia della marginalità sociale. Lo storico Philippe Joutard ha raccontato come ancora alla fine degli anni '70 gli storici che, come lui, avevano fatto della circolazione sociale della memoria nella società il proprio ambito di lavoro (vedi la sua opera sugli echi delle guerre di religione nelle lotte sociali del sud della Francia<sup>1</sup>), erano riluttanti a far leva sul quel termine – assente anche nella prima edizione dell’antologia-manifesto degli storici degli *Annales, Faire de l’histoire*, curata da J. Le Goff<sup>2</sup>).

Di quale transizione ci parla, dunque, la traiettoria intellettuale di questi autori? Di uno spostamento di contesto : di come l’affermazione di un’identificazione incondizionata con un flusso di ricordi ancestrali (la memoria di un mestiere, di un’identità politica o di classe) si è venuta trasferendo da uno

---

<sup>1</sup> P. Joutard, *La légende des Camisards. Une sensibilité au passé*. Paris, Gallimard, 1977.

<sup>2</sup> J. Le Goff e P. Nora (a c. di), *Faire de l’histoire: Nouveaux problèmes, nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris, Gallimard, 1974

spazio privato, confidenziale e quasi segreto, allo spazio pubblico. Diventando così “patrimonio” (termine che proprio allora conosce uno scivolamento semantico, particolarmente marcato in Francia) di tutti. I primi anni '80 sono infatti il tempo delle prime “giornate del Patrimonio”, che **equiparavano storia ufficiale e tradizioni sociali** (mestieri scomparsi, stili di vita, abitudini alimentari), invitando l'individuo a ritrovarvi una parte di sé perduta, o, in una logica già eco-culturale, a rischio di estinzione.

Il tema che vorrei affrontare qui è **“come” questa nuova inflessione** del discorso sul passato **interagisce** con le forme dell'insegnamento della storia. L'intervento verterà soprattutto su due aspetti :

- un **tentativo di contestualizzazione** storica – che riconduca gli usi scolastici legittimi, prescritti della memoria entro una scansione cronologica e una prospettiva internazionale; e
- un **richiamo al nesso che collega l'agenda politica** (quindi determinate attese dei poteri pubblici) e l'allineamento della didattica e dei curricula al registro della memoria.

Con questo esercizio retrospettivo vorrei chiarire che la sensibilità incalzante attorno al tema della memoria in seno all'insegnamento della storia non è stata determinata da fattori endogeni, da ciò che accade *dentro* la scuola, nella relazione didattica o nelle strategie di chi la governa, ma da fattori e circostanze esterne : alla didattica, ma anche alla storiografia critica della memoria, a cui ho fatto rapidamente accenno. Dopo che studiosi come Nora vi si erano interessati per dare un nome a un processo culturale in corso, interrogandosi sulla presenza invadente di commemorazione e ricordo nello spazio sociale, abbiamo assistito a un processo con cui il ragionamento attorno alla memoria è stata rapidamente **“scippata” dal discorso politico.**

Come descrive bene Sebastien Ledoux in un saggio sull'origine di questa espressione nel contesto francese<sup>3</sup>, il “fare memoria” è stato riqualificato come un

---

<sup>3</sup> S. Ledoux, *Le devoir de mémoire, une formule et son histoire*. Paris, CNRS éditions, DL 2021.

*dovere* civico. Al tempo stesso, la **retorica normativa** che vi fa riferimento e si afferma nelle politiche educative degli anni '90 non cresce in un vuoto, non è priva di oggetto: si lega in modo quasi esclusivo alla riabilitazione di **destini particolari, discriminati o negletti**, dentro una narrazione dominante. « La memoria contemporanea” – secondo lo storico Henry Rousso – è, nell’essenziale, la memoria delle vittime »<sup>4</sup>; e prima di tutto le vittime civili, i perseguitati per motivi razziali della II GM.

La **cornice internazionale** di questa rivoluzione è perfettamente nota; i primi anni 90 del secolo scorso segnano la saldatura tra un processo autonomo di auto-affermazione dell’identità di minoranze e gruppi discriminati (innescatosi già negli anni '60 e '70) e dell’appropriazione delle loro istanze di riconoscimento da parte di soggetti transnazionali. Processo che si accelera nel contesto della crisi d’identità ideologica, a est e a ovest, collegata alla caduta del Muro e alla ricerca di ideologie di sostituzione – utili per cementare il progetto di unificazione dell’UE – ma anche per consolidare una nuova autorappresentazione “militante” (persino interventista sul piano militare) del campo democratico, in opposizione a nuove figure dell’avversario. Raffigurate come la reincarnazione del progetto hitleriano.

A monte della tappa di codificazione che mi sforzerò di circoscrivere, **una forma di memoria in rotta contro la dimensione monumentale, intangibile delle memorie patriottiche**, travalica i confini e crea un nuovo linguaggio – col concorso di nuovi circuiti di costruzione del sapere storico : a cui contribuiscono le reti internazionali di insegnanti di storia (Euroclio è fondata nel 1992), parte attiva nel processo. Di cui sottolineerei qui due aspetti. Il primo è di tipo decostruttivo : esso erode la sintassi dell’unità nazionale, in nome dell’attenzione a vicende particolari (in nome dell’autenticità, del carattere ancora bruciante, di

---

<sup>4</sup> H. Rousso, *Face au passé. Essais sur la mémoire contemporaine*, Paris, Belin, 2016.

un ricordo perduto ; sul piano soprattutto – ecco il senso del nesso sottolineato da questo *workshop* – dell’integrazione civica). Il legame tra retoriche di una memoria riparatrice e una nuova **dialettica tra universalismo e particolarismo** è stato ben evidenziato da Daniel Levy / Natan Szneider in un celebre saggio del 2007<sup>5</sup>. Dove il culto della memoria della Shoah è messo in relazione con l’ingresso delle comunità nazionali in una “seconda” modernità *riflessiva*, ove la convenzione che iscriveva tacitamente progresso civile e tecnico (i valori centrali della *polis*) dentro le tradizioni di una nazione viene a saltare, e le nazioni stesse (intese nella loro essenza simbolica : la lingua, un canone letterario...) diventano oggetto di discorso critico a oltranza.

Sul piano della comunicazione pubblica, la prima espressione del riconoscimento di questa “memoria-dovere” è la **generalizzazione di uno sguardo dolorosamente autocritico** dei massimi rappresentanti delle istituzioni sulle grandi narrazioni nazionali. Atteggiamento giudicato tabù fino a quel momento : il regno della memoria dipinto da Nora si colloca sul fronte opposto rispetto alla costruzione simbolica della nazione prospettata da Renan e dai Romantici, è la sua disgregazione. Tra le pietre miliari, dal punto di vista dell’atteggiamento dei poteri pubblici, citerei il *mea culpa* recitato a nome della Francia dal presidente Chirac nel 1995 in occasione della commemorazione della retata nazista del *Vel d’Hiv*: che non era un atto banale, ma segna una discontinuità traumatica con le retoriche dell’identità repubblicana francese, che non ammetteva che si contrapponesse la realtà storica dell’orrore alla trascendenza dei suoi valori. Altri – la denuncia della tortura in Algeria, la frattura coloniale, vi si aggiungeranno subito.

È un atto di rottura cui seguiranno, gesti analoghi, in altri contesti e con forme e tempistiche diverse. In Germania, nei paesi occupati come la Polonia, cobelligeranti come l’Ungheria e anche in Italia, in forme ancora diverse –

---

<sup>5</sup> *The Holocaust and Memory in the Global Age.*

accompagnandosi al tentativo di trascendere, in nome della sofferenza di tutti i vinti, la frattura (ancora una volta civile) della guerra di liberazione. **Parliamo quindi, non solo di memoria, ma di comunità che si frammentano e tentano di ricomporsi : la memoria è essenzialmente una terapia (essenzialmente virtuale) del corpo sociale.** Di cui lo storico agisce più come un notaio, un operatore tecnico, rispetto ad un intervento deciso su un piano diverso dal suo.

Il secondo elemento, che può sembrare contraddittorio con il primo, è il delinarsi, dalla sacralizzazione del trauma particolare, isolato nel tempo, di **un'etica transnazionale.** Anche questo processo definito di “cosmopolitizzazione” dell'Olocausto prima, e della memoria senza aggettivi poi, non procede fuori dalla storia. E invece evidente l'influsso di alcuni imperativi di politica estera. L'universalizzazione delle memorie del genocidio della 2<sup>a</sup> Guerra mondiale si accelera, infatti, nel contesto specifico della guerra etnica in Bosnia, poi nel Kosovo: eventi narrati come la riedizione, in forme nuove, di un crimine indicibile, la conferma della permanenza, metastorica, della stessa minaccia.

Ricordare vale allora come esigenza di sicurezza, come imperativo **geopolitico.** È significativo che l'inaugurazione del *Holocaust Memorial Museum* di Washington avvenga al momento stesso in cui tra in seno all'ONU, e alla NATO si discute della necessità di intervenire in Bosnia. La discussione pubblica delle crisi del Kosovo e in Ruanda (anni attorno al 1999) – confermeranno la mutazione della valenza politica dell'Olocausto: che diventa una metafora globale, brandita da tutte le parti in causa (i “nuovi” nazisti, i fautori del genocidio, si trovano per definizione sul campo avverso) in relazione a necessità, di una dimostrazione. L'attualità offre la possibilità di giocare una seconda volta la lotta contro il genocidio – gettando però il seme del dubbio su un principio fondante del dovere di memoria, l'unicità, l'irriducibilità di quell'evento. Di *qualsiasi* evento.

Il successo della liturgia del ricordo di Auschwitz si rivela ancora più “utile” nel processo di allargamento verso oriente dell'Unione europea: come una

soluzione all'inerzia di memorie locali, pesanti che rilancia la posta. Una meta-memoria che trascenderà i principi di sovranità, di lealtà imperniata sulla comunità etno-culturale, sussumendole ad una responsabilità etica assoluta.

**Su quali processi si innesca il coinvolgimento della scuola** in questo processo ? Su un'attività di codificazione intransigente che accompagna questo riaffacciarsi di riferimenti storici nel dibattito di attualità. Essa è marcata dall'istituzionalizzazione e l'elaborazione di canoni memoriali, transnazionali, che tendono a surclassare, in termini di pregnanza simbolica, i canoni nazionali di storia. Una tappa decisiva, per la riqualificazione didattica si consuma al passaggio al nuovo millennio (27 gennaio 2000). I rappresentanti di 46 paesi accorrono al **Forum internazionale di Stoccolma on Holocaust Education, Remembrance and Research** che porterà alla nascita di una struttura permanente - *International Holocaust Remembrance Alliance* - rivolta per mandato alla trasfigurazione a fini didattici del tema memoria.

Il Decalogo stilato a Stoccolma segna una svolta importante in quanto fa appello esplicitamente alle istituzioni educative, e in un'ottica inedita. Al "dovere del ricordo" viene a collegarsi infatti il tema **della sua utilità sociale presunta**, che ne fa addirittura una condizione per la coesistenza civile. L'operatività **della memoria** è un postulato di tutte le politiche in questa sfera, una garanzia di legittimità, che riqualifica completamente le *pratiche di memoria*, e il loro rapporto con la cultura storica. Lo stesso tema è ripreso delle linee guida italiane del 2018 sulla didattica della Shoah, dove la memoria è qualificata come "anticorpo" contro il razzismo. Nel nome della lotta a qualsiasi intolleranza la narrazione delle conseguenze di un genocidio diventa una narrazione condivisa – a scapito del salto logico che consiste ad attribuire a **quell'evento** una valenza unica e irripetibile / e un significato universale. Una narrazione deterritorializzata e valida per tutti i tempi : *The unprecedented character of the Holocaust* (recita la dichiarazione di Stoccolma) *will always hold universal meaning*.

Un incontestabile indicatore di successo è l'allineamento a questi principi del lessico relativo all'insegnamento della storia nella riflessione delle istituzioni internazionali (UNESCO, Consiglio d'Europa). Il tema "istruzione e memoria" fa capolino nel 2001 in una raccomandazione del Consiglio d'Europa, che non aveva – fino a quel momento – fatto riferimento a quella categoria<sup>6</sup>. Vi farà seguito, nel 2002, la dichiarazione congiunta dei ministri dell'educazione europei "Insegnare la memoria", che contiene con l'invito esplicito ad allestire, in tutte le scuole dei paesi membri una "giornata della memoria". Da questa svolta scaturiranno, a livello dei singoli stati, iniziative legislative che sovrappongono memoria e storia, e cui in la scuola in forma inedita fa appello a vettori istituzionali promotori di memoria.

La mobilitazione provoca, anche, una metamorfosi sul piano sociale: un gran numero istituzioni rivolte alla commemorazione cambiano nome e ragione sociale, si aprono al tempo stesso a forme di commemorazione civile, all'intervento nelle classi e alla formazione degli insegnanti, integrando finalità di educazione civica nel loro mandato. Penso al *Mémorial de la Shoah* di Parigi, creato nel 2005 dalla fusione del *Mémorial du Juif inconnu* e del *Centre de documentation juive*. Per l'Italia, come per il resto d'Europa, il periodo attorno al 1998 funge da spartiacque : con un impulso aperto, in termini di attenzione alla contemporaneità, dal decreto Berlinguer del '96<sup>7</sup>.

Il progetto, intitolato « *I giovani, Il Novecento e la memoria* » offre la misura del riconoscimento pubblico offerto, anche in Italia, a questo concetto transnazionale. A scanso di equivoci : parlo di "consenso", e non di un *diktat*. Ma un consenso politico transnazionale, di una tale portata, merita di essere esaminato nelle sue ragioni. Al contempo, è utile non perdere di vista la diversità delle appropriazioni locali di questo paradigma – dato che la forza stessa del

---

<sup>6</sup> *Recommandation Rec(2001)15 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXIe siècle* ( <https://rm.coe.int/09000016805e2c1f> ).

<sup>7</sup> Decreto n. 682 del 4.11.1996. « Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia ».



concetto sta nell'idea che le ragioni della necessità del lavoro di memoria siano radicate nel presente, qui e ora.

Il caso che ho analizzato più da vicino è la Svezia, dove dal 2003 un'agenzia di Stato è creata per perpetuare la memoria dei genocidi (di tutte le forme in cui sono conculcati i diritti) e farne uno strumento di sensibilizzazione ai valori umani fondamentali – con l'effetto, che si può constatare altrove, che l'esempio della Shoah è immediatamente esteso ad altre problematiche. La stessa scansione dei titoli delle successive edizioni del Forum di Stoccolma lo mostra ; *Combating Intolerance*, 2001 ; *Truth, Justice and Reconciliation*.

Si assiste insomma a un paradosso nella relazione sempre più esplicita tra testimonianza e finalità civico-sociali: da una parte, la proliferazione di Musei e Memoriali alla memoria della Shoah ha attecchito in paesi neutrali, senza un rapporto storico, diretto con la Shoah ; dall'altra, il messaggio che ne scaturisce diventa sempre più astratto e disincarnato. L'importanza del suo riferimento storico si attenua – già si teorizza in Scandinavia – che la parola delle vittime può essere generata a tavolino, parlare tramite l'intelligenza artificiale. La ragione sociale attuale dell'insegnare l'orrore è talmente centrale, che in qualche modo la Memoria rende illegittimi i propri oggetti, li vincola all'efficacia sociale del loro studio.

La *Shoah* in quanto memoria-monito è un paradigma che si è prestatato ottimamente a collegamenti, analogie, con altre memorie di valore universale, che rivendicano i loro diritti. La memoria della tratta degli schiavi per esempio. Dei genocidi in Africa, o della sostituzione etnica, in Australia. La fonte di questa moltiplicazione dei riferimenti memoriali è il potere politico, di cui la scuola (privata al tempo stesso di contenuti propri, di metodi e canoni vincolanti) diventa la cassa di risonanza immediata. Il passato qualificato come memoria è il passato su cui si legifera ; e offre possibilità senza precedenti per le autorità politiche di intervenire sui contenuti scolastici. Cito il l'ex-presidente francese Nicolas Sarkozy – che invitava le scuole a dare lettura ogni anno, il 22 ottobre, della lettera

d'addio di Guy Moquet, eroe della resistenza – e pochissimi giorni fa di Emmanuel Macron (che ha ricordato come i programmi di storia dovrebbero includere, regolarmente, lo studio di documenti storici che lasciano trasparire i valori repubblicani fondamentali). A volte l'intervento tende a correggere i presunti eccessi di memoria demistificatrice (il rinvio agli effetti “positivi” della colonizzazione, con la riforma dei programmi di storia in Francia) o di creare giustizia tra le memorie come in Svezia, 2006, prescrivere il ricordo crimini del comunismo, accanto ai crimini del nazionalsocialismo.

Cosa c'è di Nuovo, cosa si cela di tanto significativo dietro questa traiettoria? Se accettiamo di definire la memoria come la storia coniugata al presente, la storia riflessa negli occhi dei contemporanei, non possiamo fare a meno di ammettere che di questo – di istituire una memoria obbligatoria – la scuola, si è sempre ampiamente occupata. Non la si chiamava così – si parlava di fierezza, di omaggio ai caduti, di filiazione naturale da un passato glorioso. Ma sempre di costruzione identitaria che trasporta emotivamente il passato nel presente, condizione da sempre della passione umana per la storia. Prima di decidere che la scuola non dovrebbe fare questo, domandiamoci che cosa la scuola può fare di diverso. I fenomeni nuovi propri del trend che ho voluto identificare parlano di due tendenze a livello di postura didattiche. Che corrispondono esattamente a due elementi della cultura contemporanea : individualismo e globalizzazione, che ci aiutano a procedere su una dimostrazione già fatta per il canone storico nazionalista : a che cosa “serve” la memoria contemporanea?

Il primo aspetto singolare riguarda il conferire valore universale e assoluto al particolare, fino allo stadio della reliquia. Che significa considerare quel momento passato come **fragilissimo**, accessibile solo attraverso l'emozione di una testimonianza, come saturo di significato (comprensibile senza mediazioni), mentre vi si riconosce l'impronta dell'universale. L'altra è la soggettivizzazione, relazione con l'etica e l'affettività, per cui ciò che dobbiamo ricordare si riduce in definitiva alla nostra immagine riflessa, ai sentimenti che vorremmo coltivare. In

questo senso, la retorica contemporanea della memoria appartiene a pieno titolo alla difficoltà del tempo presente di prendere distanza da sé, di ammettere che non siamo l'unico dei mondi possibili. Non a caso François Hartog, teorico dei regimi di storicità, mette in relazione diretta l'era della commemorazione con il presentismo : il tempo dove tutto va ricordato, tenuto presente, assimilato<sup>8</sup>.

Constatiamo questo innesto sul piano delle metodologie didattiche con il modo in cui la semantica **astorica** della memoria si è insinuata anche al di fuori dallo spazio commemorativo vero e proprie. Attraverso novità curriculari o metodologiche : su quest'ultimo piano, l'avvento del regno della memoria – dove la distanza, l'oggettività rappresentano non un valore ma un rischio – non è neutrale. Le categorie che vediamo affermarsi che vediamo affermarsi nei manuali di didattica come nei curricula – *Historical empathy*, *Betroffendheispädagogik* – in ambito tedesco, *Engagement teaching* - in ambito inglese – che segnalano uno spostamento di angolatura, verso le reazioni psicoaffettive del soggetto che assimila i contenuti storici. Dove l'antitesi, il tabù, lo spauracchio da esorcizzare (ma in realtà resa incombente, proprio dalla frequenza con cui la evochiamo) è rappresentato **dall'indifferenza**. Non è semplicemente il lavoro consapevole attorno alla memoria a produrre una nuova sfera semantica, un sistema di conoscenza. Questa nuova relazione con il tempo è già là, e ci conduce a rileggere qualsiasi contenuto come un ambito di memoria.

**Concludo con qualche spunto di riflessione. In primis** l'opportunità di essere consapevoli del fatto la cultura della memoria si fa avanti con nuovi linguaggi in cui la storia è elaborata a partire dal presente. Dove a volte il ricordo non è posto come uno schema negoziabile, un fatto sociale, il tassello di un ragionamento (fatto di cui lo storico dovrebbe in ogni caso farsi carico), ma diventa oggetto di devozione, alla stregua della parola del testimone, brandita come un feticcio. Se anche la verità dell'individuo-portatore di memoria fosse

---

<sup>8</sup> F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris, Éd. du Seuil, 2003.

sempre sincera e autentica, essa non coincide con quella sintetica della storia : il che non implica che la storia non possa – e le altre presentazioni di questo laboratorio lo dimostrano bene – rapportarsi in modo utile.

Un altro interrogativo è legato agli effetti dell'incontro tra particolare e universale. Se il ricordo particolare / l'esperienza ebraica come quella coloniale / dev'essere investito, per essere ricevibile, di un significato metastorico – ci si può chiedere quale sia la specificità residua dell'evento, e la possibilità di coglierlo nella sua storicità. Perché non parlare in ultima analisi, se lo scopo è studiare la storia per trascenderla, SOLO di educazione alla cittadinanza, bypassando del tutto la storia?

Il che ci conduce alla necessità di operare una distinzione tra finalità politiche ed educative. Che creare una meta-memoria equivalesse, nel contesto post-89, a una necessità diplomatica, politica, ideologica è innegabile, e legittimo, anche sul piano intellettuale. Gli stessi programmi di storia nascono “dentro” una storia. Ma la “guerra delle memorie” rischia di coincidere con la sottrazione alla ricerca storica del diritto di legiferare su che cosa è vero, provato, rilevante. E quando la politica della memoria si trova oscillare tra priorità diversa, da una minoranza in sofferenza a un'altra, il suo destino possibile, paradossale, potrebbe essere quello di delegittimare la storia *tout court*, proclamandone la vanità. In questo – forse – l'insegnante di storia può vedersi talora come una “quinta colonna” insinuata nei marchingegni della riproduzione della memoria: un agente di resistenza.