

Tracce di ribellione

di Marco Maggi - docente

*Ad Auschwitz-Birkenau
l'idea del ritorno
tra ribellione
e ricerca di umanità*

Insegnare la Shoah alla “generazione della postmemoria”

La situazione storica attuale pone sfide inedite all'insegnamento della *Shoah*. La fine dell'“era del testimone” (Wieviorka 1999) e l'avvento della “generazione della postmemoria” (Hirsch 2012) si compiono in un clima di virulenta propaganda negazionista, che trova terreno fertile nel clima di insicurezza generato dalla crisi economica, nel disagio di memorie collettive e individuali ancora gravate da pesanti rimozioni, nell'anonimato irresponsabile che può allignare nella comunicazione digitale.

Oggi la didattica della *Shoah* è chiamata a ripensare i propri statuti e le proprie pratiche, a partire dal venir meno dell'insostituibile contributo dei testimoni diretti. Tra non molto la memoria vivente dei sopravvissuti, fonte indispensabile per la conoscenza della quotidianità della persecuzione e dello sterminio, si ritirerà nell'archivio delle rappresentazioni, non importa se scritte o visuali.

Le più recenti riflessioni ed esperienze (un meditato stato dell'arte è fornito in Bensoussan 2014) concordano nell'indicare in un'accresciuta consapevo-

lezza storica il contrappeso atto a bilanciare il sopravvenuto deficit di memoria, anche e soprattutto a contrasto del dilagare dei negazionismi. È quanto abbiamo avuto modo di verificare in una recente esperienza didattica condotta con una classe dell'ultimo anno di liceo classico partecipante al concorso nazionale *I giovani ricordano la Shoah*.

Sotto un altro aspetto, ricollegandoci a quanto già accennato, il “passare in immagine” della testimonianza (ad esempio negli archivi di memorie orali della *Shoah Foundation* di Steven Spielberg e di Yad Vashem) richiede un affinamento delle competenze di lettura, interpretazione e critica delle rappresentazioni (Hirsch-Kacandes eds. 2004); esigenza che si è potuta verificare e alla quale si è tentato di rispondere con un'altra esperienza condotta nel corso di un “viaggio della memoria” ad Auschwitz-Birkenau.

Ma prima di fornire il resoconto di queste esperienze è opportuno osservare che se, da un lato, lo sviluppo di una solida consapevolezza storica e mediale è un requisito indispensabile per un'efficace didattica della *Shoah*; dall'altro lato i casi-limite con cui inevitabilmente ci si imbatte insegnando questo complesso argomento – sia sul piano dell'epistemologia della storia che su quello dell'etica ed estetica della rappresentazione – forniscono dei “casi di scuola” di straordinaria evidenza e rilevanza per lo sviluppo di competenze applicabili ad altri contesti e oggetti per il tramite di una *memoria connettiva* di cui oggi è reclamata l'urgenza (Hirsch 2012: 21).



Didattica della Shoah e grammatica della storia

Il bando dell'edizione 2013-2014 del concorso nazionale *I giovani ricordano la Shoah* proponeva, tra le altre tracce, di “*formulare proposte innovative per non dimenticare la Shoah in Italia*”, soprattutto in considerazione del “*dilagare del fenomeno negazionista che vive e si alimenta sempre più sul web*”.

Gli alunni e le alunne della classe IIIB del liceo classico di Aosta sono stati guidati a rispondere alla consegna dapprima con l'analisi delle principali tesi negazioniste: negazione dell'esistenza di un piano sistematico di sterminio del popolo ebraico e dell'uso di tecnologie nella sua perpetrazione; minimizzazione del numero delle vittime; contestazione del valore di prova attribuito alle testimonianze pervenute. In una seconda fase si sono considerati documenti di diversa provenienza (vittime, carnefici, osservatori) atti ad attestare la verità storica dei fatti negati.

Durante il percorso la classe ha avuto modo di approfondire le tappe fondamentali della storia della *Shoah*, ma anche di interrogarsi sulle condizioni di verità della narrazione storica: da un lato, un racconto costruito isolando dettagli o supposte incongruenze, sullo sfondo di un paradigma occulto e incontestabile (le teorie del complotto che stanno alla base delle tesi negazioniste: cfr. Pisanty 1998); dall'altro lato, sempre una costruzione, ma elaborata tenen-

do conto di tutti i dati e le testimonianze a disposizione, collegati tra loro sulla base di ipotesi palesi ed esposte alla critica. Il percorso sulla storia della *Shoah* ha dunque avuto come risvolto la presa di coscienza e l'approfondimento dei fondamentali della “grammatica della storia”: *second-order, metahistorical o disciplinary*

key-concepts (Lee 2005) indispensabili per comprendere il passato nell'epoca della complessità.

Inattesa è stata invece la modalità comunicativa adottata dalla classe, che ha scelto di rivolgersi direttamente al negazionista con un appello: “*Come fai a negare l'evidenza?*”.

Il grande storico francese Pierre Vidal-Naquet sosteneva che con i negazionisti non è opportuno dialogare, per quanto sia necessario studiare le loro menzogne e sorvegliarne la diffusione; il dialogo presuppone infatti il riconoscimento di alcuni presupposti di base e il rispetto di un'*etica della comunicazione*, condizioni il cui soddisfacimento il negazionista non è disposto o non è in grado di garantire.

La mia prima reazione all'approccio scelto dalla classe è stata dunque di perplessità. Ma, in seguito, credo di averne intuito le ragioni che, se non intaccano la validità generale della massima di Vidal-Naquet, consentono almeno di coglierne la problematicità. La macchina dello sterminio è stata in primo luogo una macchina di disumanizzazione, dei carnefici (della loro capacità di provare empatia per altri esseri umani) prima ancora che delle vittime. Escludere i negazionisti dalla conversazione sarebbe allora come perpetuare - seppure soltanto a parole - l'atto di esclusione da cui ha avuto origine lo sterminio. Il lavoro con le classi è sempre un'occasione privilegiata per riflettere.

Mediare l'irrimediabile

Sabato 15 febbraio 2014 un gruppo di alunni e alunne dell'ultimo anno delle scuole superiori della Valle d'Aosta è in visita al campo di Auschwitz-Birkenau. Agli otto che frequentano il liceo classico di Aosta chiedo di scattare delle fotografie di ciò che vedranno; al ritorno in Italia ciascuno sceglierà dodici immagini tra quelle che ha ripreso, le correderà di un commento e le condividerà con i compagni e il docente. Quello che segue è un saggio (in forma di photo-essay) delle fotografie e delle parole degli alunni e delle alunne che sono stati protagonisti di questa esperienza.



Le fa eco Silvia, che, nel riprendere un'altra icona della Shoah, **la torretta di Birkenau**, adotta consapevolmente il filtro del bianco e nero per costruire un'immagine più confacente a quella che percepisce come la realtà del luogo: *“Il cielo azzurro non sarebbe stato un cielo reale. Lo sguardo sulla guerra non poteva che essere grigio”*.



All'ingresso del campo di Auschwitz, Margot fotografa **la famigerata insegna “Arbeit macht frei”**.

Nulla di più naturale, per lei come per i suoi compagni e compagne, che inquadrare un soggetto e scattare. Alcuni tra loro usano un semplice videofonino. Ma nel fare questa fotografia Margot è consapevole di riprodurre un'immagine già riprodotta e vista milioni di volte, e dunque del *“rischio di scadere nella banalità”*; di più, sin da questo primo scatto si rende conto di quanto sia difficile e doloroso fotografare i campi, del pericolo, ciò facendo, di *“perdere di vista il fine principale, cioè ricordare, non dimenticare”*.

Michela fotografa **i graffiti sul muro di accesso** ad Auschwitz, identici a quelli iscritti su tanti monumenti nelle mete del turismo di massa.

Ne trae una riflessione sulla museificazione dei campi, sul gesto del mostrare che rischia di occultare; poi si interroga ancora più radicalmente: che cosa vuol dire essere stati ad Auschwitz? Quale distanza separa l'esperienza del visitatore di oggi che ha lasciato traccia di sé su un muro, da quella del sopravvissuto che deve convivere con i segni dello sterminio sul proprio corpo e nella propria psiche, o ancor più dalla vittima di cui è andato perduto anche il nome?



Avanzando tra i blocchi, Michela scatta una fotografia al **ritratto segnaletico di una vittima**. È un gesto che fa parte del rituale, del cerimoniale della memoria che è parte anch'esso della visita ai campi. Dice che questa fotografia le ha messo per la prima volta davanti agli occhi il significato dei versi di Primo Levi: *“Considerate se questa è una donna, / senza capelli e senza nome / senza più forza di ricordare / vuoti gli occhi e freddo il grembo / come una rana d’inverno”*. Subito però si riscuote dall’immersione nell’immagine e ritrae lo sguardo: *“Non posso ricordare una persona che non ho mai conosciuto, non ne ho il diritto, interferirei ingiustamente nel dolore di altri”*.

Francesca, che del gruppo è quella che ha più dimestichezza con la tecnica fotografica, coglie **un taglio suggestivo dell’ingresso del campo**.

La perizia dell’occhio non inibisce tuttavia la riflessione, perché Francesca riconosce subito il carattere derisorio dell’insegna, la realtà del lager come beffarda scena di teatro *“per prendersi gioco di chi là dentro lottava ogni giorno per la vita”*; oppure, come osserva Silvia, per *“tranquillizzare e sedare i deportati”*.



A tutti è chiaro fin da subito che i campi, come è stato scritto con dolente acume, sono *“macchine sperimentali di una scomparsa generalizzata”* (Didi-Huberman 2005: 35): scomparsa non solo delle persone sterminate, ma della stessa scena dello sterminio, occultata con spietata minuziosità mentre il massacro è ancora in corso. Ecco allora che, *“forse anche a causa del bel tempo”*, **i blocchi di Auschwitz** ricordano a Livio *“un quartiere di villette a schiera inglesi, piuttosto che un campo di prigionia”*.

A Birkenau il problema è quello opposto: non una sovrabbondanza di segni che finisce per impedire la lettura, come ad Auschwitz, ma - osserva ancora Livio - *“la vista di alcune immense ordinate monotone antiche rovine”*, in cui non è dato più reperire alcun segno.



Ma c'è già, in questa assunzione del punto di vista della vittima, una volontà di far vedere, di varcare l'infinita distanza che ci separa dagli uomini e dagli eventi, di smentire l'interdetto dell'indicibile e dell'inimmaginabile; come fa Livio, che assume l'unica prospettiva da cui ancora il nostro sguardo può vedere ciò che vedeva il prigioniero: **“Il cielo visto da un prigioniero. L'unica, minima cosa in cui possiamo immedesimarci con i prigionieri”**.

A sera, al momento di lasciare Birkenau, il cielo è invaso da **un tramonto letteralmente osceno**: nel senso che è inimmaginabile come sfondo per una tragedia così immane, e che pare un monito a rassegnarsi che ciò che è successo rimarrà per sempre fuori-scena, fuori dai nostri tentativi di fissarne sui nostri schermi almeno l'ombra.

Margot, che ha scattato questa fotografia, chiede ancora silenzio, *“perché sarebbe terribile e ingiusto scendere in commenti banali o inappropriatamente retorici”*; Davide cerca di scavare uno spazio dentro di sé per fare luogo a questo *“stridente contrasto”*; Marianna, infine, assume il punto di vista del prigioniero e dà voce alla sua protesta di Giobbe dell'età della disumanizzazione: *“Com'è possibile che la natura non si rivolti a uno scempio simile? Come può il cielo non crollare e la terra tremare di fronte a uno spettacolo così triste? Perché offre bellezza invece di piangere con noi?”*.



Davide usa invece la fotocamera come dispositivo critico per smascherare la corruzione e l'ipocrisia dei *“regimi scopici”* interni ad Auschwitz. Si colloca dal punto di vista del crematorio di Auschwitz e fotografa, dietro il cancello, **la villa del comandante del campo**: *“Mi ha particolarmente colpito il fatto che la casa di Höß fosse così vicina ad Auschwitz e, in particolare, al forno crematorio: ciò mi ha spinto a domandarmi cosa potessero pensare di Höß la moglie e i figli”*.



Anche la rovina, allora, può assumere un valore di segno, come nel caso della fotografia della **struttura crollata del Crematorio IV di Birkenau**, scelta da Margot *“perché testimonia uno dei pochi atti di ribellione effettuati contro il sistema concentrazionario”* (il crematorio fu, infatti, fatto saltare in aria da un gruppo di prigionieri insorti il 7 ottobre 1944).

Sophie, dal canto suo, assume la prospettiva inversa: fotografa **lo spiazzo accanto al crematorio** (sul quale lo stesso Höß venne poi giustiziato), accompagnando l'immagine con un breve motto, di un'ironia caustica ma rivelatrice, che evoca il fuori-scena della quotidianità domestica dell'aguzzino: *“Laggiù giocavo con i miei bambini, qui uccidevo uomini”*.



Nel gioco di un'immaginazione intermediale (Montani 2010), nella trama e ordito di immagini e parole, si cercano le scaglie impigliate di **un passato** che non ci si rassegna a pensare come **inimmaginabile**. Così, anche, negli interstizi di questo montaggio di Michela, che attualizza all'epoca della fotografia digitale le tecniche delle Avanguardie.

Anche un minimo gesto di rivolta, allora - **distogliere lo sguardo dallo scrutinio impietoso dell'obiettivo**, - può farci segno da quelle lontananze, illuminare come un lampo il presente e renderci partecipi, seppure per un istante soltanto, di un dolore degli altri da cui anche il pudore sembra costringerci a rimanere estranei. Marianna, fotografando la fotografia di Mikola Tatarenko, restituisce dignità insieme al prigioniero umiliato e all'obiettivo che si era fatto veicolo della sua umiliazione.

“Ho scelto lui perché era l’unico che non stava guardando la macchina fotografica. Magari è una sciocchezza, ma mi sembrava che non guardare dritto davanti a sé fosse un piccolo gesto di ribellione, come per dire: ‘Malgrado me stesso, malgrado le vostre violenze io esisto, io vivo’”.

Bibliografia

Georges Bensoussan, *L’eredità di Auschwitz. Come ricordare?* (ed. or. 1988, 2003), Einadi, Torino, 2014.

Didi-Huberman, Georges, *Immagini malgrado tutto* (ed. or. 2003). Cortina, Milano, 2005.

Marianne Hirsch, *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*, Columbia University Press, New York, 2012.

Teaching the Representation of the Holocaust, edited by Marianne Hirsch and Irene Kacandes, The Modern Language Association of America, New York, 2004.

Peter J. Lee, *Putting Principles into Practice: Understanding History*, in *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, eds. M. Suzanne Donovan and John D. Bransford, pp. 31-77, The National Academies Press, Washington D.C., 2005.

Pietro Montani, *L’immaginazione intermediale*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Valentina Pisanty, *L’irritante questione delle camere a gas. Logica del negazionismo*, Bompiani, Milano, 1998.

Annette Wieviorka, *L’era del testimone* (ed. or. 1998), Raffaello Cortina, Milano, 1999.