

Quale didattica dell'internamento dei militari italiani in Germania? Qualche nota operativa

Chi si occupa di insegnamento della storia è da tempo consapevole del fatto che sia la didattica della disciplina, con le acquisizioni portate dalle riflessioni più moderne e innovative, sia gli studenti, protagonisti del processo di insegnamento/apprendimento, impongono alcune importanti modificazioni al tradizionale modo di insegnare la storia imperniato sulla mera lezione frontale. Scopo delle presenti considerazioni è di analizzare le modalità di collocazione della “storia” degli internati militari italiani nell’ambito di una programmazione didattica disciplinare sensibile alle più mature esperienze, proponendo direzioni di ricerca e spunti di metodologia didattica a uso dei colleghi che prestano servizio nelle scuole di ogni ordine e grado, oltre che degli allievi delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario (SSIS).

Gli insegnanti, per quanto mi risulta, normalmente mancano di spunti adeguati per la realizzazione di progetti didattici sugli internati militari (ne ricordo uno solo valido, ma ormai datato), mentre di contro la didattica della *shoah* dispone già di validissimi contributi saggistici¹ e di un’ampia offerta didattica che, per quanto attiene alla formazione dei docenti, trova il suo apice nel master internazionale organizzato dall’Università di Roma Tre: ciò provoca inevitabilmente – benché senza colpa alcuna – la persistenza di una sottovalutazione del fenomeno dell’internamento che non è oggi più in linea con i risultati storiografici più recenti, segnando una tendenza che invece deve essere invertita.

¹ Sugli internati militari italiani è ancora oggi di discreta utilità il fascicolo monografico “La seconda guerra mondiale e l’internamento dei militari italiani in Germania (1943-45): Corso di aggiornamento per insegnanti di scuola media di I e II grado”, *Bollettino del Centro di documentazione didattica*, Firenze, Provincia di Firenze - Assessorato alla pubblica istruzione, n. 7 (1994). Riguardo la didattica della *shoah*, ricordo almeno quel “classico” che è ormai diventato il volume *Insegnare Auschwitz: Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, a cura di Enzo Traverso, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, e il più recente *Come insegnare l’Olocausto a scuola: Linee guida per un corretto approccio alla didattica della Shoah elaborate dai più autorevoli esperti internazionali in materia*, Milano-Roma, Proedi-MIUR, 2005.

Sappiamo che per rendere lo studio dei fatti storici “significativo”, ovvero per ancorarlo a conoscenze e idee comunemente presenti fra i giovani, occorre stabilire fin da subito un legame con l’attualità che intercetti esigenze, interessi e campi semantici propri degli studenti. Conformemente alla lezione secondo cui è il presente a dare alle persone quel po’ di curiosità che le induce a porsi delle domande e a voltarsi indietro per guardare al passato, insomma, occorre individuare quei concetti, già noti al soggetto che apprende, i quali possano funzionare come “organizzatori anticipati”; ovvero sia quei concetti che entrando in sinergia con quelli nuovi facilitino l’integrazione delle nuove conoscenze². Lo storico stesso del resto, come ricorda Massimo L. Salvadori, individua l’oggetto del suo studio muovendo da bisogni conoscitivi del presente, anche suoi propri personali, e al presente rapporta gli scopi della sua attività storiografica:

Ogni storia scritta nasce dagli interrogativi della nostra coscienza ed è quindi, in senso generale, un processo di autocoscienza, inteso a rispondere alle questioni che il presente pone al passato e a cui il passato risponde mettendo a disposizione il suo archivio di fatti e documenti da selezionare e interpretare. Si potrebbe altresì dire che la ricerca storica è chiamata a soddisfare un’esigenza di costruzione di identità, la quale, attraverso le sue espressioni, dà volto alla cultura e alla vita di un certo tempo.³

Occorre perciò che anche l’approccio allo studio dell’internamento militare, e più in generale dei movimenti resistenziali, muova da un’esigenza concreta e diffusa tra i giovani che sappia rispondere a precise curiosità sul passato e miri al contempo a promuovere un interesse civico sull’attualità. Ciò si rivela di particolare urgenza in un contesto segnato da gravi sintomi di crisi in ordine alla credibilità delle istituzioni democratiche e ai rapporti tra queste e i cittadini da cui dovrebbe discendere il potere conferito ai governanti, unitamente a una massiccia campagna di delegittimazione, condotta in modo becero quanto privo di basi scientifico-metodologiche, nei confronti delle origini dell’Italia repubblicana, che spinge al bisogno di conoscere i fondamenti della nostra storia recente per interrogarsi più consapevolmente su come si sia giunti alla situazione presente. Scrive al proposito Claudio Pavone:

Io credo che occorra assumere l’odierna crisi come un fatto reale: questo è a mio giudizio il modo più serio per spingere i giovani a tornare ad essere protagonisti della loro storia, per reimpossessarsi di vicende del nostro recente passato, come il fascismo, l’antifascismo, la Resistenza, la nascita della Repubblica.⁴

² David P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi: Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Angeli, 1998.

³ Massimo L. Salvadori, *Il Novecento: Un’introduzione*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 3.

⁴ Claudio Pavone, “Le interpretazioni del fascismo: Tra ortodossie e revisionismi”, in: *Il Novecento a scuola: Un ciclo di lezioni*, a cura di Armando Vitale, Roma, Donzelli, 2001, p. 118.

Un primo spunto può essere rappresentato dalla educazione alla “pace”: così ha agito, in sicura prospettiva didattica, Lucia Araldi nel raccontare la storia del padre Giovanni, militare internato nel lager di Dora, attraverso fonti testimoniali e documentali di grande interesse, in un volume che muove proprio dall’esigenza di ricercare nel passato le motivazioni per una pacifica convivenza tra i popoli da perseguire e difendere oggi⁵.

Un ulteriore movente capace di attualizzare le vicende della deportazione è dato dai procedimenti giudiziari che, anche recentemente, hanno visto come imputati carcerieri e criminali nazisti: è clamoroso il procedimento a carico di Theodor Saevecke, implicato nell’arresto e nelle sevizie di numerosi ebrei, nella loro deportazione e infine nell’esecuzione di quindici patrioti fucilati il 10 agosto 1944 in piazzale Loreto a Milano⁶; è ancor più recente (febbraio 2008) la notizia dell’extradizione dal Canada di Michael “Misha” Seifert, il caporale delle SS condannato dalla giustizia italiana nel 2000 per crimini di guerra compiuti a danno di migliaia di deportati nei Campi di Fossoli e Bolzano, ora detenuto nel carcere militare di Gaeta. Sapere che la giustizia può punire i colpevoli anche dopo così tanti decenni d’impunità dovuta a malintese convenienze diplomatiche apre a riflessioni sulla responsabilità penale e sulle torture e i massacri che ancora oggi si commettono nel mondo.

Altri spunti capaci di dare avvio all’interesse sulla storia degli internati possono essere tratti direttamente dalla Costituzione italiana, che nasce da quella opzione democratica del popolo italiano affermata anche dai resistenti nei lager.

Del resto l’insegnamento della storia è sempre stato, ed è ancora oggi, intimamente connesso all’educazione civica e la Costituzione è in tal senso il testo fondamentale da cui muovere i passi. Ritengo, infatti, che chi insegna o scrive un manuale di storia non debba godere, per una malintesa interpretazione dell’articolo 33 della Costituzione, della libertà sfrenata di palesare la sua personale visione/interpretazione degli eventi: la scuola educa sempre per delega delle famiglie e nel rispetto della coscienza morale e civile degli studenti. Sono quindi convinto che i valori di riferimento nell’insegnamento della storia, in una visione laica e non partitica, ma improntata allo sforzo educativo, debbano essere quelli contenuti nei documenti fondanti della nostra vita democratica: la Carta costituzionale, a partire dai principi originari (democrazia, lavoro, solidarietà ecc.) sino ai nuovi sanciti nella revisione del 2001 (sussidiarietà, equità, responsabilità, autonomie ecc.); la Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo (1948) e la relativa Convenzione europea dei diritti dell’uomo (1950); la Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo (1989); la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea (2000).

⁵ Lucia Araldi, *Educare alla pace*, Fidenza, Mattioli 1885, 2002.

⁶ Luigi Borgomaneri, *Hitler a Milano: I crimini di Theodor Saevecke capo della Gestapo*, Roma, DataneWS, 1997.

Un'altra necessità comunemente riconosciuta nella didattica scolastica è quella di ancorare i fatti studiati alla realtà locale. Nel caso degli internati militari, provenienti da tutte le regioni d'Italia, è assai facile ritrovare persone, memorie, documenti scritti e tracce materiali nel territorio della propria provincia o del proprio comune. Di certo il trascorrere del tempo ha portato via molti veterani che avrebbero potuto dare grandi apporti alla divulgazione, ma ha anche, paradossalmente, contribuito a fare maturare una nuova e particolare sensibilità sia nella società civile che nei reduci rimasti in vita. Talvolta la realtà locale può anche offrire personalità, viventi o scomparse ma comunque “dimenticate”, degne di una particolare valorizzazione attraverso ricerche d'archivio: la ricostruzione della loro storia, in sintonia con l'Amministrazione comunale e con i locali reparti delle Forze Armate, può portare al conferimento di un riconoscimento morale, a una dedicazione toponomastica o all'intitolazione di aule o edifici, con grande soddisfazione degli studenti coinvolti.

Un ulteriore spunto motivazionale proviene dal fatto che la storia dei militari internati è essenzialmente storia di giovani e come tale può essere proposta anche da un angolo visuale normalmente poco apprezzato in sede storiografica, ma che oggi è in progressiva valutazione per il suo valore di “differenza di genere” e che fa sperare di coinvolgere più da vicino le categorie mentali di nuove generazioni che appaiono sempre meno sedotte dalla storia. Al contrario i giovani, a partire almeno dagli impulsi creativi illuministici, dimostrano di portare con sé un'ideologia giovanilistica capace di forti slanci rinnovatori,

tanto per la naturale attitudine giovanile ad abbracciare con appassionata adesione ogni speranza di costruzione di un mondo diverso e migliore rispetto a quello dei padri; quanto per l'esigenza pratica di poggiare le concrete iniziative di rottura sull'entusiasmo morale, sul vigore fisico, sull'incosciente spensieratezza dei più giovani.⁷

Il circuito della deportazione in generale è popolato di giovani e, nonostante si tenda a dimenticarlo, giovani – ventenni, trentenni – sono gli ufficiali italiani, freschi di studi appena compiuti, che ricercano le motivazioni della resistenza nella cultura scolastica (Dante, il risorgimento) e nel mito della prima guerra mondiale, accomunati alla truppa negli affetti di una famiglia in costruzione, nell'ansia di un lavoro da riprendere, nello sforzo di ridefinire un'etica civile e nell'aspirazione a un futuro migliore. La scelta resistenziale degli internati militari, come assunzione di responsabilità di giovani, si pone come un punto fermo nella storia dei giovani per quanto attiene i momenti di impegno attivo nella storia sociale e civile⁸.

⁷ Paolo Sorcinelli e Angelo Varni, “Premessa”, in: *Il secolo dei giovani: Le nuove generazioni e la storia del Novecento*, Roma, Donzelli, 2004, p. XI.

⁸ Per una bibliografia sulla storia dei giovani rimando a quella in calce al contributo di Alberto de Bernardi, “Il mito della gioventù e i miti dei giovani”, in: *Il secolo dei giovani*, cit.

Ciò che è certo è che l'insegnante che si accinge a trattare l'internamento deve essere consapevole di condurre i suoi studenti all'interno di un oggetto di studio che investe in maniera fortissima l'etica, la morale e la politica, guardandosi da quella che oggi è la sventura maggiore della didattica sulla deportazione in generale (e specialmente della *shoah*): una "celebrazione" o "santificazione" sostanzialmente povera di contenuti disciplinari e incerta sulle finalità formative, fondata più o meno esclusivamente sull'emotività che scaturisce spontaneamente di fronte ai fatti trattati. Al contrario, il processo cognitivo in questo caso deve coinvolgere fortemente il mondo vitale degli allievi, ma senza perdere la razionalità di un percorso didattico sempre controllato, spingendo gli alunni a superare l'inveterata passività scolastica per assumersi nuove responsabilità morali e civili di fronte alla comunità cui appartengono. Il contesto odierno è caratterizzato da impressionanti *vuoti di memoria* (per usare il titolo di un libro di Stefano Pivato⁹), che giornalisti e *storici dei giorni festivi* si affrettano a riempire con contenuti spesso molto lontani dai metodi della ricerca storica: è quindi la passione civile a dare (o ridare) spessore a certi contenuti storiografici e a motivare i giovani allo studio, contrastando l'appiattimento culturale proposto/imposto dalle programmazioni televisive, che hanno oggi – purtroppo – ricadute pedagogiche ben più incisive di quelle scolastiche.

L'insegnante deve essere al contempo consapevole del pericolo – molto più incombente di quanto non si pensi – di incorrere nell'*anacronismo*, ovvero di proiettare nel passato modi di pensare, aspirazioni e valori propri del nostro tempo, attribuendoli a generazioni che furono invece educate assai diversamente. Continua a essere molto dibattuto, ad esempio, il problema del consenso al fascismo; il che implica cambiamenti di prospettiva sulla valutazione della frattura intercorsa fra l'iniziale adesione degli Italiani alle campagne di guerra volute da Mussolini e sulla loro successiva presa di distanza, che non avvenne tanto per una diffusa scelta antifascista quanto, piuttosto, per "l'insostenibilità dei danni procurati dalle scelte recenti del regime", ovvero per la sconfitta ormai accertata su tutti i fronti di guerra¹⁰.

Spetta all'insegnante definire con molta chiarezza, in fase di programmazione didattica, gli obiettivi che intende raggiungere in termini di conoscenze disciplinari e competenze, anche in prospettiva pluri- o interdisciplinare¹¹. Alcuni obiettivi cogniti-

⁹ Stefano Pivato, *Vuoti di memoria: Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

¹⁰ Roberto Chiarini, "Le origini dell'Italia repubblicana (1943-1948)", in: *Storia d'Italia*, a cura di Giovanni Sabbatucci e Vittorio Vidotto, vol. 5: *La repubblica: 1943-1963*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 12.

¹¹ Preciso, una volta per tutte, che in contesto didattico intendo: *multidisciplinarietà*, quando una disciplina si avvale di un'altra per lo studio di un oggetto o per la soluzione di un problema; *pluridisciplinarietà*, quando per condurre lo studio di un oggetto o per risolvere un problema ci si avvale di più discipline, ciascuna con le proprie metodologie e procedure euristiche, che implicano perciò la chiamata in causa di diverse competenze per affrontare il caso da altrettanti punti di vista; *interdisciplinarietà*, quando

vi (conoscenze, competenze, abilità) possono essere individuati nei seguenti:

- Sapere utilizzare correttamente e propriamente il lessico specifico;
- Sapere leggere criticamente e comprendere documenti scritti e iconografici dell'epoca, inquadrandoli nel loro contesto storico;
- Sapere leggere criticamente e comprendere diari "coevi" e memorialistica "tardiva", inquadrandoli nel loro contesto storico;
- Sapere individuare dalla fonte tutti gli elementi significativi;
- Sapere leggere e comprendere criticamente testi storiografici e di autori afferenti a discipline ausiliarie, individuandone la tesi generale e gli altri elementi significativi;
- Sapere costruire mappe concettuali, "linee temporali" e altri strumenti;
- Sapere comparare documenti e testi storiografici e stabilire connessioni logiche tra loro;
- Sapere coordinare documenti e testi storiografici in un breve testo riassuntivo;
- Sapere cogliere la contemporaneità, i mutamenti, le permanenze;
- Sapere analizzare e sintetizzare;
- Sapere rielaborare in modo personale i contenuti, sviluppando criticamente le questioni storiografiche proposte.

Gli obiettivi sopra indicati sono strettamente connessi ad almeno tre finalità più generali. La prima consiste nel fare acquisire conoscenze approfondite relative al concentrazionario nazista e alla resistenza italiana al nazi-fascismo nell'ambito della seconda guerra mondiale. La seconda consiste nel fare acquisire un'apertura a determinate capacità e abilità operative, fornendo conoscenze, competenze e abilità che possano essere impiegate in altre attività disciplinari scolastiche, culturali e di pensiero in generale, per consentire l'elaborazione e l'impiego consapevole di strumenti concettuali utilizzabili per l'approccio ai più diversi problemi. La terza consiste nel fare acquisire un'apertura al presente, ovvero fornire conoscenze, competenze e abilità che permettano agli studenti di leggere il presente e il passato secondo un rapporto di interazione reciproca, riconoscendo nel passato le matrici culturali di fatti, eventi, comportamenti e modi di pensare ancora oggi correnti (quand'anche dissimulati o latenti) e compiendo riflessioni sui valori fondanti della nostra democrazia repubblicana.

Intrinsecamente legata alla "strategia dei progetti", intesa come forma di sollecitazione didattica funzionale al richiamo dell'energia degli allievi, è la strategia della motivazione, che pone nella particolare fascinazione dell'obiettivo finale (una mo-

dall'incontro di competenze e punti di vista diversi, allo scopo di studiare un oggetto o risolvere un problema, si dà vita a quadri concettuali nuovi.

stra, uno spettacolo, una pubblicazione,...) la spinta propulsiva intrinseca degli allievi, predisponendoli positivamente alla situazione di insegnamento/apprendimento¹². A trovarsi impegnata è anche e soprattutto, al di là dell'apporto individuale dei suoi insegnanti, l'intera istituzione scolastica, responsabile della prospettiva curricolare dei suoi allievi (e in base alla legge sull'autonomia addirittura direttamente di una parte del curricolo), intesa come problematizzazione e riflessione sui saperi e sulla loro trasmissione. Perciò, come osserva Massimo Baldacci, docente di Pedagogia generale,

l'idea di curricolo si lega a quella di una *progettualità formativa* (la *programmazione*) caratterizzata da un'*intenzionalità* che attraversa sia la dimensione dei contenuti culturali, sia quella dei traguardi d'apprendimento, sia quella degli itinerari didattici, e da una tensione verso la *contestualizzazione* del percorso formativo in rapporto alla singola e specifica scolaresca. In questa direzione, adottare un punto di vista curricolare significa *razionalizzare* l'intreccio tra concrete *situazioni educative*, *processi didattici* e *prodotti formativi*, conferendo sistematicità e flessibilità al lavoro scolastico.¹³

È infine appena il caso di ricordare che l'insegnante, nell'accingersi a un progetto riguardante gli internati militari, deve anche avere cura di documentarsi previamente sui contenuti e gli orientamenti storiografici sull'argomento, allo scopo di fornire informazioni conformi alla storiografia più matura e accreditata e di segnalare correttamente agli studenti quelle banalizzazioni di cui, di volta in volta, si servirà per ragioni di semplificazione didattica¹⁴.

In tutto ciò va detto purtroppo che il libro di testo risulterà all'insegnante e agli studenti di scarso aiuto, dal momento che l'argomento dell'internamento dei militari è, nella generalità dei manuali scolastici, o del tutto assente o esaurito con un fugace riferimento in così poche righe da esprimere implicitamente un ingiusto giudizio di valore sulla sua importanza. Non perciò si deve rinunciare a un sicuro appiglio alla storia generale, intesa come indispensabile per l'inquadramento delle conoscenze sull'internamento, auspicando magari che proprio attraverso la valorizzazione di queste pagine di storia, nella scuola e per iniziativa degli insegnanti, possa darsi una retroazione che coinvolga gli autori di manuali, sollecitandoli ad adeguare i loro testi ai rinnovati bisogni di conoscenza. Accanto al manuale, risulteranno di grande importanza anche un atlante storico e un dizionario di storia e/o storiografia.

¹² Guido Petter, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 91 *passim*.

¹³ Massimo Baldacci, *La didattica per moduli*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 15.

¹⁴ Alessandro Ferioli, "Dentro i lager: Breve rassegna bibliografica sull'internamento dei militari italiani nei lager del terzo Reich", *Archivio Trentino*, a. LI, n. 2 (2002). Tale contributo è presente, con qualche aggiornamento, in questo stesso volume.

Le fonti e il loro utilizzo

Gli internati militari non possono vantare opere quali *Se questo è un uomo* di Primo Levi o il *Diario di Anna Frank*, che hanno contribuito a sollecitare l'emozione dell'opinione pubblica e la disponibilità alla ricezione di tematiche concentratarie; possono contare soltanto, purtroppo, su opere di minore impatto o, come nel caso del *Diario clandestino* di Guareschi, di più difficile accessibilità: ciò può rappresentare un limite, poiché alla grande maggioranza degli Italiani manca il "senso comune" delle vicende della deportazione militare, ma consente, di contro, un approccio meno condizionato da pregiudizi e conoscenze stereotipate.

Le vicende degli internati militari ben si prestano all'impiego delle diverse tipologie di fonti di cui la ricerca storica si avvale¹⁵, nell'ambito di una didattica attiva, "per scoperta", che trova il suo sbocco naturale nel "laboratorio di storia"¹⁶, la cui utilità è oggi indiscussa (anche se poco praticata nell'insegnamento) allo scopo di fare acquisire agli studenti una certa consapevolezza dei fondamenti epistemologici della disciplina (e quindi delle origini del sapere storico), nonché abilità "trasversali" quali competenze metodologiche e critiche sull'uso delle fonti e sulla gestione e verifica della documentazione probatoria addotta a sostegno di un'argomentazione, spendibili in una qualunque attività intellettuale.

La modalità d'insegnamento/apprendimento "per scoperta" (*discovery learning*) trova i suoi fondamenti nella teoria di Jerome Bruner, secondo il quale la "costruzione" della conoscenza mobilita l'allievo nella maniera più attiva possibile, permettendogli di conseguire una comprensione più sicura e solida e rendendo la conoscenza permanente. Questa metodologia si basa sul protagonismo dell'allievo nel processo d'apprendimento, grazie a esperienze che accendono gli interessi e la curiosità personale, trovando un ancoraggio nelle idee e nei saperi di riferimento che già costituiscono patrimonio conoscitivo dell'allievo stesso¹⁷.

La didattica sugli internati può essere svolta attraverso differenti fonti di ricerca,

¹⁵ «La denominazione di fonte con richiamo implicito allo sgorgare, al venire alla luce, al manifestarsi, appare particolarmente appropriata per indicare qualsiasi tipo di testimonianza, di prova, di resto, di traccia, di sintomo o di indizio». Così Rolando Dondarini, *Per entrare nella storia: Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, Bologna, CLUEB, 1999, p. 101. S'intende che la fonte è tale nel momento in cui siamo in grado di riconoscerla e tentiamo di interpretarla. Sull'uso delle fonti è utile il libro di Federico Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

¹⁶ Antonio Brusa, *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991. Sull'uso delle fonti nel laboratorio di storia cf. Ermanno Rosso, *Usare le fonti nella didattica: come, quando, perché*, disponibile nel sito <http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/Scuola%20secondaria/Storia%20e%20filosofia/Usare%20le%20fonti.pdf>.

¹⁷ Cf.: Antonio Cosentino, *Costruttivismo e formazione: Proposte per lo sviluppo della professionalità del docente*, Napoli, Liguori, 2002; *Costruttivismo e scienze della formazione*, a cura di Roberto Orru e Daniela Seddone, Milano, Unicopli, 2005.

secondo opportune graduazioni delle difficoltà a seconda dell'età degli alunni, in base a una tematizzazione chiara e ristretta (un lavoro sulle fonti non può mai riguardare "tutto") e conformemente a un progetto chiaro e coerente sulle conoscenze e competenze da sviluppare che non sia però privo di un quadro storico adeguatamente assimilato. Va anche detto che il lavoro sulle fonti – al quale taluni insegnanti avviano gli studenti con entusiasmo forse un po' eccessivo – costituisce soltanto una piccola parte del lavoro dello storico, il cui impegno più gravoso (e al quale gli studenti non possono essere iniziati, a dispetto di chi pretenderebbe trasformare gli alunni in altrettanti piccoli storici) è rappresentato piuttosto dalla critica delle fonti, che sola consente di valutare e interpretare i materiali disponibili estrapolando le informazioni che lo storico ritiene necessarie.

Di ciascuna fonte è opportuno che gli studenti, con l'aiuto dell'insegnante, operino una "schedatura" contenente le informazioni essenziali per contestualizzarla utilmente¹⁸. È bene tenere conto che l'approccio a una fonte, nel nostro caso, non può mai essere soltanto meccanico, ma deve per forza di cose (anche a scapito di un certo margine di scientificità) muovere il sentimento degli studenti, i quali si dovranno accostare ai materiali in maniera empatica: infatti i diari, i disegni realizzati nel lager, i ricordi di un testimone sono tutti documenti che i tedeschi non avrebbero voluto tramandare e che spesso furono conservati a rischio della vita.

Di seguito indico alcune tipologie di fonti, da intendere come mera proposta aperta a ulteriori ampliamenti e correzioni. Va specificato che una medesima fonte può assumere classificazioni differenti a seconda dell'uso che ne viene fatto e delle domande che il ricercatore le rivolge in relazione al problema di ricerca che si è posto. Per esempio un diario coevo può essere, a seconda del punto di vista, sia fonte narrativa (per la "scrittura" che vi è stata compiuta dall'internato e le informazioni da essa desumibili), sia fonte materiale (per ricavare informazioni sugli oggetti posseduti dagli internati): entrambe le visuali concorreranno poi alla ricerca delle motivazioni per le quali un certo numero di internati teneva un diario nel lager. Inoltre l'impiego di una fonte dipende anche dalla "fantasia" dello storico e dalla sua capacità di reinventare di volta in volta la fonte stessa. Come osserva lo storico Giovanni Greco, infatti,

spesso la singolarità dello storico consiste nel recuperare ad originali prospettive, ai fini di nuove tematiche, documenti la cui funzione sembrava già esaurita, dando spazio ad un metodo che contenga una percentuale d'istinto e d'inventiva.¹⁹

¹⁸ Una proposta di schedatura è nel contributo di Ivo Mattozzi, "Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia", in: *Storia, Geografia, Studi Sociali nella scuola primaria*, a cura di Pasquale Roseti, Bologna, Nicola Milano Editore, 1992, pag. 55.

¹⁹ Giovanni Greco, "Metodo storico e fonti", in: *Il diritto e il rovescio della storia: Orientamenti di metodologia e didattica delle scienze umane*, a cura di Giovanni Greco e Davide Monda, Napoli,

Le tipologie ipotizzabili, dunque, sono le seguenti.

a) **Ricerca su fonti edite: fonti narrative, giornalistiche ed epistolari.** Tra le fonti edite occupano un posto di primo piano gli scritti lasciati, in vari momenti, dagli internati; tra questi, spiccano indubbiamente alcuni “classici” della letteratura che hanno contribuito a determinare la notorietà delle vicende degli internati militari e la loro elevazione al rango di epopea: in primo luogo il *Diario clandestino* di Guareschi, ma anche alcuni racconti di Mario Rigoni Stern (in *Aspettando l'alba e altri racconti*) e il romanzo d'esordio di Oreste Del Buono *Racconto d'inverno*, cui seguì *La parte difficile*. Il lager “dei letterati” non è ovviamente il lager “degli storici”: esso è piuttosto una rappresentazione del lager in chiave estetica; tuttavia alcuni tra i migliori scrittori di vicende di lager provengono proprio dall'esperienza concentrazionaria e le loro narrazioni, rientranti a pieno titolo sia nella memorialistica che nella letteratura, sono considerate con molta attenzione dagli storici, pur con le passioni e le emozioni che portano con sé, quali fonti d'indagine.

Di seguito a questi si colloca una produzione ormai notevole che possiamo suddividere per praticità in *diari coevi all'internamento*, scritti nei lager su agendine o fogli di fortuna e poi pubblicati dopo il rimpatrio, e *memoriali successivi al rimpatrio*: i primi ovviamente sono meno mediati, mentre nei secondi prevale in genere l'elaborazione pseudo-letteraria e la riflessione su un'esperienza ormai conclusa (non di rado purtroppo inquinata dalla lettura di altri memoriali). All'insegnante tocca il compito di chiarificare agli studenti le diversità insite nelle differenti tipologie testuali, affinché essi apprendano a soppesare nel modo più opportuno le fonti, proponendo ove possibile più “voci” che contribuiscano, attraverso la particolare soggettività dell'autore, a rendere il senso della complessità del fenomeno della deportazione dei militari, la difficoltà nel compiere le scelte resistenziali e l'ampia gamma delle diverse opzioni possibili.

Altre fonti edite sono costituite dai giornali dell'epoca (della Repubblica Sociale Italiana, della clandestinità, dell'immediato dopoguerra), disponibili in microfilm o in riproduzione anastatica in molte biblioteche: muovendo da questi si può andare alla ricerca di notizie sia sugli internati (poche) che sulla vita quotidiana della popolazione italiana. Ovviamente la ricerca sul giornale presuppone una certa dimestichezza con il linguaggio giornalistico (e con i suoi limiti), con gli espedienti grafici del mezzo di comunicazione e con le particolarità di una fonte che segue il più delle volte un orientamento politico o economico e che è espressione di determinati gruppi di potere²⁰. Tra gli epistolari vanno considerate le lettere spedite alle famiglie a casa,

Liguori, 2006, p. 39.

²⁰ Nicola Tranfaglia, “Il giornale”, in: *Il mondo contemporaneo: Gli strumenti della ricerca: Questioni di metodo*, a cura di Giovanni de Luna, Peppino Ortoleva, Marco Revelli, Nicola Tranfaglia, Vol. 10, tomo 3, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

sugli appositi moduli forniti dall'amministrazione dei Campi, e quelle scritte e mai inviate.

La rilevanza didattica della narrazione è indubbia anche per catturare l'interesse degli studenti perché, come ci ricorda un italianista,

la *narrazione* della guerra non appare sostituibile da schematizzazioni strategiche o da descrizioni statistiche: la guerra è molto più che un insieme di vicende militari e politiche. Ciò spiega perché sono i *racconti* bellici a interessarci e a rimanere impressi nell'immaginario collettivo.²¹

b) Ricerca su fonti d'archivio o comunque inedite. Vale anche qui, per quanto attiene agli scritti degli internati, la stessa distinzione tra *diari coevi* e *memoriali successivi al rimpatrio*, con l'avvertenza che trattandosi di fonti inedite esse saranno custodite prevalentemente presso archivi pubblici e privati. Per quanto riguarda i primi – a seconda anche della vicinanza, e quindi della possibilità di raggiungerli – occorrerà fare affidamento specialmente su quelli delle sedi nazionali e locali delle associazioni reducistiche (ANEI e ANRP soprattutto) e degli Istituti storici della resistenza o centri di documentazione similari, senza trascurare che anche certe associazioni d'Arma e di Specialità, come ad esempio l'Associazione Nazionale Alpini, sono spesso ricche di documentazione. Una particolare importanza rivestono l'Archivio della Fondazione Luigi Micheletti di Brescia²², che comprende alcuni fondi versati dall'Anei (fondi "Vittorio Emanuele Giuntella", "Brescia" relativo alla federazione bresciana dell'Anei, e "Guido Sinopoli" relativo alla Federazione di Treviso), e l'Archivio Giovannino Guareschi di Roncole Verdi (Parma), in corso di ordinamento e catalogazione grazie anche alle risorse rese disponibili dal centenario guareschiano²³. Vanno altresì tenuti in conto taluni Istituti storici della resistenza che, per avere affrontato l'argomento e avere intessuto rapporti costruttivi con studiosi ed ex internati, si segnalano per abbondanza di materiale: tra questi, gli Istituti di Brescia, Cuneo, Novara, Torino. L'archivio dell'Ufficio storico dello Stato Maggiore dell'Esercito ha in deposito i diari storici delle grandi unità e dei reparti²⁴. Per quanto riguarda archivi privati, occorre invece la conoscenza personale dell'ex internato o dei suoi familiari; nel caso in cui il protagonista fosse ancora vivo e in buona salute, potrebbe rendersi disponibile personalmente sia per la consultazione del suo materiale sia per una testimonianza orale, per la quale si veda più avanti al punto c).

Una particolare importanza è rivestita, sia nella ricerca storica che nella didattica

²¹ Alberto Casadei, *La guerra*, Roma-Bari, Laterza, p. 8.

²² www.fondazionemicheletti.it.

²³ <http://www.giovaninoguareschi.com/23club2.htm>.

²⁴ Per quanto riguarda le fonti presso l'Ufficio Storico dello SME e dell'Archivio centrale dello Stato cf.: Istituto Storico della Resistenza in Piemonte, *Una storia di tutti: Prigionieri, internati, deportati italiani nella seconda guerra mondiale*, Milano, Angeli, 1989.

scolastica, dalle *fonti amministrative*, ovvero quegli atti pubblici, sciolti o raccolti in registri, che mantengono memoria dell'attività svolta da un ufficio o da un collegio pubblico. Nel caso degli internati militari tali fonti sono però assai scarse e per lungo tempo sono state completamente ignorate (a titolo di esempio ricordo che soltanto di recente è stata studiata la documentazione presente nell'archivio del Distretto Militare di Bologna, dando luogo a una pubblicazione di qualche interesse²⁵). Può risultare quindi difficile disporre di fonti amministrative in quantità tale da approntare un percorso didattico organico; tuttavia vale sempre la pena di accostare gli studenti a quelle fonti maggiormente ricercate dagli storici di professione.

È di tutta evidenza la funzione formativa dell'applicazione su fonti inedite ai fini di un maggiore e consapevole coinvolgimento nella dimensione metodologica della ricerca. Ciò acquista senso a patto che si rammenti sempre che il fulcro del lavoro dello storico consiste nell'interrogare utilmente e correttamente la fonte, mai nell'impiegarla in maniera sterile o tendenziosamente.

c) Ricerca su fonti orali. Il "popolo" degli ex internati è in drastica diminuzione per ovvi motivi anagrafici; tuttavia è ancora possibile incontrare veterani dei lager nazisti, specialmente tra quelli più attivi nelle associazioni reducistiche o tra quelli che, avendo pubblicato di recente i loro ricordi, sono fortemente motivati alla trasmissione della loro esperienza. S'intende che il testimone, come del resto avviene anche nei memoriali scritti, è portatore in maniera del tutto soggettiva della propria personale esperienza che si basa essenzialmente sul grado rivestito (le vicende degli ufficiali sono diverse da quelle dei sottufficiali e della truppa), sul genere/i di lavoro svolto (meccanica, agricoltura, miniera ecc.), sui campi di prigionia di cui ha avuto esperienza. Egli, però, non è né un oracolo dalla cui parola abbeverarsi, né un affabulatore dal quale lasciarsi trascinare al pianto. L'incontro con gli studenti può essere svolto in forma di conferenza/conversazione o in forma di intervista (filmata, registrata, scritta), secondo una metodologia, anche tecnica, funzionale all'impiego che poi si farà della testimonianza²⁶.

È evidente che nel rapporto con il testimone diretto si debba tenere conto di quelle possibili (direi inevitabili) disfunzioni mnestiche che neurologi e psicologi hanno già individuato con sufficiente precisione. Facendomi soccorrere da Daniel L.

²⁵ Rossella Ropa, *Prigionieri del Terzo Reich: Storia e memoria dei militari bolognesi internati nella Germania nazista*, Bologna, CLUEB, 2008.

²⁶ Sulla raccolta e l'impiego scientifico delle interviste segnalo soltanto due lavori recentissimi: Istituto storico Parri Emilia-Romagna - Regione Emilia-Romagna, *Che storia siamo noi? Le interviste e i racconti personali al cinema e in televisione*, a cura di Luisa Cigognetti, Lorenza Servetti, Pierre Sorlin, Venezia, Marsilio, 2008; *Fonti orali: Istruzioni per l'uso*, a cura di Cesare Bermanni e Antonella De Palma, Venezia, Società di Mutuo Soccorso Ernesto de Martino - Provincia di Venezia - Tempo reale, 2008.

Schacter²⁷, ne ricordo soltanto alcune, che a mio avviso riguardano più da vicino i testimoni dell'internamento:

- la *labilità*, ovvero la tendenza all'indebolimento della memoria o all'oblio a causa del trascorrere del tempo, che fa sì che le nuove esperienze sovrastino quelle più antiche: ciò significa che all'ex internato difficilmente si possono richiedere descrizioni dettagliate (addirittura bisogna dare per scontate dimenticanze di nomi di campi di concentramento o confusione nelle date e nel passaggio da una condizione all'altra), ma si dovrà piuttosto concentrare i suoi sforzi nelle ricostruzioni generali e nelle valutazioni morali;
- la *distrazione*, ovvero la selezione di informazioni da mandare a memoria a causa della maggiore o minore concentrazione del momento: quante informazioni, insomma, non furono mai registrate dal nostro testimone?
- il *blocco*, ovvero l'incapacità di recuperare dal profondo della propria memoria nomi, fatti e circostanze anche in seguito a esperienze traumatiche: proprio a causa di ciò, oltre che per l'età avanzata, molti reduci cercano nel vuoto informazioni che non riescono più a ricordare (o che non ricordano in quel particolare momento del colloquio);
- l'*errata attribuzione*, ovvero l'attribuzione di un ricordo a una fonte o a un contesto sbagliato, a causa principalmente della vaghezza del ricordo stesso (resa peraltro sempre maggiore per effetto della labilità della memoria);
- la *suggestionabilità*, ovvero la tendenza a immettere nei propri ricordi informazioni provenienti da altre fonti, che finiscono con l'amalgamarsi ai ricordi "autentici": tale disfunzione a mio avviso può essere determinata, nel caso dei veterani, soprattutto dal confronto della propria esperienza con quella di altri prigionieri conosciuti dopo la liberazione o di autori di memoriali particolarmente diffusi negli ambienti reducistici;
- la *distorsione*, determinata specialmente dalle conoscenze e dalle convinzioni presenti sui ricordi del passato: nel caso dei reduci a provocare la distorsione potrebbero essere soprattutto, a mio giudizio, ragioni di coerenza (allo scopo di uniformare i comportamenti a un ideale di fedeltà e congruenza agli ideali resistenziali), l'influenza del giudizio a posteriori (che illumina i fatti e i comportamenti sotto la luce del "senno di poi"), una certa forma di egocentrismo (che porta a valorizzare la propria parte nei fatti accaduti: se tutti gli ex internati nei lager di Sandbostel e Wietendorf che raccontano di essere stati in baracca con Guareschi lo fossero stati veramente, quella baracca avrebbe avuto dimensioni più grandi dell'intero lager...), l'influenza degli stereotipi (che condizionano non soltanto il

²⁷ Daniel L. Schacter, *I sette peccati della memoria: Come la mente dimentica e ricorda*, Milano, Mondadori, 2002.

modo di pensare e di agire, ma anche quello di ricordare);

- la *persistenza*, ovvero la predominanza, nel ricordo, di circostanze associate a emozioni forti o a eventi traumatici che, proprio per il fatto di essere sempre state mantenute in primo piano nella memoria, sfuggono più facilmente alla labilità: ogni esperienza di guerra porta facilmente con sé ricordi persistenti, che scaturiscono in forma di immagini vive e ricche di dettagli, talvolta anche in incubi notturni.

Se fosse possibile, sarebbe di estremo interesse potere disporre di diversi testimoni per valutarne i differenti punti di vista e la maturazione dell'evento nel vissuto di ciascuno dal dopoguerra a oggi: un ex internato resistente, un ex internato "optante" ovvero aderente alla Repubblica Sociale Italiana, e magari un ex combattente della RSI. In tutti i casi, e soprattutto in quello dell'intervista, l'insegnante dovrà avere già fornito agli studenti un quadro storico preciso, allo scopo di consentire un ascolto consapevole e tale da provocare domande mirate, evitando così quegli impieghi del tutto sbagliati del testimone che avvengono soprattutto quando ci si attende dal testimone *anche* una lezione di storia; l'insegnante dovrà inoltre avere posto gli studenti nella condizione più favorevole per la comprensione dell'*altro*, cercando di farli ragionare al di fuori degli schemi concettuali odierni e di distoglierli dagli atteggiamenti giustizialisti che troppo spesso ci tentano. Occorre prestare molta attenzione al testimone, poiché se è vero che la fonte orale è la più utilizzata nella scuola è altrettanto vero che è tra quelle peggio gestite. Bisogna tenere conto in particolare che, come ci ricorda una ricerca dell'IRRE Calabria, "il testimone che incontra i bambini non è solutore indiscusso di dubbi e problematiche, è uno scrigno narrativo che offre opportunità d'indagine e di esplorazione assolutamente variegate". Ciò implica che

la storia orale è una fonte esclusiva, nel senso che prima che il testimone iniziasse la narrazione quella storia non esisteva; esisteva tutto: fatto, esperienza, testimone stesso, ma il fatto narrato, la storia narrata, nasce nel momento in cui inizia la narrazione. È esclusiva perché ogni volta cambia e cambia in funzione di una serie di variabili

- ◆ ciò che si deve raccontare,
- ◆ ciò che l'intervistatore vuole sentire,
- ◆ come ha voglia di porsi l'intervistato,
- ◆ che rapporto c'è fra gli interlocutori,
- ◆ il modo in cui viene effettuata l'intervista,
- ◆ il luogo in cui viene effettuata l'intervista,
- ◆ cosa vuol far saper il testimone.²⁸

Siccome poi i testimoni sono destinati, nonostante i debiti scongiuri, a scomparire del tutto nel giro di pochi anni, sarebbe opportuno che le testimonianze fossero

²⁸ IRRE Calabria, *L'insegnamento della storia nel curricolo di base*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2002, p. 52.

sempre videoregistrate e raccolte nell'archivio della scuola e, in copia, in un apposito archivio provinciale presso una scuola-polo appositamente designata. Risulta utile in tal senso, tra gli altri, il sito internet di Rai Educational, nel quale sono presenti interviste filmate a ex deportati, fra cui anche qualche internato militare, che possono costituire modelli di riferimento²⁹.

La fonte orale può costituire, in taluni casi, il punto di partenza per una ricerca su un evento o una persona. Un caso esemplare dell'impiego delle fonti orali come spunto per una ricostruzione scientificamente fondata è quello che Nuto Revelli, scrittore particolarmente devoto a questo tipo di fonte, descrisse nel libro *Il disperso di Marburg*³⁰. Negli anni '80 l'autore s'imbatte nella storia di un ufficiale tedesco che nella primavera del 1944 usciva tutte le mattine a cavallo dalla sua caserma nel Cuneese, tra Borgo San Dalmazzo e San Rocco, per lunghe e solitarie sortite durante le quali scambiava due parole con le persone del luogo e offriva sigari. Un giorno non fu più ritrovato: ucciso dai partigiani. Revelli, seguendo un istinto che poi diviene consapevolezza, si ripropone di dare un nome al tedesco, raccogliendo le "voci" e formulando tesi, avviando un'indagine negli archivi storici di mezza Europa, sino a individuarne finalmente l'identità. La ricerca si intreccia con una profonda riflessione etica di Revelli, per il quale la definizione del senso da dare alle vicende di un tempo obbliga al ripensamento della figura del "nemico" nella sua esperienza di ufficiale nella campagna di Russia e di comandante nella lotta partigiana, domandandosi se possa essere esistito un tedesco "buono", diverso dagli altri, e come e in quali modi un nemico possa prendere consistenza umana.

d) Ricerca su fonti visive: esame di filmati/documentari e visione critica di film.

La ricostruzione del periodo storico – il Ventennio fascista, la guerra, il primo dopoguerra – è indispensabile per collocare la scelta degli internati militari nel suo contesto più corretto. La selezione delle fonti (documentari dell'Istituto Luce, film dell'epoca ecc.) può illuminare alcuni aspetti della vita dei militari, effettivi o di leva, impegnando gli studenti in attività quali: mettere a confronto la retorica bellistica del fascismo con la situazione sui vari fronti di guerra e all'8 settembre 1943; fare emergere i tratti caratteristici della formazione dei giovani nell'epoca fascista; analizzare criticamente un discorso militarista del Duce o una parata militare. Sta all'insegnante svolgere azione di guida, pur senza esiti preconfezionati, alla scoperta da parte degli studenti di tutte le informazioni necessarie.

Il documentario resta una fonte di particolare rilievo per cogliere i paesaggi, i protagonisti grandi e piccoli della storia, le mode, le usanze dei popoli³¹. Di speciale

²⁹ <http://www.educational.rai.it> .

³⁰ Nuto Revelli, *Il disperso di Marburg*, Torino, Einaudi, 1994.

³¹ Roberto Nepoti, *Storia del documentario*, Bologna, Patron, 1988.

importanza è il documentario *Nazi concentration camps* diretto da George Stevens su commissione di Dwight D. Eisenhower (USA, 1945, durata 56'), risultante dal montaggio di una selezione di circa 30.000 metri di pellicola che furono girati alla liberazione dei principali campi nazisti in Europa, dove si mettono in rilievo la pluralità delle categorie di vittime del nazismo e il massimo di scientificità associato al massimo di brutalità come carattere peculiare del metodo concentrazionario hitleriano³².

L'educazione al linguaggio del documentario e alla decifrazione dei suoi messaggi impliciti, sia esso "d'epoca" o realizzato più di recente, riguarda la selezione e l'organizzazione dei contenuti, la scelta delle riprese e delle inquadrature, il montaggio, la spiegazione fuori campo, l'accompagnamento musicale: tutti aspetti sui quali gli insegnanti dovrebbero essere più adeguatamente formati, per potere mantenere nelle proprie mani la gestione consapevole della didattica e non ridursi a spettatori alla pari degli studenti. Soprattutto il montaggio fa veramente coincidere il *medium* con il messaggio, svelandone le finalità pedagogiche; è il caso di un noto filmato sui campi di sterminio:

Per esempio, del filmato girato dagli inglesi a Bergen-Belsen nel 1945 esistono due versioni, una per gli inglesi e una per i tedeschi; in particolare era stato realizzato un montaggio per i tedeschi, in cui l'attenzione era fissata più sugli aguzzini che sulle vittime. E questo perché doveva funzionare come strumento pedagogico nei confronti della società.³³

Anche la filmografia di epoca fascista costituisce un valido documento del Ventennio: una scelta oculata di film può essere utile per cogliere i temi e i valori che il regime intendeva trasmettere (o non trasmettere) alla società³⁴. Varrebbe la pena di soffermarsi sui mezzi di comunicazione eminentemente visivi per meditare anche le considerazioni di Sergio Zavoli:

I regimi rigidamente accentrati, o esplicitamente totalitari, hanno esercitato un controllo assiduo e capillare sull'universo dell'immagine: fotografia, cinema, televisione. È solo istinto di conservazione? Autodifesa rispetto a tutte le realtà sgradite? O non è piuttosto la consapevolezza che l'immagine produce cultura, e questa, a sua volta, diventa la storiografia contemporanea?³⁵

Il neorealismo del primo dopoguerra affrontò variamente il tema della prigionia in generale, cogliendone soprattutto gli effetti economici sulle famiglie trascinate

³² Ora nella collezione dvd *Why we fight: I grandi documentari americani di guerra*, Roma, Ripley's Home Video, 2005, vol. 1, dvd n. 1.

³³ Gadi Luzzatto Voghera, *L'antisemitismo: Domande e risposte*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 133.

³⁴ Cf.: Mostra Internazionale del Nuovo Cinema, *Cinema italiano sotto il fascismo*, a cura di Riccardo Redi, Venezia, Marsilio, 1979; Guido Aristarco, *Il cinema fascista: Il prima e il dopo*, Bari, Dedalo, 1996.

³⁵ Sergio Zavoli, *I mass media e la storia*, Torino, ERI, 1985, p. 18.

alla rovina dalla troppo lunga lontananza dell'uomo di casa, o l'incapacità dell'ex prigioniero di reinserirsi nella società. Nel film di Mario Mattoli, *La vita ricomincia* (Italia, 1945), un reduce scopre che la moglie in sua assenza si è dovuta vendere a un uomo senza scrupoli per garantire le cure mediche al figlioletto. Ne *Il bandito* di Alberto Lattuada (Italia, 1946), Ernesto, reduce dalla prigionia in Germania, ritorna a Torino, uccide lo sfruttatore della sorella, diventa capo di una banda e infine muore in uno scontro con la polizia. Nel film *Natale al campo 119* di Pietro Francisci (Italia, 1947), protagonisti sono invece i prigionieri italiani del campo 119 in California, che a guerra ormai finita attendono il rimpatrio raccontandosi storie della loro vita e delle loro terre, fino all'annuncio della liberazione.

Il cinema tuttavia, in forza della complessità del suo linguaggio visivo, parlato e musicale, si è anche accreditato come uno tra i più efficaci veicoli di narrazione e di divulgazione storica (e pseudo-storica) in generale. Nella scuola, già nel 1956 il Ministero della Pubblica Istruzione definiva "raccomandati e raccomandabili" i sussidi radio-audiovisivi, in quanto

strumenti che suscitano emozioni, procurano conoscenze ed esprimono, nel colore vivo dell'immagine, nelle sequenze, e persino nella voce, una persuasione che, con il suo particolare linguaggio, arricchisce la didattica e continua o matura la funzione educativa.³⁶

Al di là delle espressioni usate nella circolare del '56, che oggi troviamo un po' ingenua ed eccessivamente entusiastiche, la mediazione audiovisiva e filmica può davvero essere capace di attirare l'attenzione di studenti oggi troppo distratti, di stabilire un ponte di collegamento tra i contenuti disciplinari e la loro formazione tutta televisiva e ben poco libreria. Anche in tale ottica, perciò, appare corretta la definizione di "film storici" di Gianni Rondolino come

quei prodotti cinematografici che ricostruiscono il passato secondo determinati intendimenti e particolari accorgimenti tecnico-formali, in modo da fornire allo spettatore una rappresentazione suggestiva di personaggi, ambienti, fatti e situazioni che afferiscono alla storia³⁷

Ciò si è dimostrato vero specialmente riguardo ai temi legati al concentratorio nazista: basti pensare all'impiego del film-documentario nel corso del processo di Norimberga e, qualche decennio più tardi, all'effetto che ebbe negli anni Settanta la messa in onda negli Stati Uniti e in Europa dello sceneggiato *Olocausto*, per la regia di Marvin J. Chomsky e tratto da un romanzo di Gerald Green³⁸, che sembrò squar-

³⁶ Circolare ministeriale del 19 novembre 1956, prot. n. 15005.

³⁷ Gianni Rondolino, "Il cinema", in: *Il mondo contemporaneo: Gli strumenti della ricerca: Questioni di metodo*, cit., vol. 2.

³⁸ Gerald Green, *Olocausto*, Milano, Sperling & Kupfer, 1979. Realizzato nel 1978, il film fu trasmesso in Italia su Rai 3 nell'estate 1979 in una versione divisa in 8 puntate, ottenendo subito un grande successo,

ciare il velo su fatti che indussero molti a un esame di coscienza e, in Germania, alla messa in stato d'accusa di un'intera generazione da parte dei propri figli. Perciò il film assume il ruolo, oltre che di strumento di divulgazione, anche di fonte storica a sua volta per la comprensione dei punti di vista e delle sensibilità verso il concentrationario da parte di coloro che parteciparono alla realizzazione del film e di coloro che ne fruirono negli anni in cui esso fu realizzato: si può così, ad esempio, valutare la trasformazione dell'immagine dell'ufficiale tedesco dai film del primo dopoguerra a quelli degli ultimi anni; parimenti si può osservare la tendenza a sostituire la contrapposizione brutale “carnefice vs. vittima” a una maggiore complessità di rapporti che vede in scena, in qualità di protagonista, un “eroe salvifico” alla Schindler, alla Perlasca o alla Palatucci (il che implica di necessità qualche interrogativo anche sul correlativo negativo di questo, ovvero lo “spettatore” o “indifferente”)³⁹.

Come sostiene Gian Piero Brunetta,

la storia del cinema, pur nella sua legittima aspirazione a una propria identità e specificità e a una propria piena legittimazione scientifica, va anche vista e studiata – perché lo è, di fatto – come parte integrante della storia della cultura, delle società e dell'immaginazione del XX secolo. Per cui non può prescindere dal dialogo sempre più ravvicinato con gli storici. È un mondo di mondi, separato e dai tratti ben definiti e al tempo stesso connesso e facente parte di un sistema storico artistico culturale solo parzialmente esplorato e misurato in tutta la sua ampiezza⁴⁰

Oggi i palinsesti televisivi sono ricchi di proposte più o meno valide, specialmente all'approssimarsi del giorno della memoria; le videoteche scolastiche possiedono i migliori film sull'argomento e gli insegnanti inseriscono nelle programmazioni didattiche, come un passaggio obbligato, la visione di un film sulla *shoah*. Il cinema quindi riprende la sua funzione di “agente di storia”, per usare una nota espressione di Marc Ferro⁴¹, nella misura in cui “i film suggestionano la vita degli spettatori, ne modellano la sensibilità, la coscienza, le idee, i comportamenti e ne modificano le abitudini, le mode, gli approcci ideali e materiali alla vita”⁴².

e tornò in onda su Canale 5 nel 1986 nella originale versione di quattro puntate. In Italia la serie è stata pubblicata in VHS dalla DeltaVideo.

³⁹ Per analogia con il terzetto ricavabile dal saggio di Raoul Hilberg, *Carnefici, vittime, spettatori: La persecuzione degli ebrei: 1933-1945*, Milano, Mondadori, 1994.

⁴⁰ Gian Piero Brunetta, “Introduzione”, in: Mirco Melanco, *Paesaggi, passaggi e passioni: Come il cinema italiano ha raccontato le trasformazioni del paesaggio dal sonoro ad oggi*, Napoli, Liguori, 2005, p. 3-4. Del saggio di Melanco è fondamentale il cap. 1. Cf. inoltre: Peppino Ortoleva, “Il film e il programma televisivo come fonte storica”, in: *La storia al cinema: Ricostruzioni del passato, interpretazione del presente*, a cura di Gianfranco Miro Gori, Città di Castello, Bulzoni, 1994.

⁴¹ Marc Ferro, *Cinéma et Histoire: Le Cinéma agent et source de l'histoire*, Parigi, Denoël-Gonthier, 1977.

⁴² Melanco, *Paesaggi, passaggi e passioni*, cit., p. 24.

In effetti il cinema svolge un ruolo importante sia nel processo di insegnamento/apprendimento sia nel più generale processo di costruzione della memoria, sicché spesso la visione di un film a scuola, a scopo didattico, finisce con l'intersecarsi con il senso comune storico della società, desunto a sua volta da un'elaborazione della memoria comune basata *anche* su quello stesso film: le forme espressive più potenti si rivelano anche quelle più idonee ad alimentare la memoria di certi eventi, provocando uno sfruttamento "mediatico" fine a sé stesso che ha poi come conseguenza una perdita di contenuto⁴³. La ricostruzione del periodo storico in cui si colloca l'8 settembre può essere senz'altro agevolata dalla potenza di suggestione del cinema, sempre però tenendo nel massimo conto alcuni elementi di giudizio fondamentali. Il primo è che un'opera di genio va giudicata principalmente secondo criteri estetici e non storiografici, rinunciando quindi alla necessità della verosimiglianza storica come criterio di valutazione: uno sceneggiatore può prendersi "licenze poetiche" impensabili per lo storico e tali, magari, da scontentare gli stessi storici che gli prestano consulenza. Il secondo è che, come opera complessa (opera di genio ma anche prodotto commerciale), un film può essere portatore di una particolare ideologia dell'autore che, in casi estremi, prende il sopravvento sulla verosimiglianza storica; oppure può essere contrassegnato da determinate scelte che l'autore può avere effettuato deliberatamente preferendo, nella sua personale ricostruzione, una posizione storiografica piuttosto che un'altra (il che non esime l'insegnante dal presentare agli studenti anche le altre opzioni). Infine, un prodotto cinematografico è quasi sempre, in definitiva, orientato al successo commerciale e, come tale, può essere finalizzato a intercettare l'orizzonte d'attesa del pubblico attraverso espedienti narrativi rispondenti a canoni di svago e intrattenimento.

Ovviamente compito dell'insegnante è di attivare negli studenti le specifiche abilità di visione critica del film, nell'ambito di una programmazione specifica, evitando sia l'improvvisazione sia il predominio del sentimento come sintomo di fruizione acritica del prodotto cinematografico. Ciò presuppone come conseguenza necessaria la visione di più film in forma integrale; il che può avvenire ulteriormente e preferibilmente, a mio parere, in un cineforum funzionante in orario extrascolastico.

e) Ricerca su fonti visive: fotografie, cartoline, disegni ecc. L'educazione all'analisi dell'immagine è molto carente nella nostra scuola e perciò è opportuno che percorsi specifici siano attivati molto presto, già nei primi anni di scuola. Alcuni indirizzi scolastici comprendono nel curriculum nazionale discipline artistiche e grafiche che possono coinvolgere particolari competenze tecnico-professionali degli studenti, stimolando contributi più consapevoli anche in prospettiva interdisciplinare. Ciò che

⁴³ La questione è stata ampiamente affrontata, per quanto concerne la deportazione degli ebrei, ma con riflessioni anche di carattere generale e metodologico, nel volume di Maurizio G. de Bonis, *L'immagine della memoria: La Shoah tra cinema e fotografia*, Roma, Onyx, 2007.

resta sempre irrinunciabile, nell'insegnamento della storia, è l'esigenza di trasmettere agli allievi la funzione della fonte visiva nell'operazione storiografica⁴⁴.

La storiografia sugli internati militari dispone di fonti fotografiche di particolare importanza: tra queste costituisce ancora documento di eccezionale valore l'album di Vittorio Vialli, nel quale l'autore raccolse una parte delle fotografie da lui scattate clandestinamente nei lager e che oggi sono riproposte, assieme a molte altre di diversa provenienza, nel volume curato da Adolfo Mignemi, che per la scientificità dell'inquadramento rappresenta una solida base di partenza per qualsiasi percorso didattico⁴⁵.

Altrettanto importanti sono i disegni e gli schizzi eseguiti in diversi campi, spesso con materiale di fortuna, da apprezzati pittori come Marcello Tomadini, Alessandro Berretti e Giuseppe Novello (raccolti in volumi monografici) e da altri artisti le cui opere compaiono in volumi miscellanei o sono state riprodotte sulle pagine delle riviste di associazioni reducistiche⁴⁶.

Le domande da porre a queste fonti, che l'insegnante guiderà approntando specifiche schede di analisi, variano significativamente a seconda dell'età degli alunni: nel caso di bambini della scuola primaria, ad esempio, si può proporre una contestualizzazione generica per poi cercare di risalire ai sentimenti dei militari raffigurati e alle vicende da loro vissute precedentemente e successivamente lo scatto della fotografia.

f) Ricerca mediante altre fonti. I manufatti e gli oggetti d'uso nel lager (gavette, posate, mezzi per scrittura ecc.), che gli internati riportarono a casa con sé come ricordo, sono fonti materiali importanti per la ricostruzione delle condizioni di vita all'interno del lager. Le targhe e i pochi monumenti sono fonti per una ricostruzione della elaborazione della memoria ufficiale dell'internamento e della specificità dell'internamento militare. I figli degli ex internati possono essere a loro volta considerati fonti "vive" per la ricostruzione della memoria familiare e privata dell'esperien-

⁴⁴ Adolfo Mignemi, *Lo sguardo e l'immagine: La fotografia come documento storico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003. Cf. anche AA.VV., "Un mondo di foto: L'uso della fotografia nell'insegnamento della storia per le scuole elementari, medie e superiori", *I viaggi di Erodoto*, a. IX, n. 28 (1996), Quaderno n. 11.

⁴⁵ Vittorio Vialli, *Ho scelto la prigionia: La resistenza dei soldati italiani deportati (1943-45)*, Sala Bolognese, Forni, 1975 (2ª ed. Roma, ANEI, 1983); *Storia fotografica della prigionia dei militari italiani in Germania*, a cura di Adolfo Mignemi, Torino, Bollati Boringhieri, 2005.

⁴⁶ Marcello Tomadini, *Venti mesi fra i reticolati*, Vicenza, SAT, 1946; Alessandro Berretti, *Attenti al filo!*, Genova, Libreria Italiana, 1946 (2ª ed. Firenze, Sansoni, 1974; 3ª ed. Roma, ANEI, 1981); Giuseppe Novello, *Steppa e gabbia*, Milano, Mondadori, 1957; *La resistenza nei "lager" vissuta e vista dai pittori*, Roma, ANEI, 1979.

za concentrazionaria, vista nella dimensione degli affetti più intimi⁴⁷.

Altre fonti di sicuro interesse, da tenere presenti, sono quelle *pubbliche o normative*. Tra queste rientrano sicuramente le convenzioni internazionali sul trattamento dei prigionieri di guerra, che il terzo Reich disapplicò in larga parte nella gestione dei prigionieri italiani ma che tenne sempre ben presenti nella gestione dei prigionieri delle altre nazionalità: il confronto fra ciò che avrebbe dovuto essere fatto e ciò che invece fu realmente compiuto risulterà per gli studenti quanto mai significativo. Nella fattispecie rientrano anche tutti i provvedimenti assunti dalla Repubblica Italiana nei confronti degli ex internati militari, a partire dalla legge 1 dicembre 1977, n. 907, che estese ai deportati militari che rifiutarono di servire i tedeschi e la Repubblica Sociale Italiana la concessione del distintivo d'onore di "Volontario della Libertà", sino alla più recente istituzione della Medaglia d'onore.

Dopo aver passato in rassegna le diverse tipologie di fonti, vale la pena di aggiungere qualche ulteriore osservazione sul loro uso. L'approccio alla fonte, anche in una didattica scolastica e nei limiti che già abbiamo indicato, deve sempre essere critico. Infatti, come sostiene Marco Marangoni,

Il documento sottoposto all'inquisizione narrativa, [...] calato nella dimensione multipla della *polis* contemporanea, rivela gli snodi, i ritorni, gli accadimenti imprevisi, e soprattutto lascia intravedere l'altrove possibile, la lettura della Storia non come testo reiterato ma come spazio aperto alla concreta opera degli uomini.⁴⁸

La ricerca e la selezione delle fonti da presentare agli studenti può avvenire essenzialmente nel web, negli archivi, nelle sedi delle associazioni combattentistiche e d'Arma. Purtroppo la didattica sull'internamento dei militari è carente, per necessità di cose, sul versante delle visite di studio, sia per il generale abbandono in cui versano i campi di prigionia in disuso sia per l'assenza di raccordo fra le associazioni reducistiche di ex internati, poco attive nel turismo culturale, e le autorità estere. Al contrario anche nel caso degli internamenti militari dovrebbero essere rivalutati gli ex campi di prigionia, intesi come luogo materiale imprescindibile per la comprensione del fenomeno⁴⁹. Ricordo a tal proposito che proprio la "pedagogia della visita al campo" fu inaugurata immediatamente dopo la liberazione dei lager, quando gli

⁴⁷ Un utilizzo esemplare delle memorie familiari è in: *Prigionieri senza tutela: Con occhi di figli racconti di padri internati: IMI del Molise*, a cura di Enzo Orlanducci, Roma, Edizioni ANRP, 2005.

⁴⁸ Marco Marangoni, "Storie postmoderne", in: *Il diritto e il rovescio della storia*, cit., p. 95.

⁴⁹ Certamente l'attualità ci suggerisce nuove modalità di valorizzazione dell'archeologia concentrazionaria: proprio di recente è salito all'onore delle cronache l'ex Stalag IXA di Ziegenhein (oggi Trutzheim) che nel dopoguerra fu adattato per una "riutilizzazione attiva" dell'area del Campo, i suoi edifici furono rinnovati e arredati e risultano oggi abitati dai figli dei profughi espulsi in massa dai territori orientali dopo la sconfitta della Germania (Marco Ansaldo, "La città lager: Così la vita continua nella prigione nazista", *la Repubblica*, 8 gennaio 2008).

alti ufficiali statunitensi fecero radunare i notabili tedeschi locali per obbligarli a una visita guidata dei lager vicini: così fece, ad esempio, il colonnello Sears nel campo appena liberato di Ohrdruf, dove condusse i civili tedeschi a visitare gli edifici e le strutture, facendoli passare fra i corpi di trenta cadaveri uccisi con un colpo di pistola la sera precedente l'ingresso degli americani. Oggi sono i promotori turistici più maturi i soggetti meglio indicati per la programmazione di "pacchetti" di viaggi culturali scolastici nei quali trovino composizione, in un'unica proposta, la correttezza dei contenuti, la consapevolezza didattica e la professionalità specifica dell'organizzazione. Infatti, come scrive Renzo Garrone, le gite scolastiche

mentre diventano un business enorme per l'industria turistica (una classe che si sposta insieme rappresenta per un operatore commerciale una ventina di clienti in un colpo solo, un gruppo) hanno bisogno di un riorientamento, di una forte ridefinizione. Che va fatta partire da una seria critica dell'esistente, per potersi poi muovere in direzione di ipotesi più mature e conformi a quanto spesso è gestibile con soddisfazione, che si concretizzino in modalità di viaggio qualitative e più responsabili.⁵⁰

Esistono inoltre due ulteriori risorse che vanno valorizzate in maniera speciale. La prima è costituita dai musei, dove gli studenti possono trovare "reperti"/fonti per la conoscenza storica opportunamente valorizzati e spesso presentati nell'ambito di percorsi didattici specifici. Diventa così possibile utilizzare lo spazio museale (primo fra tutti il Museo Nazionale dell'Internamento in Padova⁵¹) come vera e propria "aula didattica decentrata", dove talvolta è ancora possibile farsi condurre da guide d'eccezione come gli stessi ex deportati; il che, aggiunto all'attenzione per la singola fonte materiale, contribuisce inoltre a educare i giovani al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio documentale e più in generale alla tutela dei beni culturali, in quanto la consapevolezza che un oggetto, un frammento, è una traccia storica che può diventare fonte storiografica se impiegato in una ricerca finalizzata, può indurre a una formazione più attenta verso le tracce della nostra storia.

La seconda risorsa a disposizione è rappresentata dalle famiglie degli studenti: capita spesso che tra i nonni ci sia un ex-internato, che a quel punto può diventare, accertata la disponibilità alla collaborazione, una preziosa fonte orale (o magari un tramite per l'acquisizione di altre fonti inedite, se possiede dei "ricordi" materiali della prigionia); l'effetto sull'insegnamento/apprendimento della storia sarà, in quel caso, che gli studenti avranno compreso come la storia generale si leghi a quella del singolo, e come anche la scuola possa costituire nel suo piccolo un luogo di ricerca capace di offrire un contributo per l'emersione e la valorizzazione di fonti inedite. Addirittura, qualora emergano fonti sconosciute alla comunità scientifica (come è

⁵⁰ Renzo Garrone, *Per un turismo scolastico nuovo e responsabile*, Novara, De Agostini, 2002, p. 16.

⁵¹ www.internatoignoto.it.

capitato più volte a chi scrive), quello che era un semplice progetto didattico può trasformarsi in “caso di studio” capace di illuminare meglio, con un’indagine *micro*, anche il quadro generale *macro*. In quel caso occorre che la scuola sappia valorizzare l’esperienza di ricerca dei suoi studenti attraverso l’allestimento di incontri con la società, dalla presentazione pubblica alla mostra, dalla realizzazione di un “quaderno” al ciclo di conferenze; ciò presuppone la capacità della dirigenza di interagire con le altre scuole e con le forze sociali ed economiche allo scopo di intercettare sensibilità che si traducano in sostegno finanziario.

Anche delle fonti, inoltre, può essere detto ciò che il noto teorico dei mezzi di comunicazione di massa Marshall McLuhan sosteneva a proposito dei “*media caldi*”, che comportano un basso grado di partecipazione del pubblico, e di quelli “*freddi*”, capaci di coinvolgere molto di più gli astanti:

C’è un principio base che distingue un *medium* “caldo” come la radio o il cinema, da un *medium* “freddo” come il telefono o la TV. È caldo il *medium* che estende un unico senso fino a un’“alta definizione”: fino allo stato, cioè, in cui si è abbondantemente colmi di dati. Dal punto di vista visivo, una fotografia è un fattore di “alta definizione”, mentre un *cartoon* comporta una “bassa definizione”, in quanto contiene una quantità limitata di informazioni visive. Il telefono è un *medium* freddo, o a bassa definizione, perché attraverso l’orecchio si riceve una scarsa quantità di informazioni, e altrettanto dicasi, ovviamente, di ogni espressione orale rientrante nel discorso in genere perché offre poco ed esige un grosso contributo da parte dell’ascoltatore. Viceversa i *media caldi* non lasciano molto spazio che il pubblico debba colmare o completare; comportano perciò una limitata partecipazione, mentre i *media freddi* implicano un alto grado di partecipazione o di completamento da parte del pubblico. È naturale quindi che un *medium* caldo come la radio abbia sull’utente effetti molto diversi da quelli di un *medium* freddo come il telefono.⁵²

Vale la pena di sottolineare, ancora una volta, che l’impostazione di un’attività didattica dedicata agli internati militari italiani non può prescindere dall’attenzione alla storiografia sull’argomento. In relazione anche all’età degli studenti, sarà opportuno proporre qualche brano significativo attinto dalla produzione storiografica, che renda conto delle finalità e della complessità della ricerca.

Direzioni di ricerca e opportunità didattiche

La didattica scolastica sugli internati militari in Germania si presta a muoversi in diverse direzioni finalizzate a valorizzare determinati punti di vista, anche in prospettiva interdisciplinare, e a evidenziare di volta in volta differenti chiavi interpre-

⁵² Marshall McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p. 31-33.

tative. Ciò è fondamentale per evitare di scivolare nel patetico, con quella meccanica riproduzione dell'“armamentario degli orrori” desunto dalla banalizzazione della *shoah* che, peraltro, mal si adatta all'esperienza degli internati.

Elenco di seguito alcune piste percorribili, premettendo che alle tre opzioni proposte corrispondono, con tutta evidenza, altrettanti punti di vista sulla questione: il primo punto di vista colloca l'internamento dei militari italiani nel più ampio contesto delle deportazioni attuate dal regime nazista, investendo quindi alla radice il concetto di “sistema totalitario” e i metodi che lo contraddistinguono; il secondo punto di vista cerca di valutare il peso dell'internamento dei militari italiani nell'ambito delle diverse forme di resistenza patriottica al nazi-fascismo, riconducendo quindi il problema essenzialmente al fenomeno resistenziale; il terzo punto di vista, infine, inquadra l'internamento dei militari italiani nel contesto più ampio delle prigioni dei militari italiani nella seconda guerra mondiale, privilegiando quindi la valutazione del fatto come evento della seconda guerra mondiale.

1) *L'internamento dei militari italiani nel più ampio contesto del sistema concentrazionario nazista.* L'internamento dei nostri militari non può non essere considerato e valutato nel contesto più ampio delle diverse deportazioni attuate dal regime nazista e cioè: quella degli ebrei, degli zingari, degli omosessuali, dei testimoni di Geova, dei pastori evangelici e dei sacerdoti cattolici, dei malati di mente, degli “asociali” (vagabondi, ladruncoli, ma anche operai e impiegati accusati di scarso rendimento o d'insubordinazione), delle popolazioni dell'est e degli oppositori politici. Così il popolo italiano, reo di avere implicitamente tollerato, con l'asse Roma-Berlino, anche la logica del concentrazionario, può oggi dire di avere espiato a sufficienza la sua colpa storica proprio grazie all'attraversamento “volontario” dei lager nazisti di una massa quantitativamente importante di militari e alla condivisione del sacrificio da parte dei loro familiari in Patria. Perciò scriveva a buon diritto Vittorio Emanuele Giuntella che l'internamento

fu per gli italiani anche, paradossalmente un ritorno, tragico e doloroso, eppure manzonianamente provvido, nella grande famiglia dei popoli europei. Gli italiani nei lager ritrovarono quella identità comune europea dalla quale il fascismo aveva creduto di poterli separare. Questa almeno fu l'impressione provata da molti nel varcare la soglia del lager, quella, cioè, di essere finalmente dalla parte giusta, di essere tra fratelli, anche se per essere riconosciuti fratelli dovettero lungamente soffrire.⁵³

Perciò per molti internati (soprattutto per quelli provenienti dai fronti di guerra) il “no” detto alle proposte di collaborazione con la Germania nazista valse anche come un rifiuto preciso e consapevole del sistema ignobile che pretendeva lo sterminio degli ebrei e la sottomissione violenta dei popoli inferiori alla sedicente razza eletta;

⁵³ Vittorio Emanuele Giuntella, *Il nazismo e i lager*, Roma, Studium, 1979, p. 106.

rifiuto tanto più importante in quanto accompagnato da una prigionia dura che si sarebbe potuta evitare al prezzo del collaborazionismo.

L'autore che ha espresso meglio di tutti il senso di soddisfazione provato nel trovarsi improvvisamente dalla parte degli oppressi dal nazismo è stato forse Mario Rigoni Stern, che nel racconto *Aspettando l'alba* ha rievocato i russi con cui aveva fatto amicizia, e che alla sua partenza intonarono una canzone. Tutto comincia con l'ordine di trasferimento a un'altra baracca, alla presenza del rigido sottufficiale Braum:

All'uscita dei reticolati che ci separavano dal grande Lager anche la sentinella mi fece un amichevole sorriso senza che Braum se ne accorgesse, e quando poi sfilammo lungo le interminabili baracche dov'erano rinchiusi i russi, alcuni, vedendomi passare, con la voce e con i gesti mi salutavano al di là dei recinti. Dicevano il mio nome e "arrivederci" in modo chiassoso e allegro, come per farmi coraggio, finché Braum urlò più volte "silenzio!" e affrettò il passo battendo i tacchi ferrati dei suoi stivali sulla striscia di assi dove solo lui poteva camminare.

Andavo con il cuore stretto perché non sapevo dove mi avrebbe condotto, né cosa si sarebbe fatto di me. Tutto potevo immaginare, e mentre mi portava via da quei russi sentivo il distacco di un'amicizia umana e fraterna. Fu a quel punto che uno di loro incominciò sommessamente a cantare una canzone; altri si unirono, poi altri ancora, così che fecero un coro. Era una canzone di saluto per me, che contro di loro avevo combattuto ma che adesso, per non essere ancora dalla parte del torto, stavo con loro rinchiuso nel Lager I/B.

Nulla poté l'ira di Braum contro la loro canzone, che né i reticolati né le sentinelle potevano trattenere. Era dolcissima e non parlava di soldati o di guerra o di eroi, ma di primavera e di una ragazza innamorata che aspettava l'amato sotto una betulla.⁵⁴

Una ricerca sistematica di testi che mettano nella dovuta evidenza questo aspetto di fraternità/solidarietà potrà risultare di grande utilità anche dalla prospettiva pedagogica interculturale. Esiste già uno spunto d'indagine importante sulla percezione dell'*altro* da parte degli internati militari italiani, basato su una raccolta di interviste a reduci analizzate con metodo sociologico: tale contributo si può rivelare utile sia per un approfondimento specifico che per la preparazione di una intervista⁵⁵. Rigoni è in effetti, dentro il lager, un uomo in crisi d'identità che, consapevole di essersi trovato sino a poche settimane prima dalla parte dell'aggressore, sta cercando di

⁵⁴ Mario Rigoni Stern, *Aspettando l'alba e altri racconti*, Torino, Einaudi, 2004, p. 19.

⁵⁵ Angelo Bendotti, Giuliana Bertacchi, Mario Pelliccioli, Eugenia Valtulina, "I prigionieri degli altri paesi nella memoria degli internati militari: La percezione dell'altro", in: *Fra sterminio e sfruttamento: Militari internati e prigionieri di guerra nella Germania nazista: 1939-1945*, a cura di Nicola Labanca, Firenze, Le lettere, 1992.

ridefinire e cambiare la sua cultura attraverso la reciproca accettazione con gli altri prigionieri, in uno sforzo di avvicinarsi e intendersi e arricchirsi gli uni con gli altri in pari dignità. Così l'identità del sottufficiale degli Alpini si rimette in cammino mediante l'apertura a una comunicazione interattiva democratica e dinamica, facente leva sulla condivisione di una comune "umanità" che rende l'uomo degno in ragione della sua stessa natura.

Tra le uscite più recenti, che si muovono nella medesima direzione, segnalo il memoriale del marinaio Luigi Baldan⁵⁶, il quale ritrova nella prigionia proprio quella identità europea dalla quale i nazifascisti pretendevano di separare i propri popoli. All'interno del lager, infatti, il giovane marinaio ha la conferma di ritrovarsi, pur nella diversità delle lingue, tra fratelli nella persecuzione; fa quindi amicizia con i russi, con i cechi e soprattutto con le ragazze ebraiche, alle quali fa arrivare cibo rubato a rischio della propria vita, stracci per ripararsi dal freddo e notizie sull'andamento della guerra. Nell'aprile '45, approfittando dello sbandamento organizzativo dei tedeschi ormai in rotta su tutti i fronti, Baldan fugge dal campo di lavoro e ripara fortunosamente in Cecoslovacchia dove trova aiuto da parte della popolazione sino all'arrivo delle truppe sovietiche. Il lager, ma anche la guerra che obbliga l'uomo a viaggiare, diventano perciò luoghi di costruzione e ricostruzione di forme concettuali in cui le diverse culture possono confrontarsi con una schiettezza e una naturalezza altrove impensabili.

Un altro episodio vale la pena di essere ricordato. Alla fine dell'inverno '44/'45, nel Campo di Sandbostel, gli ufficiali italiani videro fare il loro ingresso le donne polacche catturate nel corso della disperata rivolta di Varsavia. Le condizioni di quelle poverette erano disperate:

Sono lacere, semisvestite, con le scarpe a pezzi, alcune sono scalze e si trascinano verso quella che per moltissime sarà l'ultima dimora. Molte sono ragazze giovani, alcune sono incinte e portano sul viso il segno di mille sofferenze e di infinite violenze. Alcune stanno in piedi solo perché sorrette dalle compagne, anch'esse sfinite.⁵⁷

Immediatamente dal gruppo degli ufficiali italiani internati partì l'iniziativa di raccogliere quel poco che si aveva per fornire un primo aiuto a quelle poverette: nonostante gli italiani fossero già sottoposti all'affamamento, le razioni di zucchero e margarina furono ridotte della metà per offrirne una parte alle nuove arrivate; inoltre si raccolsero e ammicchiarono generi di vestiario (maglioni, mutande, calze) che pure per gli italiani sarebbero stati ancora preziosi. Il fiduciario italiano, tenente

⁵⁶ Luigi Baldan, *Lotta per sopravvivere: La mia resistenza non armata contro il nazifascismo*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 2007.

⁵⁷ Luigi Collo, *La resistenza disarmata: La storia dei soldati italiani prigionieri nei lager tedeschi*, Venezia, Marsilio, 1995, p. 81.

di vascello Giuseppe Brignole, ottenne l'autorizzazione di potersi recare, accompagnato da alcuni ufficiali, nel settore delle polacche per la consegna degli aiuti. L'impressione fu fortissima, ma non venne seguita dai prigionieri di altre nazionalità che, pure, si trovavano in condizioni migliori degli italiani.

In un contesto didattico può assumere rilevanza una comparazione delle varie forme di deportazione, evidenziando e valutando analogie e diversità: attraverso un'accurata selezione di informazioni e materiali sarà possibile in tal modo contrastare il fenomeno della "banalizzazione" della *shoah*, ricostruendo in una visione unitaria un quadro che, a prima vista, appare sicuramente frammentato e caotico⁵⁸.

2) L'internamento dei militari italiani nell'ambito della guerra di liberazione e delle diverse forme di lotta e resistenza patriottica al nazi-fascismo. L'episodio dell'internamento dei militari italiani può essere inoltre inquadrato nel contesto delle diverse modalità di resistenza all'oppressione nazi-fascista che, secondo anche le tendenze della storiografia più matura⁵⁹, andrebbero valutate con una visione unitaria: la liberazione dell'Italia, il movimento partigiano, la resistenza militare all'estero e la resistenza nei campi di prigionia germanici. A queste va aggiunta anche la cooperazione dei prigionieri di guerra detenuti dagli Alleati.

La vera e propria **lotta di liberazione** degli italiani dal nazismo si svolse sostanzialmente nelle due forme seguenti:

- una resistenza intesa come insieme di attività cospirative e informative clandestine sfocianti in vera e propria lotta armata patriottica contro un nemico-invasore (il terzo Reich) e i suoi alleati italiani (la Repubblica Sociale Italiana o, se vogliamo, i residui fascisti), alla quale presero parte attivi individui provenienti da ogni ceto sociale, compresi molti militari di carriera e cittadini che alla data dell'8 settembre 1943 si trovavano a prestare servizio militare di leva o di complemento, e che si concretizzò, sotto l'organizzazione e la direzione del Comitato di Liberazione Nazionale per l'Alta Italia (CLNAI), nella cobelligeranza partigiana;
- una partecipazione militare, da parte di militari inquadrati in reparti regolari, nella battaglia d'Italia al fianco delle armate Alleate in qualità di cobelligeranti (1° Raggruppamento motorizzato e, successivamente, Corpo Italiano di Liberazione - CIL).

⁵⁸ Un testo utile per un quadro complessivo delle deportazioni, abbastanza rigoroso se pur d'impianto divulgativo, ricco di materiale impiegabile anche nella didattica laboratoriale, è il volume di Giorgio Giannini, *Il giorno della memoria: Per non dimenticare*, Roma, Edizioni associate, 2005. Per un tentativo di inquadramento scientifico del sistema di deportazioni attuato dal regime nazista, cf. *Spostamenti di popolazione e deportazioni in Europa: 1939-1945*, Bologna, Cappelli, 1987.

⁵⁹ Giorgio Rochat, "Forze armate e Resistenza", *Italia contemporanea*, a. XXVI, n. 220-221 (2000). Cf. anche: *Militari e resistenza*, Atti del convegno, Firenze, Consiglio Regionale della Toscana, 2005; Università degli Studi di Roma Tor Vergata - Facoltà di Lettere e Filosofia, *La Resistenza dei militari*, a cura di Lucia Ceci, Roma, Bilibin, 2006.

I due modi anzidetti corrispondono più o meno rispettivamente ai concetti di “guerra partigiana” e di “guerra di liberazione”: la prima, organizzata e gestita dai partiti antifascisti del CLNAI e condotta secondo scopi eminentemente politici, conformemente ai progetti dei diversi partiti; la seconda, di natura istituzionale e fondata essenzialmente sul giuramento militare prestato, avente come finalità quella di liberare il territorio italiano dai tedeschi per restituire alla monarchia la pienezza delle sue funzioni⁶⁰.

Va detto inoltre che la lotta partigiana fu sostenuta da altre due componenti della resistenza, che la storiografia da qualche tempo sta prendendo in seria considerazione per il determinante aiuto materiale e morale dato ai combattenti della libertà al rischio di persecuzioni, arresti, distruzioni, deportazioni nei campi di sterminio e di prigionia. Si tratta di:

- una sorta di seconda linea del fronte resistenziale costituita da attività compiute da elementi della popolazione più o meno impegnati in raccolta di informazioni, custodia di piccoli depositi d’armi, stampa clandestina, finanziamento economico, supporto logistico secondario, fiancheggiamento e sostegno vario;
- azioni resistenziali “non violente” o “umanitarie”, a beneficio di partigiani, ebrei e prigionieri di guerra alleati, di cui furono protagonisti le popolazioni delle campagne, certi religiosi e certi elementi delle forze dell’ordine; tali azioni, che per lungo tempo furono interpretate come meri atti di carità/solidarietà slegati da un’autentica scelta di campo o, peggio ancora, furono annoverate tra i comportamenti ispirati all’attendismo, da qualche anno risultano invece in forte rivalutazione: in questa ottica va considerata la concessione della Medaglia d’Oro al merito civile alla memoria, in occasione del 25 aprile 2004, ai religiosi monsignor Vigilio Federico Dalla Zuanna, don Leto Casini e don Edoardo Marzari quale atto di riconoscimento concreto da parte del Presidente della Repubblica al loro impegno resistenziale (analoga ricompensa, secondo una tendenza proseguita negli anni successivi, è stata conferita anche a comuni d’Italia particolarmente distintisi in quel campo).

È molto difficile giudicare il peso che queste forme di resistenza ebbero nella sconfitta del nazismo e dei residui fascisti in Italia e ancor più difficile è valutarne il peso nell’ambito delle resistenze europee. Tuttavia esse ci furono e contribuirono senz’altro ad avvicinare il popolo italiano a quelle nazioni liberal-democratiche dalle quali il fascismo l’aveva allontanato. Mai infatti, come nella seconda guerra mondiale, le forze in campo avevano assunto una dimensione etica individuabile con tale estrema chiarezza: da una parte coloro che minacciavano la civiltà; dall’altra coloro che, difendendo sé stessi, la difendevano.

⁶⁰ I concetti sono desunti da Santo Peli, *La Resistenza in Italia: Storia e critica*, Torino, Einaudi, 2004.

Non v'è dubbio che i primi eroi delle Forze Armate nella guerra di liberazione furono i caduti dell'8 settembre: gli oltre 28.000 tra caduti in combattimento, fucilati e dispersi in mare indicarono ai compagni, per primi, la strada dell'onore e della riconquista della libertà. Riferendosi alla guerra di liberazione e, in particolare, all'apporto a essa fornito dai militari, il colonnello Rinaldo Cruccu, allora capo dell'Ufficio Storico dell'Esercito, ebbe a scrivere già nel 1975:

Non c'è un solo momento e un solo aspetto di essa ove non siano stati presenti, col loro apporto insostituibile, unità delle Forze Armate, uomini delle Forze Armate o da esse provenienti. Non fu una presenza tardiva, sporadica ed episodica, ma immediata, costante e operante, una presenza consapevole, che si ispirava agli ideali del Primo Risorgimento, una presenza devota agli interessi del Paese e perciò portata ovunque, semplicemente, come un normale dovere.⁶¹

Eppure, nonostante l'importanza di tale partecipazione, la resistenza "con le stellette" ha rivestito per lungo tempo nella storiografia un ruolo di secondo piano. Ciò, in sintesi, si può attribuire sostanzialmente alla sopravvalutazione culturale, editoriale e pubblicistica che ebbe sin dal dopoguerra, per evidenti motivi di parzialità politica, il contributo fornito dai militanti dei partiti antifascisti; all'interesse delle diplomazie anglo-americane a conservare intenzionalmente un profilo basso dell'immagine delle rinate forze armate italiane; al livore che l'*intelligenza* italiana ha per lungo tempo dimostrato e ostentato nei confronti degli uomini in uniforme, soprattutto se di carriera; alla scarsa partecipazione che, con poche eccezioni, ha sempre contrassegnato le cerimonie celebranti il sacrificio resistenziale delle Forze Armate; e infine, forse, anche allo scarso interesse dimostrato in più circostanze dalle gerarchie militari, che non di rado hanno delegato/relegato queste vicende ai competenti uffici storici anziché vivificarle nella quotidianità dei reparti.

Invece la guerra condotta dai reparti regolari e la lotta delle bande partigiane hanno un comune denominatore: la presenza dei militari, ovvero di cittadini in armi, evidente ed esclusiva nel primo caso ma molto incisiva anche nel secondo. È questo un fatto storico normalmente passato sotto silenzio – nonostante un circostanziato studio di Alfonso Bartolini e Alfredo Terrone⁶² – ma che potrebbe ben fruttificare attraverso un'adeguata riflessione sull'insieme delle varie modalità con cui le forze armate italiane, nazionali e di leva, sebbene in condizioni difficilissime seppero assolvere piuttosto compattamente al loro compito principe: quello della difesa della patria.

Le stesse formazioni partigiane, per poter funzionare in piena efficienza, dovette-

⁶¹ Rinaldo Cruccu, "Le Forze Armate nella lotta per la liberazione", *Rivista Militare*, a. CXIX, n. 3 (1975).

⁶² Alfonso Bartolini e Alfredo Terrone, *I militari nella guerra partigiana in Italia: 1943-45*, Roma, Ufficio Storico SME, 1998.

ro darsi strutture di comando di tipo militare e stabilire rapporti, attraverso speciali e rischiose missioni di collegamento in entrambe le direzioni, con il fronte Sud per riceverne ordini, rifornimenti e addestramento all'uso di armi ed esplosivi. Basti ricordare, a dimostrazione di una solidarietà non solo materiale ma anche spirituale, l'inquadramento della Brigata *Patrioti della Maiella* nel Corpo d'Armata Polacco come unità tattica di combattimento fino alla Linea Gotica⁶³.

A costituire il nocciolo duro delle forze partigiane furono difatti inizialmente i militari che dopo l'armistizio si erano dispersi o erano tornati alle proprie case e che, in quel frangente, scelsero di portare nelle bande l'esperienza nell'uso delle armi appresa nel corso dell'istruzione militare e talvolta anche nel combattimento. Particolarmente preziosa si rivelò, a tal fine, la competenza in materia di guerriglia e di controguerriglia acquisita da coloro che avevano combattuto sui fronti jugoslavo e russo.

È vero invece che i rapporti tra i partigiani e gli ufficiali di carriera furono improntati non di rado alla diffidenza reciproca e, secondo buona parte della saggistica resistenziale, risultarono in certi casi poco proficui: scrive Giorgio Bocca che «la riprova del militarismo professionale è deludente: fra ottobre e i primi di gennaio tutti i comandi unificati affidati ai militari di professione falliscono»⁶⁴. In particolare a taluni ufficiali effettivi venivano rimproverati gli atteggiamenti attesisti, l'incapacità di adeguare la loro preparazione dottrinale alla guerra di bande, l'indifferenza verso le necessità della propaganda e della testimonianza personale, l'ossessione di "comandare" e con ciò controllare e frenare le iniziative popolari. Si trattava forse di giudizi un po' ingenerosi, a giudicare dalla quantità di brigate partigiane che i militari seppero in effetti costituire, addestrare e dirigere con funzioni di comando o di stato maggiore. È esemplare del rapporto fra dottrina e azione, e del ruolo dei militari, il caso del colonnello Alessandro Trabucchi, autore assieme al tenente colonnello Attilio Quercia de *L'impiego delle minori unità nel combattimento*, edito dall'Istituto Superiore di Guerra a uso degli allievi, e diligentemente studiato da Pietro Secchia durante la sua detenzione nel carcere fascista di Ventotene: nel febbraio 1945 il Trabucchi, oramai generale, veniva incaricato del comando regionale piemontese e in tale veste fornì un contributo prezioso alla elaborazione dei piani insurrezionali per Torino e il Piemonte. A loro volta, gli antifascisti portavano con sé l'esperienza acquisita direttamente nelle formazioni volontarie in Spagna, nonché lo studio della guerriglia cinese in Manciuria.

Proprio a proposito del Piemonte, a mero titolo esemplificativo va ricordato come i partigiani di Giustizia e Libertà, per idea del comandante della *Varaita*, accoglies-

⁶³ Ricordo soltanto il saggio di Marco Patricelli, *I banditi della libertà: La straordinaria storia della Brigata Maiella: Partigiani senza partito e soldati senza stellette*, Torino, UTET, 2005.

⁶⁴ Giorgio Bocca, *Storia dell'Italia partigiana*, Milano, Mondadori, 1995, p. 117.

sero integralmente le tradizioni alpine, a partire dalle denominazioni (“divisioni alpine”) sino all’uso del cappello alpino e delle fiamme verdi. Ciò servì per cementare lo spirito di corpo tra i partigiani, ma senza dubbio anche per invogliare i giovani all’arruolamento e favorire l’ingresso di nuove leve: accadde così che, al momento della chiamata alle armi della Repubblica Sociale, molti ragazzi si presentarono ai neonati comandi partigiani anziché all’autorità militare repubblicana. Particolarmente attive furono, nelle Langhe, le formazioni autonome al comando del maggiore Enrico Martini (“Mauri”), che arrivarono a contare 5.000 uomini. Anche in Lombardia si costituirono formazioni ribelli a carattere spiccatamente militare. Così ha inizio il regolamento delle Fiamme Verdi lombarde: «Le Fiamme Verdi continuano la gloriosa tradizione dei battaglioni alpini italiani che non hanno conosciuto sconfitta». A comandarle era il generale Luigi Masini (“Fiori”), primo comandante della Scuola Militare di Alpinismo di Aosta.

Secondo lo storico Carlo Vallauri, sarebbe stata proprio la militarità a rappresentare una sorta di garanzia di coesione e leale convivenza fra i reparti. Infatti,

la presenza nelle bande di elementi legati per professione o per fede alla disciplina militare costituisce, da un lato, un motivo di maggior raccordo organizzativo e, dall’altro, favorisce il diffondersi di un senso di richiamo alle istituzioni che fa vedere il movimento non come espressione di interessi meramente di parte, e può indurre quindi a comportamenti più mirati alla convivenza con altre formazioni.⁶⁵

È importante evidenziare che col passare dei mesi, e con il progressivo avvicinamento del fronte militare, il movimento partigiano assunse un’impostazione organizzativa sempre più improntata al modello militare, per ovvie esigenze di pianificazione e controllo; oltre a ciò dovette coordinarsi con l’Italia legale, attraverso missioni di collegamento, per ricevere rifornimenti dagli Alleati, per avere assistenza tecnica e addestramento, per inviare a sua volta elementi utilizzabili nei reparti d’avanguardia degli Alleati. Dal canto suo la componente militare della resistenza dovette apprendere, dai civili antifascisti, la capacità di ricercare e ottenere l’appoggio della popolazione, senza esclusione di alcun ceto per principio, e la determinazione spirituale nel raggiungimento di determinati fini a prescindere dai mezzi impiegati e dalle implicazioni morali connesse all’individuazione delle vulnerabilità dell’avversario: così tanto diversa doveva infatti divenire l’interpretazione del fenomeno bellico, del tempo e dello spazio, della vita e della morte, al fine di compensare l’evidente inferiorità dell’occupato rispetto alla preponderanza dell’occupante, da far pensare al concetto – oggi tanto in voga – di strategia asimmetrica.

In uno scenario siffatto i militari furono presenti sempre ed ovunque anche come

⁶⁵ Carlo Vallauri, *Soldati: Le forze armate italiane dall’armistizio alla Liberazione*, Torino, UTET, 2003, p. 331.

vittime consapevoli delle più efferate rappresaglie naziste: basti ricordare che alle Fosse Ardeatine furono fucilati quattro generali, 15 ufficiali superiori e 33 subalterni, due marescialli, sei soldati, due marinai e un aviare, assieme ad altri partigiani e a 77 ebrei italiani. Coloro che appartenevano a gruppi di cospirazione antitedeschi – e tra questi quasi tutti i militari – non possono considerarsi semplicisticamente vittime della follia nazista, come un certo senso comune ormai sta avvalorando, ma più precisamente combattenti e caduti per la libertà.

Nel Fronte Clandestino di Roma la forza complessiva di circa 22.000 patrioti comprendeva sia militari che civili di tutti i ceti sociali e di tutti i livelli di istruzione, i quali agirono a stretto contatto e con reciproca fiducia: al Fronte toccò il compito di coordinare l'azione di bande partigiane operanti in città (formate in larga parte da carabinieri e finanziari) e quella di formazioni partigiane esterne, come i Raggruppamenti *Monte Soratte*, *Castelli*, *Amiata* e *Gran Sasso*, mentre attraverso il SIOS della Regia Aeronautica venivano mantenuti i contatti con il Governo. In particolare il generale della Guardia di Finanza Filippo Crimi foggì un'organizzazione clandestina, costituita dal personale del Corpo, articolata su un nucleo operativo e su vari centri addetti alla raccolta notizie, al controspionaggio, ai rifornimenti logistici, al collegamento con le altre forze di polizia.

Anche l'Arma dei Carabinieri, attiva in azioni resistenziali già all'indomani dell'armistizio, nei giorni tra il 6 e il 7 ottobre 1943 pagò un prezzo altissimo: il disarmo di tutti i carabinieri in servizio e la deportazione di oltre 2.000 militari nei lager germanici. Con ordine riservato in data 6 ottobre 1943 il ministro per la Difesa Nazionale della RSI Rodolfo Graziani, vista la «inefficienza numerica morale e combattiva dell'Arma dei Carabinieri Reali. in Roma», aveva disposto il disarmo e la consegna dei militari nelle rispettive caserme e stazioni e il confinamento degli ufficiali nei propri alloggi, «sotto pena in caso di disobbedienza, di esecuzione sommaria e di arresto delle rispettive famiglie»⁶⁶. Quelli rimasti si organizzarono per bande per combattere contro i tedeschi, trovando valido aiuto nella popolazione: all'inizio del 1944 il generale Filippo Caruso aveva alle sue dipendenze nella lotta contro i tedeschi 5766 carabinieri organizzati in bande clandestine, mentre circa altri 2.000 appartenenti all'Arma operavano in bande autonome.

Un'altra componente essenziale della guerra di liberazione fu quella dei **reparti regolari delle Forze Armate** ricostituite al Sud. La guerra di liberazione dei militari che al Sud furono inquadrati in reparti regolari al fianco delle forze armate Alleate presenta caratteri di diversità rispetto alla lotta partigiana: la cobelligeranza dei militari *con le stellette*, alle dipendenze dei Governi Badoglio e Bonomi, s'inserisce difatti nel più ampio quadro operativo avente come protagonista il XV Gruppo d'Armate delle Nazioni Unite. Già il 27 settembre, dopo appena 19 giorni dall'armisti-

⁶⁶ Il documento è riprodotto in *Noi dei lager*, a. LVI, n. 4 (2003), p. 5.

zio, fu costituito il 1° Raggruppamento Motorizzato (forte di circa 10.000 uomini), dipendente dalla 36^a Divisione di Fanteria statunitense della 5^a Armata del generale Clark. Sono ampiamente note le vicende dei due attacchi, l'8 e il 16 dicembre, che portarono alla conquista della quota 343 di Monte Lungo, e il successivo episodio della conquista di Monte Marrone (31 marzo) per merito del Battaglione *Piemonte*, costituito da alpini della *Taurinense* rimpatriati dal Montenegro. Fu grazie a queste prove di capacità e di ardimento che a partire dall'aprile 1944 gli Alleati consentirono la costituzione del Corpo Italiano di Liberazione (CIL) forte di 25.000 uomini che combatterono fino al mese di settembre per poi confluire, da gennaio, nei Gruppi di Combattimento – *Cremona, Legnano, Friuli, Folgore, Mantova e Piceno* – numericamente corrispondenti a vere e proprie divisioni, il cui organico complessivo assommava all'incirca a 60.000 uomini. Furono proprio questi (i primi quattro soprattutto) a prendere parte attiva allo sfondamento della linea Gotica, rompendo il fronte germanico in Val Idice, proseguendo sino alla liberazione di Bologna (21 aprile 1945), fino a superare il Po per inseguire il nemico sino allo Stelvio.

Al contrario dei movimenti partigiani, nati dal basso e proprio perciò forti della loro autonomia, i reparti regolari invece, per il fatto di essere stati equipaggiati, addestrati e rieducati spiritualmente dall'autorità statale esistente al Sud, non godettero di una pari libertà d'espressione e di azione, ma dovettero attenersi strettamente agli ordini d'impiego degli Alleati, dai quali venivano rigorosamente controllati e spesso limitati nella loro operatività (quando non addirittura osteggiati). Tale situazione presentava da un lato innegabili vantaggi – come ad esempio il poter disporre di vitto e vestiario fornito costantemente dall'autorità superiore – ma anche aspetti meno piacevoli, come ad esempio il dover dimostrare coi fatti il proprio valore di fronte alle iniziali perplessità degli Anglo-americani (come condizione indispensabile al mantenimento in linea in qualità di truppa combattente, almeno sino al raggiungimento di un'adeguata considerazione e fiducia) e il dover subire per lungo tempo le polemiche dei partiti di sinistra, i quali temevano che alla truppa delle Forze Armate del Sud venisse inculcata la fedeltà alla monarchia allo scopo di farne «strumento della dinastia e delle cricche nostalgiche raccoltesi attorno al vacillante trono di Vittorio Emanuele»⁶⁷.

Sul reale apporto di questi soldati alla guerra in corso, così si è espresso, con molta lucidità, il generale Piero Bonabello:

In una visione globale della campagna, modesta, in verità, appare l'importanza “materiale” del nostro intervento. Senza nulla voler togliere all'impegno, alla capacità e al valore ovunque dimostrati, Monte Lungo, Filotrano e la liberazione delle varie città da parte del CIL furono in definitiva dei semplici episodi tattici, che non determinarono certo il corso degli eventi, ma contribuirono-

⁶⁷ Pietro Secchia e Filippo Frassati, *Storia della Resistenza*, Roma, Editori Riuniti, 1965, vol. 2, p. 514-515.

no solo a favorirne lo sviluppo, così come strategicamente era stato concepito, organizzato e condotto dagli Alleati.⁶⁸

Eppure, come rileva lo stesso Bonabello, quella cobelligeranza attiva, volontaristica e disinteressata giovò enormemente al prestigio dell'Italia e alla sua futura collocazione fra le nazioni democratiche occidentali, oltre che degli Italiani, i quali dimostrarono «di saper combattere bene e onorevolmente».

Particolarmente significativa fu senz'altro anche la **resistenza delle unità militari all'estero**, già impiegate in attività di controguerriglia, che presero l'assetto di forze partigiane affiancando quelle locali. All'indomani dell'armistizio i tedeschi cercarono un po' ovunque di disarmare le Grandi Unità italiane con l'inganno, per evitare di impegnarsi in combattimenti rischiosi. Verbalmente e anche con accordi scritti, laddove vi furono generali disposti a sottoscriverli, i tedeschi garantirono il rimpatrio dei militari italiani con la possibilità di conservare l'armamento leggero, mentendo sapendo di mentire, mentre pretesero la consegna delle artiglierie: le promesse sarebbero state sconfessate non appena si fosse presentata l'occasione favorevole a consentire il disarmo degli italiani e la loro deportazione verso i lager. Alle minacce dei germanici si aggiungevano due ulteriori problemi: in primo luogo il possesso delle armi, benché consentiva agli italiani di difendersi, li rendeva tuttavia più esposti all'assalto di tedeschi e di partigiani locali nonché alle pressioni delle missioni militari alleate; inoltre il fatto di combattere contro i tedeschi in assenza di una dichiarazione di guerra dell'Italia alla Germania, che fu formalizzata soltanto il 13 ottobre e mai riconosciuta dalla Germania, rendeva gli italiani passibili di fucilazione in quanto combattenti irregolari (come avvenne a Cefalonia, a Corfù, a Coo e a Lero).

In questa situazione vi furono unità militari i cui comandanti seppero – nonostante tutto – prendere decisioni risolutive, dimostrando straordinarie capacità professionali e umane nel coinvolgere ed entusiasmare i loro subordinati di tutti i gradi. Ad agevolarli in tale compito influi anche, dal basso, il sentimento di disagio dei militari di fronte alla loro condizione di invasori di altri popoli, che appariva così antitetica rispetto alla storia italiana risorgimentale.

Una tra le reazioni più decise di fronte ai tedeschi – che ricordiamo qui soltanto a titolo esemplificativo di un fenomeno diffuso – fu senz'altro quella delle divisioni italiane stanziate in Montenegro. Già alle 8.15 del 9 settembre la 6ª Batteria del Gruppo *Aosta* apriva il fuoco per mantenere a distanza reparti tedeschi in avvicinamento. Il 13, al rapporto dei comandanti di divisione del XIV Corpo d'Armata i comandanti dell'*Emilia*, della *Taurinense*, della *Ferrara* e della *Venezia* si accordavano sul rifiuto di cedere le armi ai tedeschi. Nonostante la successiva defezione

⁶⁸ Piero Bonabello, "Esercito e guerra di liberazione: Significato di una partecipazione", *Rivista militare*, a. CXXXVII, n. 5 (1993), p. 115.

del grosso della *Ferrara*, segno della volontarietà delle scelte di quei momenti, la *Venezia* e la *Taurinense* conservarono finché poterono i simboli di militarità: stellette, mostrine, gradi e distintivi divisionali. Dopo aver fronteggiato i tedeschi per alcune settimane in sanguinosi scontri e vista l'impossibilità di raggiungere il mare per tentare il rimpatrio, gli italiani, già uniti alla resistenza jugoslava, costituirono la Divisione partigiana *Garibaldi*, operante in Montenegro e in Bosnia alle dirette dipendenze della resistenza locale (EPLJ), ma sempre in contatto con il comando supremo italiano a Brindisi e da questo rifornita per via aerea. A comandare la nuova formazione furono dapprima il generale Giovanni Battista Oxilia, già comandante della *Venezia*; poi, al rimpatrio di questo, il generale Lorenzo Vivalda, già comandante della *Taurinense*, e infine il maggiore Carlo Ravnich. Fra l'8 e l'11 marzo 1945 la *Garibaldi*, che aveva assunto organico e metodi di combattimento spiccatamente da guerriglia, poté essere rimpatriata: appena sbarcati a Brindisi, molti dei suoi 3800 uomini (degli oltre 20.000 che erano) chiesero volontariamente di essere inviati a combattere sul fronte italiano⁶⁹.

Questa forma di resistenza andrebbe seriamente rivalutata come simbolo dell'amicizia con i popoli balcanici. Invece sulla sua immagine pesano ancora oggi, purtroppo, le strumentalizzazioni politiche intentate dai due grandi partiti antagonisti dell'Italia repubblicana: l'uno desideroso di presentare la scelta resistenziale come un'improbabile opzione filocomunista della massa dei militari (e specialmente della truppa); l'altro reso diffidente proprio dal rapporto di solidarietà creatosi con popolazioni che si andavano raccogliendo sotto l'influenza dell'Unione Sovietica.

Un'altra forma di resistenza, seppure meno nota, fu espressa dai **"cooperatori"**, ovvero i prigionieri di guerra italiani nelle mani degli angloamericani che scelsero di aiutare gli Alleati nella nuova lotta contro il comune nemico germanico come occasione per manifestare concretamente in massa sia la loro contrarietà al nazifascismo sia il consenso alla scelta armistiziale del nuovo governo. Accettando, con quell'umiltà che le contingenze imponevano, di portare il proprio contributo per la cacciata dei tedeschi dall'Italia e per la causa democratica, essi entrarono così nei battaglioni ISU (Italian Service Unit) in Tunisia, in Algeria, in Marocco, negli USA, in Gran Bretagna e, dopo lo sbarco in Europa, anche in Francia, partecipando alla riparazione di strade e ponti distrutti e al trasporto di materiali e munizioni, fornendo il personale specializzato alle officine, ai servizi infermieristici e alla gestione dei magazzini. Anche costoro, svolgendo compiti non sempre dignitosi e talvolta pericolosi, diminuiti nella loro condizione militare dall'essere per lo più disarmati, contribuirono senza dubbio ad avvalorare dal basso la nuova collocazione diploma-

⁶⁹ Ricordo solo il saggio di Luciano Viazzi e Leo Taddia, *La Resistenza dei militari italiani all'estero: Divisione Garibaldi in Montenegro, Sangiaccato, Bosnia, Erzegovina*, Roma, Ministero della difesa - Rivista militare, 1994.

tica dell'Italia.

3) *L'internamento dei militari italiani nel quadro complessivo delle prigionie dei militari italiani nella seconda guerra mondiale.* Al termine del conflitto, nel 1947, una relazione del Ministero dell'Assistenza Postbellica delineava un consuntivo della situazione degli oltre 1.450.000 militari italiani che, caduti in mano nemica sui vari fronti e nei più diversi momenti, erano poi passati attraverso i campi di prigionia e di internamento sparsi in tutto il mondo, in tutti i continenti e a tutte le latitudini,

dalle Americhe alle isole Haway; dalla Gran Bretagna ai territori di sovranità britannica dell'Africa, dell'Australia e dell'India; dalla Russia europea alle steppe siberiane; dai campi di morte di Germania, Polonia ed Austria all'inferno balcanico; dal cuore di Francia alle zone atlantiche e mediterranee dell'Africa Settentrionale.⁷⁰

È perciò di qualche utilità, nonostante la complessità del lavoro, una comparazione delle diverse prigionie a partire dalla memorialistica e dalla documentazione già edita. Un'attività di ricerca sulle condizioni di vita nei Campi di tutto il mondo, non preconfezionata e aperta a diversi possibili esiti, potrebbe mettere in luce la tendenza delle potenze detentrici (totalitarie e democratiche) ad alleviare o accentuare i disagi e le sofferenze dei prigionieri a seconda della loro disponibilità o meno alla collaborazione.

Studi recenti, condotti dall'Unione Nazionale Italiana Reduci dalla Russia (UNIRR), hanno stimato che nel corso del ripiegamento dalle linee tenute sul Don 70.000 soldati italiani furono catturati dai russi; tra essi almeno 22.000 morirono durante le marce e i trasferimenti di quei primi mesi di custodia e a causa delle condizioni di emergenza non furono neppure censiti; degli altri 48.000 che giunsero nei campi di prigionia, soltanto 10.000 (appena uno su cinque) riuscirono a sopravvivere e a ritornare finalmente in patria. Gli scampati alla prigionia costituirono complessivamente il 14% del totale dei catturati⁷¹. A contrassegnare la vita dei sopravvissuti nei lager sovietici, dopo i primi terribili mesi del 1943 in cui si registrò il maggior numero di vittime, fu l'azione propagandistica dei commissari politici sovietici e degli agitatori italiani comunisti fuoriusciti dall'Italia per sfuggire al fascismo: costoro cercarono di avvicinare i prigionieri al comunismo, provocando reazioni di diffidenza ma anche, in più piccola parte, di adesione (opportunistica o convinta che fosse) ai contenuti delle "nuove idee". Le scelte politiche dei prigionieri, di maggiore

⁷⁰ Cit. in Umberto Cappuzzo, "Le condizioni dei prigionieri di guerra nei vari fronti", in: *I prigionieri e gli internati militari italiani nella seconda guerra mondiale*, a cura di Renato Sicurezza, Roma, ANRP, 1995, p. 85.

⁷¹ Carlo Vicentini e Paolo Resta, *Rapporto sui prigionieri di guerra italiani in Russia*, Milano, UNIRR, 1995 (2005²), p. 37.

o minore avvicinamento alle idee proposte dai propagandisti, ebbero un'influenza diretta sulle loro condizioni di vita, poiché queste furono rese meno dure ai collaborazionisti attraverso razioni speciali, mentre furono ancora più aggravate a coloro che si dimostravano ostili alle nuove idee. Il che è sostanzialmente la stessa cosa che avvenne nei campi di prigionia inglesi e statunitensi dove, specialmente dopo l'armistizio dell'8 settembre 1943 e il messaggio di Badoglio dell'11 ottobre che invitava alla cooperazione con le potenze detentrici, coloro che rifiutarono la collaborazione furono trattati come "fascisti", indipendentemente dai moventi più intimi delle loro scelte, e sottoposti di conseguenza a un trattamento di particolare rigore.

Anche nei rimpatri possono essere colte differenze significative tra le diverse vicende. Nel caso dei militari prigionieri nell'Unione Sovietica, ad esempio, furono le autorità detentrici a ritardare la restituzione degli italiani, lasciando peraltro i familiari nella più completa oscurità riguardo la loro sorte. Accanto a tutte le difficoltà immaginabili, infatti, si aggiungeva in questo caso il proposito di non fare uscire (o di fare uscire il più tardi possibile) gli "occidentali" che fossero venuti a contatto con il regime staliniano: prova ne è il fatto che gli italiani internati nei lager nazisti che furono raggiunti e "liberati" dai russi nell'autunno 1944 furono poi da costoro internati nei lager sovietici e costretti al lavoro coatto; essi vennero poi restituiti all'Italia assieme ai vari contingenti di prigionieri di guerra in numero di 11059, con un numero di decessi nei lager sovietici pari ad almeno 1153 casi accertati⁷². Le operazioni di rimpatrio della maggioranza dei prigionieri in Russia si svolsero fra il settembre 1945 e il marzo 1946, mentre le partenze degli ufficiali furono avviate verso la fine di aprile 1946. Altri 28 militari italiani, invece, dovettero attendere ancora qualche anno prima di ritornare in patria: trattenuti con accuse pretestuose, non escluse opportunistiche delazioni a opera di compagni di prigionia, furono sottoposti a processi-farsa, "dimenticati" per anni nel lager di Kiev in Ucraina e infine rispediti a casa soltanto fra il 1950 e il 1954⁷³.

Pluri e interdisciplinarietà

L'argomento dell'internamento militare si apre a interessanti prospettive pluri- e interdisciplinari. È il caso di un modulo, proposto da chi scrive nell'ambito degli insegnamenti di storia e di geografia, avente come idea centrale il ripensamento delle

⁷² Vicentini e Resta, *Rapporto*, cit., p. 153-154. Il caso più eclatante è forse quello di Enzo Boletti, eroe della resistenza polacca, anch'egli "liberato" dai russi e restituito all'Italia soltanto nel 1956, per il quale rimando a Claudio Sommaruga, "Dai lager ai gulag", in: *Il dovere della memoria*, a cura di Claudio Sommaruga e Olindo Orlandi, Roma, Edizioni ANRP, 2003, p. 153.

⁷³ Francesco Bigazzi e Evgenij Zhirmov, *Gli ultimi 28: La storia incredibile dei prigionieri di guerra italiani dimenticati in Russia*, Milano, Mondadori, 2002.

deportazioni avvenute nel corso della prima guerra mondiale (quella degli irredentisti trentini) e della seconda guerra mondiale (dei prigionieri di guerra e deportati nei campi di concentramento nazisti e comunisti) alla luce della più generale nozione di “viaggio”, nel tentativo di ritrovare nelle forme della deportazione e nella sua memoria le connotazioni culturali, sociologiche e psicologiche del “viaggio”, superando così il consueto inquadramento di tali vicende secondo il concetto di “migrazioni coatte”⁷⁴, accantonando gli aspetti più truci del lager, per proporre nuovi percorsi di lettura e d’interpretazione di quegli eventi.

Marco A. Villamira, in un suo saggio, sostiene la tesi secondo cui il viaggio costituisce in sé una storia, di cui il viaggiatore è protagonista interpretando un ruolo carico di significati culturalmente definiti nel corso della storia umana; così,

il viaggio stesso potrebbe essere interpretato come la narrazione della propria esistenza, della presenza dell’uomo al mondo. La nostra storia, secondo la più importante narrazione della cultura occidentale, nasce da un viaggio: l’allontanamento dal Paradiso Terrestre per calcare gli avventurosi sentieri della Terra. Il viaggio è punizione, prova, premio, espressione di ambizione, ricerca di conoscenza; l’Ulisse di Omero vaga in attesa del favore degli Dei e del suo ritorno a casa, quello di Dante va in cerca della conoscenza, i cavalieri erano alla ricerca del Santo Graal, gli aristocratici britannici di fine Ottocento celebravano nel Grand Tour l’amore per la cultura classica e per la natura incontaminata. Possiamo dire che si è cercato e si cerca varietà e conoscenza attraverso i mezzi a disposizione.⁷⁵

I temi sui quali un modulo così concepito può articolarsi sono grosso modo i seguenti.

In primo luogo, vanno analizzati *il distacco* e *il viaggio*. La partenza per affrontare un viaggio più o meno lungo è sempre un momento difficile e qualche volta anche penoso; a maggior ragione ciò si verifica quando la partenza e il viaggio avvengono forzatamente, perché imposti da un’autorità di polizia o da militari armati o perché seguiti alla cattura sul campo di battaglia. Lo scopo della prima parte del modulo è perciò di riconoscere caratteri comuni alle “partenze” e ai “viaggi d’andata”, riconducendoli a un paradigma archetipico. In questo caso, l’archetipo è la partenza di Gilgamesh, che «come tutti i distacchi, è una separazione dell’individuo da una matrice sociale fissa, in questo caso Uruk, la sua casa e luogo di nascita». Questa partenza è un vero e proprio «distacco dell’individuo dalla matrice sociale», ovvero da quella rete di rapporti che ha segnato la sua identità; la deportazione diviene così, come in una sorta di romanzo di formazione, un evento fondante di una nuova

⁷⁴ Piero Dagradi, *Introduzione alla geografia umana*, Bologna, Patron, 1982, p. 137 sg.

⁷⁵ *Psicologia del viaggio e del turismo*, a cura di Marco Alessandro Villamira, Torino, UTET, 2001, p. 111-112.

individualità⁷⁶.

In un secondo momento acquistano rilevanza *l'arrivo nel lager e la modificazione del modo di pensare*. In un'ipotetica seconda parte del modulo si può quindi rendere evidente come la dimensione dell'*arrivo* nel luogo di destinazione possa ricondursi, anche per l'esperienza dei deportati così come per qualsiasi altra esperienza di viaggio, a modelli archetipici di *arrivo*, implicanti determinati conflitti e cambiamenti: perciò il *viaggio* nei lager, al pari di tutti i viaggi, viene costantemente interiorizzato e rielaborato dagli internati/prigionieri (sia durante che dopo) facendo ricorso a tutti gli strumenti culturali di cui sia il singolo soggetto che la comunità dispongono. Il significato del confine del lager è stato accuratamente analizzato da Wolfgang Sofsky. Secondo questo autore, la chiusura del lager rispetto al mondo esterno «serviva a marcare i confini di un territorio di potere che nessuno poteva abbandonare e in cui nessuno poteva gettare lo sguardo», dietro ai cui recinti «il potere si scioglie dai vincoli della civiltà».

Il confine del lager era il punto focale in cui si concentrava l'antagonismo fra i reclusi e il personale di sorveglianza. La presenza delle guardie rappresentava per i primi una minaccia costante, perché esse erano tenute a punire la minima trasgressione dei divieti spaziali. Sin dall'inizio — cioè dalla stesura del primo regolamento disciplinare di Dachau — era prevista la pena di morte per chiunque contrabbandasse all'esterno biglietti clandestini, inviasse segnali luminosi o aiutasse gli altri a fuggire. Era severamente proibito stazionare sulla “terra di nessuno” se non per motivi di lavoro, e avvicinarsi alla recinzione di filo spinato era considerato un atto di sabotaggio punito con la morte. Chi oltrepassava intenzionalmente o per sbaglio la “striscia della morte” veniva colpito senza preavviso dal fuoco delle sentinelle. Per i tentativi di fuga era previsto l'arresto e l'impiccagione: l'esecuzione aveva luogo pubblicamente sulla piazza dell'appello, come monito per tutti i detenuti. Il confine era, dunque, un tabù, la cui violazione veniva punita senza pietà. A rafforzare i divieti contribuivano anche le disposizioni impartite al personale di guardia — che proibivano, ad esempio, di sparare colpi di avvertimento o prescrivevano di reagire a qualsiasi attacco fisico solo ed esclusivamente con le armi da fuoco. Gli uomini di guardia che contravvenivano a questi ordini rischiavano l'espulsione immediata dal corpo; essi erano obbligati a impartire sanzioni mortali e quando uccidevano qualcuno ottenevano una ricompensa: sigarette, denaro, licenze speciali o una menzione d'onore. Così, il fatto che avessero il grilletto facile non dipendeva tanto dalle loro sfrenate tendenze omicide, ma piuttosto dalle prescrizioni normative cui dovevano attenersi. Certamente, però, queste

⁷⁶ Le citazioni da Eric J. Leed, *La mente del viaggiatore: Dall'Odissea al turismo globale*, Bologna, Il Mulino, 1992, p. 43 (con tagli).

disposizioni offrivano anche il pretesto per uccisioni arbitrarie.⁷⁷

Il terzo momento della riflessione è rappresentato dal *ritorno*. Come osserva anche Eric J. Leed⁷⁸, il racconto del viaggiatore, sia all'*andata* che al *ritorno*, avviene sempre in un clima contrassegnato dalla duplice negatività del sospetto (per le possibili menzogne di cui egli sarebbe propenso a infarcire la narrazione) e della noia o indifferenza per le storie di viaggio. Allo stesso modo il ritorno dei reduci dai campi di prigionia avvenne in un'atmosfera di freddezza tale da segnare ancor più di sofferenza e delusione il sacrificio di coloro che avevano patito anni di internamento con l'unica colpa di essere stati chiamati alle armi e mandati a combattere una guerra per il proprio Paese. Tuttavia, il ritorno per i reduci dai lager nazisti e comunisti significò il superamento di un nuovo *confine*, costituito dalla difficoltà di riprendere la vita quotidiana, di rientrare nella normalità, di raccontare ciò che, in quei difficili anni del dopoguerra, non interessava o non poteva essere compreso. Si ritorna così – e meglio ce lo spiega Villamira – al concetto di viaggio come prova, sofferenza, punizione:

L'etimologia del termine viaggio ci riporta al termine latino *via*: via, cammino, da cui deriva *viaticum*, provviste (cibo, vesti e denaro) per il viaggio, e *viaticus*, aggettivo usato in riferimento al viaggio. Il termine si estese, in seguito, al viaggio stesso, trasformandosi nel francese antico *veiage*, nel provenzale *viatge*, e nell'italiano viaggio. Nel termine è implicita l'idea di un cammino lungo una via, di uno spostamento lungo una direttrice. Interessante è anche l'etimologia del corrispettivo inglese, *travel*, che deriva dalla forma antica *travail*, di origine francese, in cui compare l'accezione di prova e sofferenza a cui è sottoposto il viaggiatore. Nella lingua francese il termine si è esteso poi dall'accezione di sofferenza a quella di lavoro, rivelando la concezione negativa, di punizione, con cui veniva connotata l'attività lavorativa.⁷⁹

Un'altra e diversa proposta didattica può tentare di ripercorrere le vicende dell'internamento militare degli italiani attraverso un progetto fortemente orientato in senso interculturale, alla ricerca di una ricostruzione, fra le tante etnie e culture presenti all'interno del lager, sia dello "stereotipo" del soldato italiano e dell'italiano *tout-court* agli occhi dei tedeschi di quel periodo, sia del "pregiudizio" che portò a vedere nei perseguitati dal nazismo (italiani compresi) un pericolo costante per la sicurezza e la tranquillità del terzo Reich⁸⁰. Se l'ostilità dei tedeschi nei confronti degli Italiani non sfociò apertamente nel razzismo (come pure invece taluni hanno, con qualche esagerazione, sostenuto), essa tuttavia si nutrì largamente di stereotipi

⁷⁷ Le citazioni precedenti e questa da Wolfgang Sofsky, *L'ordine del terrore*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 83 sg.

⁷⁸ Leed, *La mente del viaggiatore*, cit., p. 135 *passim*.

⁷⁹ Villamira, *Psicologia del viaggio e del turismo*, cit., p. 11 sg.

⁸⁰ Per i concetti in pedagogia cf.: Franco Giustinelli, *Razzismo, scuola, società: Le origini dell'intolleranza e del pregiudizio*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.

negativi che in parte risalivano alla prima guerra mondiale e in parte furono abilmente alimentati dalla stampa tedesca già nel corso della guerra e poi riaccesi dopo l'8 settembre 1943: infatti fin dal 1942 l'immagine dell'Italia, «esacerbata da certi pregiudizi e stereotipi tradizionali», si era andata deteriorando e caricando di disprezzo; fu però in seguito all'armistizio che il governo tedesco vietò ai *mass-media* persino l'uso del termine “truppe italiane”, riservando la denominazione di truppe fasciste ai seguaci dell'Asse e coniando il neologismo sprezzante di *Badoglioten* per indicare i fedeli al Re, segnati con il marchio di *unsoldatisches Gesindel* (canagliume imbecille). Questi stereotipi, benché grezzamente fomentati, non fecero che accrescere l'ostilità del popolo tedesco nei confronti dell'Italia e di tutti gli Italiani, a quei giorni ormai normalmente gratificati di tutti gli epiteti più indegni, provocando e legittimando implicitamente episodi di maltrattamenti a loro carico e di negligenza nella loro custodia⁸¹. Il recente saggio di Gabriele Hammermann sugli internati militari ha messo nel dovuto rilievo i diversi elementi che concorsero ad alimentare «le pulsioni di rivalsa della popolazione tedesca»: la cesura è senz'altro rappresentata dall'uscita dell'Italia dalla guerra e dal contestuale passaggio, da parte del regime nazista, a una guerra ancor più totale, che sfogò sui prigionieri italiani la delusione per l'armistizio e, assieme, l'indignazione per un trattamento che appariva ancora troppo punitivo agli occhi di coloro che aspiravano soltanto a un'atroce vendetta⁸².

Oggi chi educa, e specialmente in una nazione di forte immigrazione come la nostra, deve misurarsi molto seriamente con i problemi legati alla convivenza di persone di etnie e culture diverse, impegnandosi a fare conoscere e accettare le diversità attraverso comportamenti ispirati da intime convinzioni e a fare interagire persone portatrici di differenze legittime. Ciò, però, trova spesso ostacoli nel “*curriculum implicito*” (ovvero quella speciale individualità di cultura, ideologia ed esperienze che proviene dall'ambiente e dal clima in cui ciascuno si è formato e che lo differenzia dagli altri) che cammina parallelamente con quello “esplicito”, condizionando in positivo o in negativo gli studenti. Non è anzi affatto escluso che nel corso della didattica emergano, soprattutto nelle classi terminali della secondaria di secondo grado, atteggiamenti di palese simpatia nei confronti dei nazisti, quando non addirittura espressioni razzistiche o xenofobe. Pertanto risulta essenziale molta cautela e disponibilità al dialogo nel proporre, conformemente ai più generali obiettivi della pedagogia interculturale,

una vera intercultura capace di promuovere reti di dialogo, di amicizia, di condivisione, di partecipazione; un reale confronto di identità, capaci di colla-

⁸¹ Jens Petersen, “La Germania e il crollo del fascismo italiano nell'estate del 1943”, in: *La cobelligeranza italiana nella lotta di liberazione dell'Europa*, Roma, Ministero della Difesa – Comitato storico Forze Armate e guerra di liberazione, 1986.

⁸² Gabriele Hammermann, *Gli internati militari italiani in Germania: 1943-1945*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 50 sg.