

Capitolo primo

Con occhi di bambini

Essere responsabili di tutto e di tutti, è essere responsabili nonostante se stessi. Essere responsabili nonostante se stessi è essere perseguitati.

E. LEVINAS, *Dal sacro al santo*, Ed. Città nuova, Roma 1993.

Perché questo libro esiste?

Un libro di storia esiste perché una domanda è stata posta. In qualche luogo, in qualche tempo: può essere rimasta sottotraccia a lungo, silenziosa e invisibile, oppure può avere avuto un peso nell'indirizzare, guidare o stimolare altre risposte senza riuscire ad avere la dignità di domanda autonoma, imperativa, assoluta. Spesso ha camminato su altre strade, alimentando il pensiero di filosofi, moralisti e scrittori, senza diventare un problema per lo storico. Non per questo è stata meno densa e vitale, e si potrebbe dire che fino a quel momento la conoscenza storica non ne aveva bisogno. Altre erano le domande, altri erano gli sguardi. Era lí, comunque, sepolta nella storia o solo in parte visibile, ma irrilevante nelle traiettorie della ricerca. È l'urgenza del presente che la rende imprescindibile. È solo grazie a (o a causa di) ciò che viviamo e abbiamo intorno che a quella domanda dobbiamo cercare risposta. È solo così che assume significato ripercorrere il passato, guardarlo e cercare di comprenderlo attraverso le tracce che ci ha lasciato e che siamo in grado di trovare. È la forza della domanda che dà senso alla ricerca ed è la qualità della risposta che consente a un libro una vita piú o meno lunga.

La scrittura non è solo una materializzazione secondaria, o persino residuale, di quella risposta, ma ne è parte costituente e necessaria. Sul piano scientifico è evidente: significa trasformare in parole la complessità del reale che si è studiato come forma di dialogo tra studiosi, è l'ardua quanto in parte stereotipata dimensione dei codici disciplinari, è la possibilità di interrompere per un attimo il divenire della conoscenza. Interruzione illogica, impossibile ma essenziale, se vogliamo acquisire quel passaggio, salire quel gradino, dare un posto a quel singolo mattone. Si chiama comunicazione scientifica e ha le sue regole. Ma la scrittura è anche l'autobiografia della ricerca e la rivelazione del ricercatore, a se stesso e al mondo. Se così non è, il gelo avvolge il passato e il presente. La vita scompare e le vaghe ombre di ciò che ci ha preceduto non

possono in alcun modo illuminare la realtà che ci avvolge e ci interroga. È sempre così, anche per le discipline più rigorose, dai linguaggi più formalizzati, dalle strutture più rigide. Non è facile, bisogna saper cercare la parola quasi sfuggita, la nota apparentemente dissonante, il riferimento più eccentrico: è lì che la consapevolezza della ricerca e del presente che l'ha imposta si manifesta.

Non è vero che non riusciamo a leggere un trattato di fisica perché non lo capiamo, non ne riconosciamo il linguaggio, non siamo in grado di decodificarlo. La ragione è che chi scrive non si è rivelato, non ha voluto o saputo raccontarci in quale modo la sua ricerca intercetta la nostra vita e il nostro presente, non ha voluto compiere il faticoso percorso di mediazione tra la scienza e i potenziali lettori, che sono tutti, ma proprio tutti. Eppure la letteratura lo ha insegnato in forma così netta ed esplicita: quale persona potrebbe mai essere interessata a comprendere la tauromachia senza *Morte nel pomeriggio*, la caccia alla balena senza *Moby Dick*, la chimica senza *Il sistema periodico*? La storia non è letteratura ma è racconto: lo è nelle sue radici più profonde e antiche, nelle sue ragioni epistemologiche, nel suo dovere di trasmissione di una conoscenza che è per sua natura fondamento di ogni comunità. È il racconto intorno al fuoco. Quando diventa rispecchiamento narcisistico di una conoscenza per pochi perde la sua funzione etica, vorrei dire sociale, e nel caso migliore ci restituisce un avanzamento del nostro sapere. Non è poco, ma non è abbastanza.

E non è questione di difficoltà. *Apologia della storia o il mestiere di storico* di Marc Bloch non è affatto un libro facile per gli studenti. Non ne conosco però un altro che sia in grado di trasmettere meglio – per le ragioni per cui è stato scritto e per la forza del suo contenuto – il senso della storia, della sua funzione, del suo piacere. Quando agli esami interrogo i miei studenti mi rendo conto della difficoltà a trattenere e a restituire ragionamenti ed esempi che Bloch offre, ma rimango sempre piacevolmente (e orgogliosamente) stupito del fatto che il significato più profondo di quell'insegnamento è stato trasmesso: la conoscenza storica non è ricerca della verità ma continua interrogazione sul mondo, dialogo tra presente e passato, interpretazione, selezione e non accumulazione, metodo ma anche consapevolezza della sua trasformazione continua perché il suo oggetto è il più mutevole: l'uomo nel tempo. È un fatto tutt'altro che intuitivo. Se si chiede a uno studente di che cosa si occupa la storia, la sua risposta si concentra sulle guerre, sugli Stati, sulle grandi personalità o sulle popolazioni, ma non sugli uomini. Eppure è proprio ciò che lo interessa, e spesso non lo sa.

È in quello spazio educativo – in una forma diretta come in un'au-

la o indiretta come nel rapporto con i suoi potenziali lettori – che si colloca una parte non secondaria della responsabilità dello storico. Qualunque argomento, anche il piú ostico o apparentemente lontano dalle sensibilità e dagli interessi attuali, può essere declinato nel presente e ricondotto al passato, con uno sforzo pedagogico che è innanzitutto spostamento del proprio punto di vista: «Sono salito sulla cattedra per ricordare a me stesso che bisogna sempre guardare le cose da angolazioni diverse», spiega ai suoi studenti il professor John Keating ne *L'attimo fuggente*. In quello spostamento si fonda la possibilità di una relazione che è tanto piú feconda quanto piú si alimenta di fatica e di piacere, di desiderio e di fiducia. La responsabilità non ha però un valore solo educativo ma immerge lo storico nel suo tempo, lo trascina nello spazio pubblico e nelle sue possibili distorsioni, lo costringe a una misura delle cose diversa dal ritmo dello studio e della scrittura. Non è faccenda che riguarda solo gli storici della contemporaneità, sebbene possa apparire così ed essi ne siano comunque i piú investiti. Crocianamente, ogni storia è storia contemporanea, non solo perché i fatti del passato propagano le loro «vibrazioni» nel presente ma perché è lo storico ad averne per primo bisogno. È una necessità che nasce dalla passione, che rifugge un sapere ossificato.

Forse è solo collocandomi in questa dimensione che posso cercare di rispondere – come proverò a fare nelle prossime pagine – all'interrogativo essenziale, scarnificato e non aggirabile che Primo Levi ha posto: «Non tutti i libri resistono ad una domanda, che spesso viene rivolta a viso aperto all'autore: perché questo libro esiste? Perché, a che scopo, spinto da quale sollecitazione, ti sei messo al lavoro?»¹.

L'infanzia tradita.

So esattamente quando mi sono messo al lavoro. In un buio pomeriggio del novembre 1992, alla fine di un lungo e intenso dialogo, Lidia Rolfi, ex deportata a Ravensbrück mi consegnò uno scartafaccio che conteneva la prima, aurorale stesura di un libro che non aveva ancora un titolo ma che voleva raccontare come i bambini erano stati vittime del nazismo². Tutti i bambini: gli ebrei, i rom e i sinti, gli slavi ma anche gli stessi tedeschi, educati alla

¹ P. LEVI, Prefazione a A. BRAVO e D. JALLA (a cura di), *La vita offesa. Storia e memoria dei Lager nazisti nei racconti di duecento sopravvissuti*, Franco Angeli, Milano 1986, p. 7.

² B. MAIDA, *Non si è mai ex deportati. Una biografia di Lidia Beccaria Rolfi*, Utet, Torino 2008, p. XII.

morte e all'intolleranza, uccisi per la loro disabilità, rapiti e cancellati nella loro identità nel progetto *Lebensborn*. Quegli appunti erano un gesto di inattesa amicizia ma anche un impegno a realizzare un piccolo progetto comune. Passò qualche anno e il libro fu pubblicato³, senza che Lidia potesse riuscire a vederlo. Lo prendo in mano ora, dopo quindici anni. Non che non l'abbia sfogliato in tutto questo tempo, ma adesso lo guardo da vicino, provo a pesarlo e mi accorgo dei suoi molti difetti, ampiamente compensati, tuttavia, da altri libri importanti che il lettore e lo studioso hanno oggi a disposizione e che rendono storiograficamente superata quella nostra fatica. Un piccolo pregio rimane, soprattutto se misurato con la distanza del tempo. È la collocazione dell'infanzia all'interno del progetto complessivo del nazismo, i suoi inquadramento e militarizzazione, la rimozione della sua specificità nel momento stesso in cui veniva apparentemente collocata come elemento determinante nella costruzione del futuro, tanto nella dimensione della cancellazione di tutti i bambini considerati razzialmente inferiori, e perciò pericolosi, quanto in quella della manipolazione attraverso la scuola e le altre organizzazioni naziste.

«I bambini crescono e diventano schifosi ebrei», rispose un ufficiale tedesco a chi gli chiedeva con quale animo teneva prigionieri dei bambini nell'Hotel Meina, sul Lago Maggiore, teatro della prima strage di ebrei in Italia⁴. È il dato più evidente, quello dell'annientamento come garanzia di un futuro *judenfrei*, di una «cosalizzazione dei bambini e delle bambine»⁵ che ne consentiva lo sterminio di massa ma che rinvia anche alla consapevolezza che la guerra condotta contro l'infanzia non è un sottoprodotto del conflitto bellico o del genocidio ma la ragione stessa della Shoah. La parte distruttiva si accompagnò necessariamente alla volontà totalitaria di costruire uno Stato razziale per così dire in positivo, come coscienza e realtà della purezza ariana. Come spiegava il decreto che introdusse lo studio della razza nelle scuole tedesche, ciò veniva disposto «per rispondere al desiderio del Führer, che ha voluto che nessun bambino, ragazzo o fanciulla, sia, in avvenire, autorizzato a lasciare la scuola senza essere penetrato dell'importanza e della necessità di un sangue puro»⁶.

³ L. BECCARIA ROLFI e B. MAIDA, *Il futuro spezzato. Il nazismo contro i bambini*, La Giuntina, Firenze 1997.

⁴ M. NOZZA, *Hotel Meina. La prima strage di ebrei in Italia*, Mondadori, Milano 1993, p. 86.

⁵ R. MANTEGAZZA, *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta Edizioni, Troina 2001, p. 144.

⁶ E. MICHAUD, «Soldati di un'idea»: i giovani sotto il Terzo Reich, in G. LEVI e J.-C. SCHMITT (a cura di), *Storia dei giovani*, vol. II, *L'età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 353.

In quel progetto – rivolto alla costruzione del «nuovo tedesco»⁷ – scuola ed «educazione alla morte» coincidevano⁸. L'educazione costituiva il risultato di un ordine che si era forgiato nella battaglia, nel sangue, e di questo doveva rispecchiare i fondamenti e rappresentare il maggiore elemento di continuità. Il ribaltamento della funzione e del valore della cultura, nel suo rapporto con la politica, era completo: l'educazione diventava un puro monolite che aveva come unico scopo la formazione dell'uomo nazionalsocialista, e perdeva al contempo ogni rapporto con le qualità dei singoli individui per diventare strumento del modellamento del giovane nella comunità storica data a priori. Come aveva scritto con chiarezza Hitler nel *Mein Kampf*, «il tempo del servizio militare deve essere considerato la conclusione dell'educazione normale del Tedesco medio»⁹. La scuola sarebbe dovuta essere via via subordinata alla dimensione militarista della vita quotidiana del Terzo Reich; il bambino sarebbe stato dichiarato il bene più prezioso di un popolo:

Primo perché la gioventù, appunto in virtù della sua ignoranza, rappresenta quasi sempre il soggetto che meno oppone resistenza e, secondo, i bambini di oggi saranno gli adulti di domani e chi li ha veramente conquistati può crederci signore del futuro¹⁰.

Quel libro scritto con Lidia aveva forse un secondo pregio, poneva cioè l'infanzia come protagonista di quei processi, anziché come vittima passiva, iconica o esemplare di un fenomeno. Provava insomma a riconoscere i bambini come attori di una storia che nel Novecento li ha investiti totalmente, prima e dopo quegli eventi, e cercava di impedire una lettura delle loro vicende mossa solo dalla partecipazione emotiva, dalla commozione, da una sorta di pedagogia della sofferenza che non lascia alcuno spazio alla conoscenza critica. Lo aveva compreso bene Lidia scrivendo una bella introduzione nella quale attraversava il Novecento sotto la lente d'ingrandimento delle violenze e dello sfruttamento dei bambini, fino a giungere al loro protagonismo assoluto di fine secolo in quanto consumatori. Erano pagine intense, che a quel tempo non compresi e che rimasero fuori del libro¹¹. Invece, lo aveva capi-

⁷ B. MAIDA, *Educazione e scuola: verso il «nuovo tedesco»*, in A. DEORITI, S. PAOLUCCI e R. ROPA (a cura di), *Germania pallida madre. Cultura tedesca e «Weltanschauung» nazista*, l'Orecchio di Van Gogh, Ancona 2002.

⁸ G. ZIEMER, *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*, a cura di B. Maida, Città Aperta edizioni, Troina 2006.

⁹ A. HITLER, *La mia battaglia*, Bompiani, Milano 1942¹⁸, p. 74.

¹⁰ *Ibid.*, p. 43.

¹¹ Le ho pubblicate, come una forma postuma di risarcimento, in MAIDA, *Non si è mai ex deportati* cit., pp. 131-32.

to chiaramente Primo Levi. Il primo dei fogli contenuti nella cartellina che quel pomeriggio Lidia mi consegnò era una prefazione che lo scrittore torinese aveva scritto per lei, che di quel libro gli aveva raccontato. Era il 1979 e Levi aveva preso spunto dal fatto che le Nazioni Unite lo avevano proclamato Anno internazionale del Bambino. Nel suo discorso del 1° gennaio, il segretario generale Kurt Waldheim aveva elencato i problemi dell'infanzia di cui l'opinione pubblica mondiale avrebbe dovuto farsi carico, dalla malnutrizione al coinvolgimento nelle guerre, dallo scarso accesso all'istruzione allo sfruttamento lavorativo. Alla fine dell'anno, Levi guardava sconfortato ai risultati:

Il 1979, anno internazionale del bambino, si è concluso con molte parole ed intenzioni e con scarsi risultati. Era già stato un sintomo malinconico il fatto che la coscienza collettiva, in tutti i Paesi, avesse avvertito il bisogno di questa sorta di celebrazione: essa è nata, con tutta evidenza, da un diffuso senso di colpa, dalla consapevolezza che ancora oggi, ed anche nelle nazioni più civili, non esiste verso i bambini la reverenza prescritta dal Vangelo, e che ai bambini del nostro tempo gli adulti stanno preparando un avvenire pieno di ombre¹².

Esattamente trent'anni dopo, nel 2009, nel suo report sui *Progressi per l'infanzia*, l'Unicef ha offerto un quadro ancora fortemente drammatico:

In tutto il mondo i bambini patiscono violenze, sfruttamento e abusi. Sono costretti a combattere guerre o a lavorare in condizioni intollerabili; vengono sottoposti ad abusi sessuali o a violenze punitive; sono costretti a sposarsi prematuramente o cadono vittime di traffici che li condannano a lavorare in condizioni di sfruttamento; vengono messi in carceri, strutture detentive e istituti senza che ce ne sia realmente bisogno.

Nel mondo cinquantun milioni di bambini risultano non registrati alla nascita (metà nella sola Asia meridionale), tra i cinquecento milioni e un miliardo e mezzo patiscono forme diverse di violenza ogni anno, centocinquanta milioni tra i cinque e i quattordici anni sono impegnati nel lavoro minorile, e nell'Africa subsahariana più di un terzo dei bambini lavora. Sono diverse centinaia di migliaia nel mondo, inoltre, i minori costretti a combattere, sebbene la definizione di «bambini-soldato» sia controversa¹³.

In una dimensione storica – con evidenti scarti geografici e temporali – la condizione dell'infanzia nel corso del Novecento, tuttavia, è progressivamente migliorata. Anzi, quello appena trascorso

¹² P. LEVI, *Prefazione* a BECCARIA ROLFI e MAIDA, *Il futuro spezzato* cit., p. 13.

¹³ P. W. SINGER, *I signori delle mosche. L'uso militare dei bambini nei conflitti contemporanei*, Feltrinelli, Milano 2006.

è stato anche definito «il secolo del bambino»¹⁴. Il protagonismo dell'infanzia ne è infatti uno degli aspetti più straordinari, non solo perché quella fase della vita ha assunto una sua reale autonomia sociale, ma anche perché, di conseguenza, i bambini sono diventati oggetto, spesso centrale e strategico, dei progetti politici, sociali ed economici che gli Stati e i regimi hanno messo in atto per costruirsi e per determinare la propria legittimità. La scienza ha avuto un ruolo determinante. Ne ha accresciuto – sia ben chiaro, soprattutto in Occidente – le possibilità di vita, e l'esperienza della morte di un figlio è divenuta sempre più minoritaria, modificando la struttura familiare e le relazioni al suo interno. La stessa salute del bambino è stata assunta come tema specifico della medicina e la pediatria, pur esistendo anche nel secolo precedente, si è trasformata in una branca autonoma. La scolarizzazione è diventata un fatto normale e diffuso: «verso la metà del xx secolo nella maggior parte del continente europeo si poteva presumere che tutti i bambini di età compresa tra i cinque e i sette anni (età in cui iniziava la scuola) e almeno fino a quattordici fossero a scuola»¹⁵.

Pur all'interno di forti resistenze da parte degli Stati che utilizzavano ampiamente la manodopera infantile, sono stati realizzati interventi di costruzione di una rete di protezione contro la povertà e contro l'ingresso troppo precoce nel mondo del lavoro. I vari modelli di welfare hanno tenuto conto, in maniera sempre più massiccia, dell'infanzia come elemento strategico per la loro stabilità nel tempo. Un'attenzione che non è stata causata solo dalle politiche interne e dalla costruzione del consenso, ma anche dal peso delle rivalità internazionali. L'idea che il bambino sia la risorsa principale di un paese e che il suo indebolimento possa costituire, in prospettiva, un elemento di fragilità della nazione è stato acquisito come un aspetto fondamentale nell'immaginare le relazioni tra Stati. Il Novecento ha però messo in evidenza un altro fenomeno essenziale che ha investito i bambini. Mentre è cresciuto sempre di più il sistema di protezione e di garanzie – attraverso accordi internazionali, legislazioni ad hoc, progetti e pratiche di welfare – parallelamente l'infanzia ha assunto un ruolo di protagonista e di vittima delle guerre, coinvolta in modo diretto e indiretto come mai lo era stata prima, oggetto privilegiato delle logiche e delle pratiche genocidarie, militarizzata e armata dai regimi totalitari e dittatoriali, investita nel suo tempo e nei suoi spazi da una violenza, reale e rappresentata, senza precedenti.

¹⁴ E. KEY, *Il secolo dei fanciulli. Saggi*, Fratelli Bocca, Torino 1906.

¹⁵ H. CUNNINGHAM, *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*, il Mulino, Bologna 1997, p. 212.

Sono processi che hanno avuto velocità diverse a livello nazionale e continentale ma un comune *turning point* nella Prima guerra mondiale. Quel conflitto spazzò via l'idea di un'infanzia da considerare semplicemente vittima dei conflitti, come soggetto non combattente e non adulto al tempo stesso, e per questo esterno a ogni protagonismo storico. Al contrario, fu attrice e testimone di una violenza totale e di una mobilitazione di tutto il fronte interno, con caratteristiche specifiche per ogni paese ma anche con tratti comuni che investirono le relazioni famigliari, il lavoro, il tempo libero, le forme educative e la comunicazione, il gioco e la scrittura, l'idea della morte e del sacrificio. Un investimento delle società in guerra e del potere politico in generale che, al di là della consapevolezza degli attori in gioco in quel contesto, non trasformò solo l'infanzia per la prima volta in un protagonista della guerra ma determinò la formazione e la produzione di un discorso specifico da parte dei bambini¹⁶. Innanzitutto l'infanzia era stata la ragione stessa, nella propaganda ma anche nelle sincere motivazioni di molti che erano andati al fronte, per cui si combatteva: difendere le donne e i bambini, prendere le armi per garantire che la nazione – nella sua cultura, nelle sue tradizioni, nelle sue pratiche, nell'idea di famiglia e di patria, nella sua stessa possibilità di perpetuarsi – fosse in grado di continuare a esistere.

L'infanzia come ovvia metafora del futuro divenne una posta in gioco per fondare un avvenire di pace, tanto più credibile quanto più cresceva la paura del tradimento all'interno del paese. I loro volti campeggiarono sui manifesti che tappezzavano le città, ricordando nella loro innocenza colpevolizzante che l'arruolamento era un dovere, che il razionamento andava rispettato e costituiva un sacrificio a cui tutti dovevano sottomettersi, che la vittoria e la verità non potevano che collocarsi dalla parte di chi difendeva la purezza dell'infanzia dall'invasione di una cultura della violenza e della contaminazione di cui i nemici erano naturalmente portatori. In quel senso i bambini furono oggetto della propaganda, codice di interpretazione e di narrazione di una guerra «giusta» perché combattuta in nome della famiglia e dei valori nazionali, incarnati dai loro volti puri e incontaminati.

Quella straordinaria accelerazione dei processi di coinvolgimento nella costruzione di una mobilitazione totale diventò progetto coerente, e perseguito in modo sistematico, all'interno dei fascismi, e più in generale nei regimi cosiddetti totalitari. Nel cor-

¹⁶ M. PIGNOT, *Les enfants*, in S. AUDOIN-ROUZEAU e J.-J. BECKER, *Encyclopédie de la Grande Guerre, 1914-1918. Histoire et culture*, Bayard, Paris 2004, pp. 627-28.

so del periodo tra le due guerre, in modi e forme parzialmente diversi, la pedagogia della guerra si trasformò in una celebrazione di massa della morte¹⁷, all'interno di un processo di militarizzazione dell'infanzia di cui la scuola – e in seguito le organizzazioni di inquadramento del tempo libero – assunse naturalmente il valore di agenzia centrale e insostituibile. L'infanzia non fu però solo soggetto mobilitato, ma anche mobilitante, cioè costruttore e veicolo di messaggi fortemente evocativi e propagandistici proprio per la forza di una retorica che incarnava nei bambini l'immagine stessa della patria¹⁸. I fascismi utilizzarono sapientemente quell'elemento che si era alimentato nel corso della Prima guerra mondiale e si era trasformato in vero e proprio messaggio, capace di identificare nei fanciulli i portatori di un'idea di falange, esercito ardito e disciplinato per difendere il proprio paese. Un'appartenenza netta, che univa il militante al consumatore politico, l'attore al soggetto passivo della propaganda, nell'ambito di una mobilitazione totale che investiva anche l'infanzia, anzi verrebbe da dire prima di tutto l'infanzia, e la conquista del suo immaginario, perché è proprio lì che si trovava «la condizione per garantire il carattere integrale del controllo e la sua proiezione nel futuro, come aspirano a fare i regimi totalitari»¹⁹. Anche per queste ragioni, le guerre combattute dai regimi fascisti negli anni Trenta furono campi di prova ideologici e propagandistici di enorme valore. La campagna d'Etiopia, in particolare, lo fu per il regime italiano e non soltanto sotto il profilo bellico, per i miti e il successo che l'accompagnarono, ma anche per la carica di violenza «civilizzatrice» nei confronti delle popolazioni indigene, secondo un profilo razzista che di lì a poco si sarebbe riverberato sulla campagna antisemita, che avrebbe condotto nel 1938 alle leggi razziali.