

Le radici storiche dell'antisemitismo: lezioni sugli ebrei d'Europa tra Medioevo e prima Età moderna

L'attività qui presentata è stata oggetto del lavoro di diploma che l'autore ha elaborato per acquisire presso il DFA-SUPSI di Locarno l'abilitazione all'insegnamento della storia nel settore medio superiore.

L'idea di concentrarsi sulla storia degli ebrei d'Europa nasce dal desiderio di dare una risposta a uno dei problemi sovente riscontrati nel momento in cui con gli studenti si affronta il fondamentale tema della Shoah: la difficoltà di far cogliere loro il carattere storicamente profondo delle radici che hanno alimentato l'antisemitismo nazista. Senza l'assunzione di questo dato, il rischio è quello di non riuscire a spiegare la barbarie esplosa nella pressoché totale indifferenza dell'opinione pubblica nel triennio 1942-45 nei campi di sterminio, quasi ad essere costretti a leggerla come una folle e improvvisa fiammata di violenza ingiustificata. Tale pericolo è evidente se si considera il fatto che spesso gli allievi giungono ad affrontare la Shoah avendo sentito parlare, negli anni scolastici precedenti, di questione ebraica in maniera piuttosto episodica¹.

Il disegno che fa da sfondo a questo lavoro ambirebbe a prevedere di inserire, a livello curricolare, un breve ciclo di lezioni dedicato alla storia degli ebrei e dell'antisemitismo in ognuno dei quattro anni che compongono il percorso liceale, ogni volta in relazione allo specifico periodo storico preso in esame quell'anno. L'attività illustrata in queste pagine dà seguito a questa intenzione in misura parziale: avendo a disposizione per la realizzazione delle lezioni solo classi prime e

seconde, tali argomenti sono stati affrontati fino al periodo di avvio della modernità. Si tratterebbe idealmente di proseguire, in terza, accennando a quanto avvenne tra XVII e XVIII secolo (l'"età del ghetto"), quando alcuni dei tratti dell'ostilità antiebraica bassomedievale a cui si fa cenno nelle ultime lezioni qui proposte si dispiegano appieno, per poi dedicarsi alla cosiddetta "epoca dell'emancipazione" (XVIII-XIX secolo), durante la quale la "questione ebraica" diventa emblematica dei processi di trasformazione socio-politica in atto e l'antisemitismo, nel clima culturale di fine Ottocento segnato da positivismo e darwinismo sociale, assumerà quei caratteri moderni che lo tragheranno nel XX secolo.

Dal punto di vista della riflessione qui esposta, ci si è proposti di render conto del modo con cui si sono affrontati i compiti propri della trasposizione didattica nella fase di preparazione ed elaborazione delle lezioni, mentre meno attenzione è dedicata all'analisi e alla valutazione della sperimentazione in aula del percorso ideato, che pur è avvenuta (una sommaria descrizione e qualche elemento di bilancio delle lezioni svolte nelle classi sono consultabili nell'allegato disponibile in rete). Per esporre in maniera più chiara possibile i termini del lavoro di progettazione svolto, si è deciso di isolare due percorsi progettuali che nella realtà si sovrappongono assai più di quanto possa apparire da questo articolo: da una parte quello che si propone di definire i contorni del sapere messo in gioco (cosa insegnare?), dall'altra quello che cerca di rendere efficace l'apprendimento di tale sapere (cosa e come apprendere?). Ci si è insomma soffermati in primo luogo sul delicato rapporto tra la necessità di costruire interventi scolastici storiograficamente aggiornati e l'altrettanto importante sforzo teso a evitare che il passaggio dal "sapere esperto" al "sapere scolastico" – decisivo per

¹ Su questo ostacolo si veda PERILLO Ernesto, «Auschwitz: quali insegnamenti per quali apprendimenti?», in PERILLO Ernesto e LUZZATTO VOGHERA Gadi (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memoria, storie, apprendimenti*, Milano: Franco Angeli, 2004, p. 104-118.

rendere accessibili le conoscenze da apprendere – si traduca in una sorta di compendio, nel quale risulti troppo ostico per il discente trovare tutte le informazioni necessarie a cogliere la matrice del sapere messo al centro dell’attenzione². E poi, nella seconda parte della riflessione, si è cercato di illustrare come il “sistema di conoscenze” elaborato concettualmente dall’insegnante sia stato ridefinito in relazione a due bisogni: quello di integrare nella progettazione didattica le preconoscenze e le concezioni presenti in seno ai gruppi-classe con cui si intende lavorare e quello di concepire percorsi didattici capaci di impegnare gli studenti nella costruzione attiva della conoscenza in contesti motivanti e significativi.

La relazione con le acquisizioni storiografiche e la messa a sistema delle conoscenze selezionate

Il primo compito che ci si è posti è stato dunque quello di identificare i tratti essenziali dei contenuti che si intendono far acquisire agli allievi, proponendosi di metterli in relazione tra loro in un percorso dotato di coerenza interna e capace di dialogare con le altre conoscenze solitamente affrontate in prima e seconda liceo³. Ecco in sintesi quanto deciso.

- Preso atto del fatto che in prima ci si china sul Tardo antico e sul Medioevo, si è individuato il punto di partenza del nostro percorso nell’idea di una netta cesura, rispetto alle precedenti esperienze di ostilità antiebraica, rappresentata dall’antigiudaismo cristiano, un atteggiamento presente fin dai primi secoli di vita della nuova religione⁴; ci si è proposti di

cominciare con l’analisi delle radici teologiche di tale propensione antisemita. Questo approccio permette un aggancio con un aspetto che spesso è affrontato quando con le classi si tocca l’argomento imprescindibile delle origini del cristianesimo (i rapporti di filiazione e rottura tra ebraismo e nuova religione) e ha un indubbio vantaggio supplementare: permette di centrare il ciclo di lezioni dedicato alle classi prime attorno alla prospettiva con cui la Chiesa ha guardato alla presenza in seno alla cristianità di un soggetto “estraneo” come gli ebrei, punto di vista che ha assunto un peso decisivo nel determinare i contorni dell’antisemitismo sviluppatosi nel periodo nel quale si tratterà di calare il lavoro, quello medievale.

- A proposito della posizione della Chiesa medievale, è indispensabile – come seconda tappa del percorso – render conto della sua intrinseca complessità: la Chiesa legittimò senz’altro discriminazioni e restrizioni, non solo fornendo argomenti teologici di natura esplicitamente anti giudaica, ma più concretamente anche prescrivendo, fin dagli ultimi secoli di vita dell’impero romano ormai cristianizzato, un rapporto tutelare che verrà definito nella dottrina con l’inequivoco concetto di “schiavitù”; ma nel contempo è indubbio che per più di dieci secoli un soggetto non-cristiano è sopravvissuto all’interno di una società come quella medievale, fortemente ancorata alla sua identità religiosa, e che ciò è potuto avvenire perché la Chiesa ufficiale ha sempre cercato di giustificare la presenza ebraica, fino a ergersi, in alcune occasioni, a protettrice degli ebrei⁵.
- Tale articolata posizione convisse per secoli con un’immagine stereotipata dell’ebreo medievale, radicata a livello popolare: questo è il nodo individuato come terreno di raccordo tra le lezioni rivolte alle classi prime e quelle dedicate

² Jean-Pierre Astolfi parla a questo proposito dell’importanza di *élémenter* il sapere messo in gioco, cioè di non illudersi che per rendere più fruibili i saperi sia possibile limitarsi, come spesso fanno i manuali scolastici, a presentarli in forma abbreviata. Cfr. ASTOLFI Jean-Pierre, *Le saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2008, p. 45-46.

³ Come ricorda Ivo Mattozzi, «gli argomenti di studio non basta elencarli: occorre che siano concepiti come elementi che dovranno comporre un sistema di conoscenze, trattati in modo da farne concepire agli allievi le relazioni che le costituiscono in rete». Cfr. MATTOZZI Ivo, «L’arte di progettare un curriculum di storia», in GUANCI Vincenzo e RABITTI Maria Teresa (a cura di), *Storia e competenze nel curriculum*, Castel Guelfo (BO): Cenacchi editore, 2011.

⁴ Una chiave di lettura, questa, suggerita tra gli altri da un classico come POLIAKOV Leon, *Storia dell’antisemitismo. Dalle origini del*

cristianesimo all’Europa del Cinquecento (vol. 1), Milano: Rizzoli, 2013 (ed. orig. 1955), p. 32-33.

⁵ Cfr. FOA Anna, *Ebrei in Europa. Dalla Peste Nera all’emancipazione*, Roma-Bari: Laterza, 2004, p. 23: «Ed ecco la Chiesa costruire una complessa teoria, in cui la presenza dell’ebreo finisce per essere condizionata dal mantenimento della sua inferiorità e della sua subordinazione nei confronti del cristiano. Se la giusta scala di valori viene mantenuta, la Chiesa respinge le violazioni della sua libertà religiosa e protegge la sua presenza».

alle seconde. Non è affatto difficile infatti presentare agli studenti di prima il cliché dell'ebreo che si diffuse in quel periodo come il frutto dell'approccio che alla questione ebraica ebbe la Chiesa, cioè collegare le caratteristiche assegnate dal senso comune dell'epoca all'ebreo – dipinto come essere malvagio, inaffidabile, rapace ed equivoco – con le accuse di deicidio e di tradimento del patto stipulato con Dio che fin dagli albori furono le fondamenta dell'antigiudaismo cristiano. D'altro canto, è con tutta evidenza possibile pensare di utilizzare questa tappa anche quale punto di partenza per il ciclo di lezioni proposto alle classi dell'anno seguente, al cui centro – in sintonia con il periodo solitamente affrontato in seconda – è previsto di porre il momento delle persecuzioni bassomedievali e della prima Età moderna: la rappresentazione di un ebreo perfido e antisociale fu sicuramente infatti una delle leve attraverso cui fu legittimata agli occhi della popolazione la crescente e sempre più violenta pressione esercitata sulle comunità ebraiche dell'Europa occidentale negli ultimi secoli del Medioevo⁶.

- Al centro del percorso pensato per le seconde sono posti dunque i termini dell'esacerbarsi delle discriminazioni e delle persecuzioni medievali, a cui però è indispensabile affiancare un argomento che con queste si intreccia indissolubilmente, quello delle relazioni tra le comunità ebraiche e l'attività feneratizia. L'associazione dell'ebreo con il denaro, luogo comune giunto fino ai giorni nostri, è stata una delle più potenti leve grazie alle quali i pregiudizi antisemiti si sono alimentati lungo i secoli. È dunque imprescindibile affrontare il tema del rapporto tra ebrei e usura, cogliere le radici dell'avversione stereotipata nei confronti del "giudeo avaro e approfittatore", calarsi nell'ambiente del pieno Medioevo, quando alle diffidenze di stampo religioso si aggiunse un'opposizione di natura economica, un astio

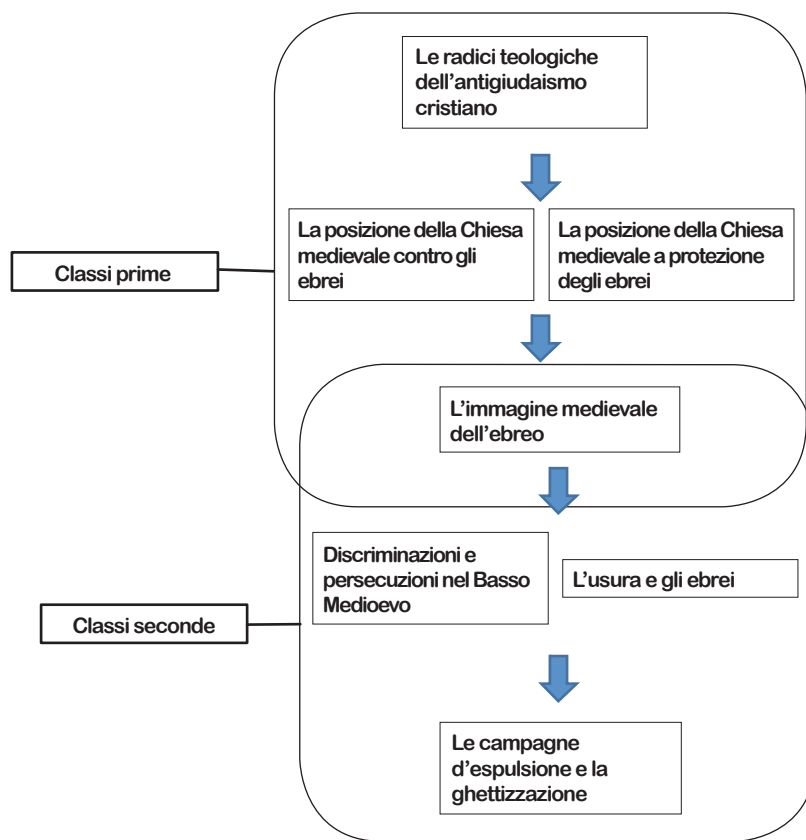
popolare ostile all'attività di prestito esercitata dagli ebrei⁷.

- Il momento di chiusura della sequenza è stato individuato infine nel moltiplicarsi, nell'ultima parte del Medioevo, delle misure di espulsione degli ebrei e nell'avvio della ghettizzazione, avallata da papa Paolo IV nel 1555. Quest'ultimo fenomeno può indubbiamente essere letto come l'apice della lunga serie di messe al bando che, a partire da quella dall'Inghilterra nel 1290, eliminarono dai più importanti Paesi dell'Europa occidentale la componente ebraica della popolazione, espulsioni a loro volta alimentate dai pregiudizi antisemiti diffusisi in misura crescente nei secoli precedenti. Ma nel contempo fu un momento di cesura che ruppe con quell'equilibrio tra cristianità e presenza ebraica che pervase l'intera epoca medievale, un nuovo paradigma con cui guardare agli ebrei. In questo senso la scelta di concludere il percorso su tale nodo entra in sintonia con il tentativo, proposto alle classi di seconda, di leggere il passaggio all'epoca moderna – e in generale tutti i processi di trasformazione – come dinamiche complesse, nelle quali si pongono, attraverso l'apertura di scenari inediti, alcune importanti premesse per il "nuovo", ma all'interno delle quali nello stesso tempo è possibile individuare i legami di continuità con il passato, in questo caso quello medievale.

Nello schema 1 è riassunto il risultato di questa parte del lavoro di progettazione.

⁶ Per articolare questa tappa del percorso si è fatto capo a BLUMENKRANZ Bernhard, *Il cappello a punta. L'ebreo medievale nello specchio dell'arte cristiana*, Roma-Bari: Laterza, 2003 (ed. orig. 1966) e alle numerose citazioni letterarie presenti in POLIAKOV Léon, *Storia dell'antisemitismo*, p. 124-134.

⁷ Tale operazione ha tenuto conto del fatto che la storiografia più aggiornata tende a sostenere che nel passato si sia sopravvalutato il peso dell'attività usuraia dell'ebreo medievale, cfr. VERONESE Alessandra, *Gli ebrei nel Medioevo*, Milano: Jouvence, 2013, p. 66-67.



Schema 1

Fare i conti con il contesto d'apprendimento

La raccolta delle preconoscenze

Prima di elaborare nel dettaglio i materiali funzionali al percorso ipotizzato, si è deciso di svolgere un'attività di raccolta delle preconoscenze⁸. Si tratta di un tipo di operazione, che i pedagogisti chiamerebbero di "valutazione diagnostica", particolarmente utile per capire quale impostazione dare alle lezioni che si desiderano offrire

⁸ È possibile prendere visione del questionario elaborato a questo scopo nei materiali online collegati a questo articolo, facendo riferimento all'allegato A1. <http://www.alphil.com/index.php/alphil-revues/didactica-historica-revue-suisse-pour-la-enseignement-de-la-histoire.html?limit=12>

alle classi e soprattutto in che modo condurle, consapevoli del fatto che «*la mente degli scolari è ricca di preconoscenze che possono influenzare il loro lavoro imponendo schemi cognitivi a volte favorevoli, a volte sfavorevoli allo svolgimento delle operazioni di ricerca*»⁹. Il nostro intervento guadagna in efficacia – rendendo l'apprendimento meno meccanico e più significativo – qualora riesca a far dialogare le nuove informazioni offerte agli allievi con le strutture cognitive di cui questi sono portatori, strutture che è quindi particolarmente utile conoscere. Non è possibile richiamare in questa sede, per evidenti ragioni di spazio, tutti gli spunti offerti da questa attività preliminare, che

⁹ MATTOZZI Ivo, «Che il piccolo storico sia!», in *I Viaggi di Erodoto*, n° 16 (1992), p. 74.

si è proposta di sondare la situazione sia sul piano delle conoscenze già possedute dagli studenti sia su quello delle abilità su cui si intenderebbe puntare nel lavoro in aula¹⁰. Ci si limita dunque a indicare qui una delle più importanti conclusioni a cui si è giunti dopo aver preso visione dei risultati: la decisione di predisporre una lezione ad hoc dedicata alle origini e alla cultura degli ebrei, da inserire nel percorso quale momento introduttivo.

Nei questionari completati dagli studenti è emersa infatti un'evidente confusione riguardante le conoscenze generali sulla storia, la religione e i costumi ebraici. Ci si è allora chiesti se non fosse il caso di replicare in riferimento alla cultura ebraica ciò che è ormai consuetudine nella nostra scuola fare nel momento in cui si affronta il tema della nascita dell'Islam, quando si approfitta dell'occasione per introdurre puntuali nozioni su alcune fondamentali caratteristiche della religione e della cultura musulmana, con il preciso obiettivo non solo di far meglio capire quanto è avvenuto nel passato, ma anche per offrire alle nuove generazioni informazioni indispensabili per smontare pericolosi luoghi comuni, in un mondo in cui il confronto con altre culture è inevitabile, oltre che auspicabile. Nel caso specifico del popolo ebraico, vi è poi un elemento che pesa in misura del tutto originale: la storia (e i miti) delle sue origini. Sarà dunque interessante poter inserire nel percorso anche una parte dedicata alla storia antica degli ebrei, un'occasione per sottoporre a un'analisi critica quella che comunemente, talvolta purtroppo anche in ambito scolastico, è considerata la versione veritiera dei fatti, ma che in realtà è perlopiù il frutto del tentativo non scientificamente fondato di trasporre nella realtà storica il racconto biblico¹¹.

La produzione dei materiali didattici

La valutazione diagnostica impostata preliminarmente non è servita solo per definire alcuni contenuti aggiuntivi del percorso e per registrare i livelli

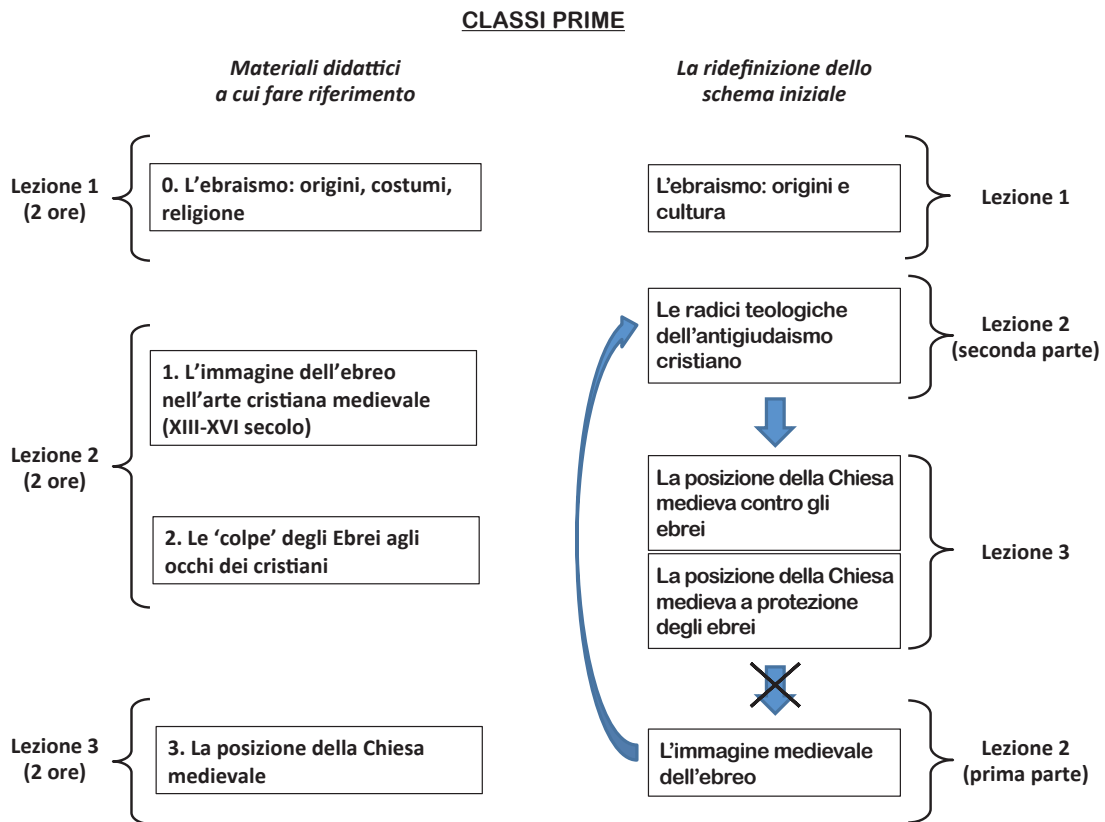
di familiarità degli studenti con le conoscenze che ci si prefigge di mobilitare. Essa ha dato utili indicazioni anche sulla tipologia di attività da proporre agli alunni, avendo concepito la raccolta delle preconoscenze anche come momento durante il quale verificare il grado di padronanza di alcuni “saperi procedurali”, in particolare relativi all'uso e alla comprensione di testi storici e di documenti scritti, all'uso e all'interpretazione di fonti iconografiche, alla capacità di muoversi nel tempo e nello spazio sfruttando ordinatori temporali e carte storico-tematiche. Aver selezionato i “saperi dichiarativi” – i temi e i concetti – attorno a cui far ruotare l'itinerario didattico, da una parte, e aver esplicitato i nessi con i quali si intendono presentare tali contenuti, dall'altra, non significa certo aver concluso l'opera di mediazione didattica che è necessario svolgere prima di presentarsi in classe: si tratta ora di dar gambe al processo d'apprendimento, mettendo il discente in condizione di appropriarsi attivamente delle conoscenze, di costruirsele attraverso un percorso di attività che nel nostro caso specifico faccia capo principalmente alle abilità appena esposte. Ebbene, nel momento in cui si traduce l'elaborazione concettuale di un percorso in un concreto ciclo di lezioni può risultare utile, anzi a volte indispensabile, reimpostare la sequenza con la quale si affrontano in aula le singole tematiche individuate. Capita infatti che gli stimoli attorno ai quali si decide infine di costruire le lezioni – cioè le fonti, i testi, le immagini, gli “ordinatori” posti al centro delle attività proposte – impongano di affrontare i nodi individuati in sede di riflessione preliminare in un ordine diverso rispetto a quello inizialmente previsto, più funzionale al loro utilizzo e alla loro acquisizione da parte dello studente. È bene inoltre essere coscienti del fatto che l'ordine logico con cui il docente prende possesso di un sapere non è necessariamente il più efficace da adottare per stimolarne l'apprendimento da parte di un allievo. Risulta fondamentale a quest'ultimo scopo mettere il discente nelle condizioni di caricare di senso l'apprendimento proposto, quel senso che per il docente è già acquisito. Ciò può avvenire attraverso dispositivi che – oltre a dialogare, come abbiamo già detto, con le concezioni già presenti nelle strutture cognitive dello studente – problematizzino i fatti esposti, impongano l'esigenza della ricerca e della scoperta. Ad esempio, a noi è venuto naturale pensare

¹⁰ Una dettagliata presentazione delle finalità dell'attività e dell'analisi dei risultati raccolti è disponibile nell'allegato in rete.

¹¹ Si è fatto riferimento per questa delicata parte del percorso a FINKELSTEIN Israel e SILBERMAN Neil Asher, *Le tracce di Mosè. La Bibbia tra storia e mito*, Roma: Carocci, 2011 e a LIVERANI Mario, *Oltre la Bibbia. Storia antica di Israele*, Roma-Bari: Laterza, 2003.

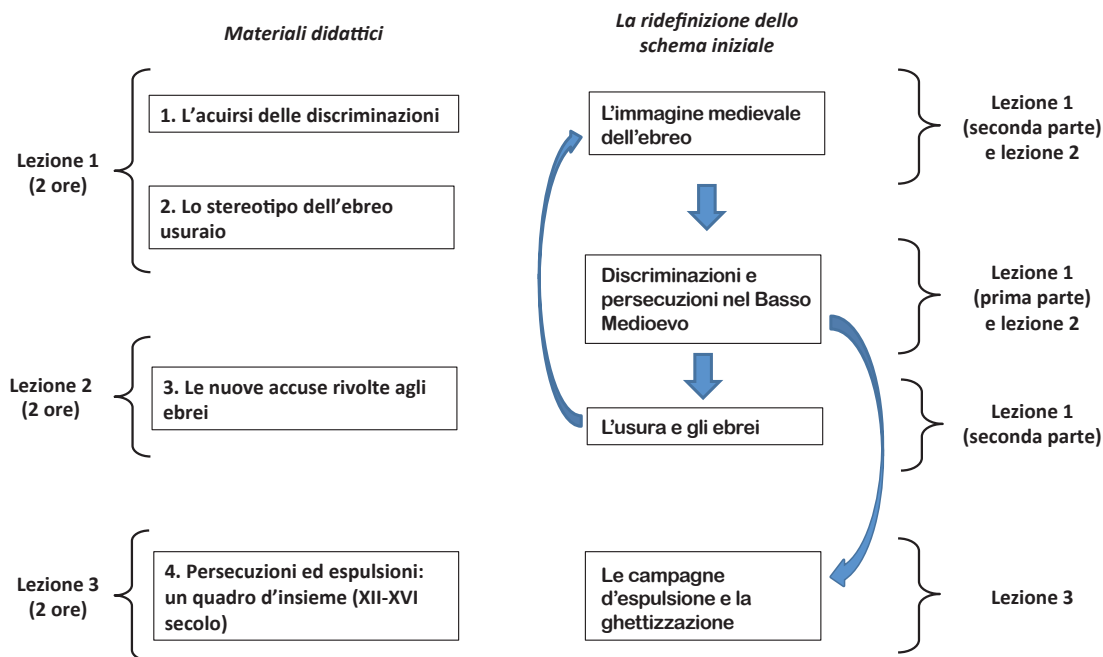
inizialmente di porre il momento dedicato all'esposizione dei tratti caratterizzanti lo stereotipo dell'ebreo medievale dopo quello in cui ci si propone di affrontare i termini della posizione della Chiesa sulla condizione ebraica, poiché il primo è più o meno diretta conseguenza del secondo. Ma è evidente che, dal punto di vista dell'efficacia dell'apprendimento, potrebbe rivelarsi più interessante mettere prima gli studenti a confronto con l'immaginario medievale sull'ebreo, per poi solo in un secondo tempo – allo scopo di rispondere alla domanda «*come spiegare questa immagine negativa?*» – andare a scoprire come la Chiesa guardava agli ebrei.

Quanto detto ha significato che lo schema con cui inizialmente si erano ordinati i contenuti posti al centro della sequenza – e che ha continuato a fare da “griglia” grazie alla quale il sapere via via acquisito è stato organizzato – non ha coinciso con il percorso con cui concretamente si è impostato il ciclo di lezioni. Come si cerca di dimostrare negli schemi 2a e 2b, che vanno letti avendo sott'occhio i materiali didattici presenti nell'allegato online, quest'ultimo ha seguito un'altra logica, proprio per far meglio cogliere il senso di quanto lo schema iniziale intendeva proporre.



Schema 2a.

CLASSI SECONDE



Schema 2b.

L'autore

Alessandro Frigeri lavora presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria della Svizzera Italiana, dove si occupa di didattica della storia nell'ambito della formazione degli insegnanti del settore secondario. Membro del comitato dell'Associazione Ticinese Insegnanti di Storia, è anche docente di storia presso il Liceo cantonale Lugano 1. Per chi fosse interessato, egli può mettere a disposizione i materiali del ciclo di lezioni qui presentato in formato .doc.

alessandro.frigeri@supsi.ch

Riassunto

L'itinerario didattico a cui è dedicato questo contributo si propone di offrire a studenti liceali le informazioni utili per cogliere il senso storicamente profondo dell'antisemitismo europeo. Le lezioni presentate si occupano delle radici dell'antigiudaismo di matrice cristiana, degli stereotipi sugli ebrei diffusi nel Medioevo e dell'acuirsi delle persecuzioni nei secoli XII-XIV. L'articolo si propone di render conto del processo di progettazione del ciclo di lezioni, con un occhio di riguardo sia allo sforzo teso a garantire rigore scientifico e coerenza ai contenuti proposti, sia alla necessità di costruire contesti d'apprendimento che tengano conto delle caratteristiche del gruppo-classe e basati su attività didattiche motivanti e significative.