VIAGGIO NELLA MEMORIA
SPUNTI DIDATTICI

Proedi
EDITORE

FIGLI DELLA SHOAH
per non dimenticare

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

VIAGGIO
SPUNTI DIDATTICI
NELLA MEMORIA

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

VIAGGIO NELLA MEMORIA
SPUNTI DIDATTICI

© 2007 Associazione Figli della Shoah
Tutti i diritti riservati

ISBN: 88-89721-09-X

Proedi
EDITORE

Proedi Editore srl
via Ezio Biondi, 1
20154 Milano
tel. 02 349951
fax 02 33107015
www.proedieditore.it

Responsabile editoriale: *Andrea Jarach*
Redazione: *Patrizia Masnini, Roberta Patruno*
Progetto grafico e impaginazione: *Fernanda Boari*
Coordinamento generale e produzione: *Paola Grilli*
Stampa: *Cromografica Europea (Rho, Milano)*

Associazione Figli della Shoah
via Sally Mayer 4/6
20146 Milano
tel./fax 02 4152149
info@figlidellashoah.org

Con il contributo di:
Conference on Jewish Material Claims Against Germany;
Fondo Internazionale di Assistenza alle Vittime del Nazismo, Legge 249/2000, gestito dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane;
Regione Lombardia – Culture Identità e Autonomie della Lombardia;
Unione Europea.

RegioneLombardia
Culture, Identità e Autonomie della Lombardia

Istruzione e cultura

Testi di
Anne Frank House
Maria Teresa Brancaccio
Barry Van Driel

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research
Delegazione italiana ITF

Fondazione CDEC
Nanette Hayon Zippel
Marcello Pezzetti
Michele Sarfatti

Ministero per i Beni Culturali
Direzione Generale per i Beni Archivistici
Micaela Procaccia

Unione delle Comunità Ebraiche Italiane
Sira Fatucci

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Milena Santerini
Rita Sidoli

Università La Sapienza di Roma
Clotilde Pontecorvo

University of Southern California Shoah Foundation Institute for Visual History and Education
Doris Felsen

Yad Vashem
Shira Magen
Iael Nidam Orvieto

Traduzioni
Susanna Barki Matalon
Maria Teresa Brancaccio

Coordinamento
Associazione Figli della Shoah

Materiale fotografico
Su gentile concessione di Paul Salmon dell'Imperial War Museum di Londra

Ringraziamenti
Susanna Barki Matalon
Daniela Dana Tedeschi
Vincenza Iossa
Pia Masnini Jarach
Lily Modiano Glorioso
Roberta Zabban Rimini

In copertina: *L'insegnante umilia gli scolari ebrei ai quali era ancora permesso frequentare la scuola pubblica insieme ai bambini tedeschi. La scritta sulla lavagna recita: "Gli ebrei sono i nostri più grandi nemici! Fate attenzione agli ebrei!". Germania nazista, anni Trenta del Novecento, collezione privata.*

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

LA PAROLA NELLA TESTIMONIANZA

Rita Sidoli
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

1. L'approccio storico fra informazione e formazione delle coscienze

La richiesta di scrivere - parlare - leggere - ascoltare "parole" sul tema della Shoah produce talvolta un senso di disagio: alcuni pensano che già tutto sia stato detto, altri sottolineano l'impossibilità di trovare parole per definire l'indicibile, altri ancora temono il rischio della assuefazione, la ricerca del macabro o addirittura il rinforzo del pregiudizio.

Saggi, racconti e romanzi, testimonianze, documentari e film, opere teatrali e forme artistiche diverse, mediante i canali della parola orale e scritta, dell'immagine, della musica hanno approfondito i temi del trauma e della memoria, di ciò che può essere detto e di ciò che mai potrà essere raccontato nella sua completezza; hanno interpretato gli eventi come paradigmi universali di negazione dell'umanità o li hanno riduttivamente letti come esiti di processi economici, sociologici, religiosi, episodi di "deragliamento della storia": una soluzione rassicurante, quando la follia dei popoli è attribuita a pochi demiurghi folli o maligni.[1]

Dagli anni Settanta e ancor più negli ultimi due decenni del secolo scorso, l'evento Shoah ha assunto un profilo di unicità, con una fisionomia specifica. Dall'essere considerato un fatto storico accostato ad altri – quando non addirittura paragonato, come se fosse possibile stabilire graduatorie – è emersa la consapevolezza del suo costituirsi, per certi aspetti, quale evento paradigmatico, chiave interpretativa, in virtù del suo essere sintesi di molti e complessi meccanismi di esclusione e annientamento, collocati in un contesto di modernità. Esso è diventato luogo della riflessione sulle connessioni fra la ragione burocratica e i suoi volonterosi esecutori; "[...] fu lo spirito della razionalità strumentale e della sua moderna, burocratica forma di istituzionalizzazione a rendere le soluzioni che rispondono alla logica dell'Olocausto non solo possibili, ma fondamentalmente 'ragionevoli', aumentando così la probabilità che venissero prescelte"[2].

Una domanda trasversale alla riflessione riguarda le connessioni fra storia e Shoah e, in un'accezione più specifica, fra insegnamento della storia e responsabilità educativa.[3] Il tema della Shoah pone alcuni interrogativi ai docenti di storia: la relativa vicinanza cronologica ne impedirebbe una visione oggettiva, indipendente da influenze ideologico-politiche che rischierebbero di invalidare la possibilità di un approccio storiografico; il carattere "estremo" dell'evento, in cui aspetti dell'oggettività e della soggettività sono intrinsecamente connessi e la necessità di collocare l'evento Shoah nel contesto storico, radicato nella storia europea già dall'epoca medioevale, sembrerebbero richiedere competenze cognitive più complesse rispetto a quelle normalmente possedute da studenti della secondaria superiore. La tentazione è quella di presentare l'eccezionalità dell'evento, avulso dal contesto causale e dalla possibilità di una sua riattualizzazione.

Tre motivazioni inducono a sottolineare l'esigenza dell'approccio storico: l'importanza dell'*acquisizione della competenza storico-critica* da parte degli studenti, *la possibilità di rileggere criticamente* – alla luce della Shoah – *alcuni eventi attuali* e l'esigenza che *l'indagine sia finalizzata all'educazione del pensiero critico.*[4]

1 Sul tema della responsabilità umana e divina riguardo all'evento Shoah molto è stato scritto; seguono alcune indicazioni, per ulteriori approfondimenti; Z. Bauman, *Modernità ed Olocausto*, il Mulino, Bologna 1992; H. Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz,* il melangolo, Genova 1989; H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 1992; H. Arendt, *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli, Milano 1993, in particolare: "Colpa organizzata e responsabilità universale" (gennaio 1945), "Eichmann a Gerusalemme" (uno scambio di lettere fra Gershom Scholem e Hannah Arendt, giugno-luglio 1963).

2 Z. Bauman, *Modernità ed Olocausto*, cit., p. 37.

3 Sull'argomento "insegnamento della storia e Shoah" la bibliografia è ampia e approfondita; si suggeriscono: E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, IRRSAE Piemonte – Bollati Boringhieri, Torino 1995; M. Santerini et Al. (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999; G. Luzzatto Voghera, E. Perrillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, F. Angeli, Milano 2004.

4 A. Giovagnoli, "Shoah e storia del Novecento", in M. Santerini et Al. (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, cit., pp. 21-38.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

Troppo spesso la conoscenza storica è stata ridotta a un nozionismo di date ed eventi, in pura successione cronologica o meccanicamente causale, il cui obiettivo prevalente era l'individuazione della sequenzialità. La maggior parte dei docenti sembra focalizzare l'interesse sulle difficoltà specifiche del testo storico: lessico e organizzazione testuale propri della disciplina, interferenza cognitiva fra l'organizzazione temporale e la consequenzialità causale, difficoltà a organizzare gli eventi secondo le due variabili della sincronicità e della diacronicità. Anche i più avvertiti, pur consapevoli degli obiettivi formativi dell'insegnamento storico, sembrano maggiormente sensibili alle sue ricadute sociali, nell'ottica della formazione di "buoni cittadini"; solo pochi danno rilevanza al suo costituirsi quale occasione per una riflessione in ambito antropologico ed etico.

Una seconda istanza consiste nella possibilità di rileggere il tema della Shoah alla luce di tematiche tuttora pregnanti; fra le molte individuabili, qui ne saranno analizzate due, prototipi della molteplicità dei temi di riflessione: le *radici della ragione strumentale* e la *soppressione di vite considerate "inutili"* o onerose per la società.

La prima tematica indaga la *nascita della ragione strumentale* – o esecutiva – e le radici dei meccanismi dell'obbedienza burocratica, laddove essa trovi la sua giustificazione in due elementi: la routine dell'organizzazione che rifiuta il coinvolgimento emotivo, anche nella variabile dell'odio, e l'esecuzione del compito, la cui valutazione morale è responsabilità unica di chi lo ha comandato. È interesssante osservare come azioni amorali possano avvenire in contesti di controllo emotivo, in un clima di apparente legalità, in cui la condivisione sociale ha funzione di rinforzo.[5] La difficoltà di riconoscere – negli eventi precursori – la linea di demarcazione fra comportamenti etici e amorali chiede all'educazione un controllo vigile e la capacità di promuovere un duplice percorso di riflessione: sulla matrice sociale della violenza e sulla disponibilità individuale ad assumerne i principi, concretizzandoli in comportamenti. Bauman descrive le tre condizioni che, introducendo la strategia della *violenza autorizzata*, erodono la capacità critica della coscienza: la legalizzazione della sopraffazione, la sua ripetizione e organizzazione – in ruoli, tempi, luoghi e strumenti – e la disumanizzazione delle vittime.[6] Pur essendo collocate nel contesto sociale, le tre condizioni hanno una ricaduta sul comportamento individuale mediante due meccanismi, tuttora riconoscibili nelle strutture totalitarie: l'identificazione del singolo con l'organizzazione e l'obbedienza deresponsabilizzata che trova la sua giustificazione nell'esecuzione dell'ordine.[7]

Un secondo tema – con riferimenti all'attualità – riguarda la *soppressione di vite considerate "inutili" o onerose per la società*. "Il genocidio nazista non ebbe luogo nel vuoto; non fu altro che il metodo più radicale per escludere gruppi di uomini dalla comunità nazionale tedesca. La politica dell'ostracismo venne dopo, ed ebbe a suo fondamento più di cinquant'anni di opposizione scientifica all'uguaglianza umana."[8]

L'attenzione ai fenomeni storici e alla loro genesi permette, in ogni tempo, di valutare criticamente gli eventi, di coglierne le matrici originarie; ripercorrere le prime fasi del genocidio nazista ha l'obiettivo di sensibilizzare la coscienza individuale affinché impari a riconoscere i precursori della cancellazione della coscienza etica.[9]

Tre furono i gruppi sociali destinati allo sterminio: le persone disabili, gli zingari e gli ebrei. Lo sterminio dei disabili, preceduto dalla fase della sterilizzazione forzata,[10]

5 Sul tema del rinforzo sociale, cfr.: C.R. Browning, *Uomini comuni. Polizia tedesca e "soluzione finale" in Polonia*, Einaudi, Torino 1995; D.J. Goldhagen, *I volonterosi carnefici di Hitler. I Tedeschi comuni e l'Olocausto*, Mondadori, Milano 1997: parte terza, "I battaglioni di polizia: tedeschi comuni, volonterosi assassini", pp. 193-294; M. Ravenna, *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*, il Mulino, Bologna 2004, cap. II, "Il ruolo dell'influenza sociale", pp. 91-133.

6 Z. Bauman, *Modernità e Olocausto*, cit., p. 41.

7 Sul funzionamento dei due meccanismi, cfr. C.R. Browning, *Uomini comuni. Polizia tedesca e "soluzione finale" in Polonia*, cit., cap. "Uomini comuni", pp. 165-198; la domanda che percorre l'intero volume riguarda quali siano stati i fattori che hanno trasformato un gruppo di anonimi poliziotti tedeschi riservisti nel battaglione 101, i cui membri, dopo alcuni momenti iniziali di disagio, divennero "un nucleo di aguzzini sempre più fanatici che si offrivano volontari per i plotoni di esecuzione e le pattuglie di caccia all'ebreo; un più ampio gruppo di poliziotti che eseguivano le fucilazioni e le evacuazioni dai ghetti se glielo si ordinava, ma che non andavano alla ricerca di occasioni per uccidere [...]; e, infine, un gruppo più ristretto (meno del 20%) di poliziotti che rifiutarono di eseguire gli ordini, o che vi si sottrassero in vari modi." *Ibi*, p. 175. Il battaglione, composto da meno di cinquecento membri, nel periodo dal 13 luglio 1942 ai primi di novembre del 1943, sterminò direttamente più di 38.000 vittime e partecipò alle operazioni di rastrellamento che condussero alla morte nelle camere a gas di Treblinka più di 45.000 ebrei. La domanda e i dati appena citati ammoniscono quanto prossimo a ognuno sia il rischio di assumere la posizione del carnefice.

8 H. Friedlander, *Le origini del genocidio nazista. Dall'eutanasia alla soluzione finale*, Editori Riuniti, Roma 1997, p. 3; il libro è corredato da una bibliografia sull'argomento e dai riferimenti alle fonti di informazione; sullo stesso argomento, un volume, la cui autrice – medico – fu membro della Commissione Medica presso il Tribunale Americano di Norimberga: Alice Ricciardi von Platten, *Il nazismo e l'eutanasia dei malati di mente*, Le Lettere, Firenze 2000; pubblicato la prima volta nel 1948, fu occasione di dibattiti solo per una riedizione del 1993.

9 Una chiarificazione lessicale: la politica della *concentrazione* riguardò parecchi gruppi sociali: avversari politici di diverse nazionalità, omosessuali, Testimoni di Geova, prigionieri di guerra. Lo *sterminio* riguardò solo tre gruppi: le persone disabili – in cui erano compresi "idioti, pazzi e storpi", anziani incurabili e soggetti definiti asociali – gli zingari e gli ebrei.

10 La legge sulla sterilizzazione, già proposta nel 1932, precedentemente la salita al potere di Hitler, fu approvata il 14 luglio 1933 e resa operativa nel gennaio 1934; per approfondimenti cfr.: H. Friedlander, *Le origini del genocidio nazista,* cit. Seguono i dati riguardanti i primi due anni di applicazione della legge (i numeri indicano i casi accertati). Anno 1934: proposti per la sterilizzazione 84.604 casi; decisioni positive 62.463; interventi eseguiti 32.268, morti accertate in seguito all'intervento 102, di cui 21 uomini e 81 donne. Anno 1935: proposti per la sterilizzazione 88.193 casi; decisioni positive 71.760; interventi eseguiti 73.174; morti accertate in seguito all'intervento 208, di cui 35 uomini e 173 donne. Mancano dati riguardanti gli anni successivi, anche se è stimabile che non meno di 300.00 persone siano state sterilizzate.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

anticipa gli altri due in alcuni tratti operativi: la creazione di centri di uccisione in cui fu sperimentato per la prima volta il gas, la codificazione di un linguaggio criptico e mistificatorio, la formazione di un gruppo di persone, definite "comuni", in grado di trasformarsi in assassini: molti di questi riappariranno nelle strutture dello sterminio, come avvenne per Eichmann e Stangl, successivamente comandante di Treblinka.[11]

Quale senso a quanto richiamato? Il sottolineare come nell'evento Shoah siano presenti segnali – tuttora declinabili – che ne convalidano l'attualità, il riconoscerne le fasi di preparazione o "incubazione" – secondo una metafora sanitaria – e quindi negarne gli aspetti di improvvisazione o di demonizzazione a opera di pochi, il definirne le caratteristiche di modernità che lo collocano a pieno titolo nella storia attuale, l'evidenziare la sua significatività esige il passaggio da una memoria ipostatica – riferita al passato – alla collocazione nell'oggi, come impegno per la maturazione della coscienza etica. Per tornare alla domanda sul senso della storia – per le giovani generazioni ma non solo – essa è definibile secondo le parole di Bloch: "'Scienza degli uomini' abbiamo detto. È ancora troppo vago. Bisogna aggiungere: 'degli uomini nel tempo'. Lo storico non pensa solo 'all'umano'. L'aria in cui il suo pensiero naturalmente respira è la categoria della durata. [...] Ora, questo tempo vero è, per sua natura, continuità. Ma è anche perpetuo mutamento". E più avanti Bloch continua: "Non esiste, quindi, che una scienza degli uomini nel tempo ed essa ha incessantemente bisogno di unire lo studio dei morti a quello dei viventi."[12] La Shoah, luogo dei morti, chiede l'incontro con i viventi e assume il suo pieno senso solo da una rilettura che ne sappia ricavare tracce vive di interpretazione per l'attualità. "Lungi dal potersi ridurre a mero fatto a sé, sgradevole parentesi [la storia della Shoah] richiama, nella sua evocatività e nei suoi rimandi, il complesso di responsabilità alle quali l'uomo moderno è consegnato nel momento in cui si adopera nella vita associata."[13] E dall'attualità lo sguardo si apre verso il futuro: "[...] l'appartenere a tradizioni fa parte della finitezza storica dell'esserci in modo altrettanto originario ed essenziale quanto l'altro suo carattere, di essere un progettarsi in base alle possibilità future che gli sono proprie"[14].

Quindi la riflessione sulla Shoah, in un percorso di didattica della storia, non si limita alla presentazione dello sterminio degli ebrei, all'interno del fenomeno del nazismo o degli eventi della Seconda Guerra Mondiale, ma diventa paradigma di riflessione sul tema dei rapporti fra modernità, razzismo e sterminio, cifra di eventi "la cui importanza non è suscettibile di affievolirsi nel tempo, e che continueranno a trascendere le frontiere della 'normale' indagine storica"[15]. Perché ciò avvenga è necessario superare la logica frammentaria dei fatti e della loro collocazione cronologica a favore di una analisi che ne riconosca le radici lontane nella storia europea, i fattori di natura politica, economica, letteraria, religiosa che li hanno causati e potrebbero nuovamente ingenerare la cancellazione della responsabilità morale, "[...] perché la storia parla di noi e non di qualcun altro lontano nel tempo e nello spazio"[16].

2. La parola nella testimonianza[17]

Il tema della parola, nella sua accezione più ampia di comunicazione, è centrale nel pensiero odierno e nodo di riflessione in molte discipline: pedagogia, sociologia, psicologia, psichiatria, per citarne solo alcune. In ognuna di esse è ricorrente l'attenzione alla parola e al suo potere: espressione di coercizione, quando il linguaggio delle istituzioni chiuse – quali il manicomio, il carcere, il campo di concentramento, le forme di governo dittatoriale – diventa, per usare le parole di Goffman, luogo della violenza; spazio di esercizio della

11 Nel gennaio del 1940 – il 3 settembre 1939 era iniziata la guerra e il Terzo Reich era coinvolto in un immane sforzo bellico – Hitler e la Cancelleria vararono il progetto eutanasia, comunemente noto come T4, dall'indirizzo della sede organizzativa, in Tiergarten Strasse 4, a Berlino. Il T4, che doveva restare segreto, provocò molte reazioni, in particolare da parte delle Chiese luterana e cattolica. Vi furono alcuni processi intentati da parenti di persone disabili che chiedevano di approfondirne le concomitanze della morte. Nel 1941 si decise di sospendere il programma, anche se alcune testimonianze affermano che le uccisioni proseguirono in alcune sedi periferiche del programma e con sistemi diversi, quali overdose di farmaci e narcotici. L'impossibilità di tenere nascosto quanto avveniva, la mobilitazione dell'opinione pubblica e l'appartenenza delle persone disabili al contesto sociale e affettivo fecero sì che Hitler non promulgasse una legge a favore dell'eutanasia e sospendesse successivamente il programma T4 per riprenderlo, in forma ben più ampia, nei riguardi di due gruppi – gli ebrei e gli zingari – non altrettanto protetti socialmente.

12 M. Bloch, *Apologia della storia*, Einaudi PBE, Torino 1976, pp. 42-43, p. 56. *Apologia della storia* fu scritto, dal maggio 1941 al marzo 1942, dal grande storico co-fondatore con Febvre della prestigiosa rivista *Annales*. In quello stesso anno egli entrerà nella Resistenza; nel 1944 fu catturato dalla Gestapo, torturato e fucilato. L'impegno con cui egli rilegge – anche criticamente – la funzione dello storico e il suo impegno civile si tradurrà in una scelta di assunzione personale di responsabilità nella Resistenza francese.

13 C. Vercelli, *Insegnare la Shoah. Alcune considerazioni sul lavoro didattico*, in "Quaderni di Olokaustos", n. 3, 2005, p. 119.

14 H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 309.

15 I. Kershaw, *Che cosa è il nazismo? Problemi interpretativi e prospettive di ricerca*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 294; sull'argomento, cfr. G. Luzzatto Voghera, E. Perrillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, "Storici e testimoni di fronte alla Shoah", pp. 21-85; "La Shoah insegnata", pp. 89-118.

16 M. Fossati "Insegnare le storie estreme" in G. Luzzatto Voghera, E. Perrillo (a cura di), *Op. cit.*, pp. 92-103.

17 Il tema del valore della testimonianza è presente in molti contributi riguardanti l'insegnamento della Shoah; l'utilizzo non è il medesimo: in alcuni casi essa assume il valore di un documento storico a supporto dell'approfondimento didattico (anche nella forma della videoregistrazione); in molti Paesi occidentali essa appare nelle due forme – in presenza o in videoregistrazione – ed è considerata elemento irrinunciabile; cfr.: "Overviews of Holocaust Education in Nine Countries", in *European Teachers' Conference on Holocaust Education*, London 1995, Pro manuscripto.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

libertà, ove questa si costituisca quale mediatrice dell'educazione alla scelta morale: "Che cosa avrei fatto io in quella situazione? Che cosa è possibile fare oggi?".
Il tema "parola nella testimonianza" richiama una molteplicità di significati: la difficoltà per chi in prima persona racconta la sua storia[18] – per il carico emotivo, per l'indicibilità della narrazione in cui è ricorrente la percezione di avere omesso la parte più rilevante, per la dicotomia temporale, fra "allora e adesso" – e per chi ascolta, a causa dello sforzo di cogliere, in pienezza, il senso della trasmissione, ad assumerne personalmente la responsabilità.
Raccontare è proporre una propria identità narrativa, nell'unità di una storia che si colloca nel tempo e nello spazio, affinché – in un volto incarnato "qui e adesso" – sia riconosciuta tutta l'umanità. Raccontare significa collocarsi in un tempo storico – di tutti – e, nel contempo, riappropriarsi di un tempo personale, che guarda un passato la cui ombra si proietta sul presente, per tentare di trovarvi, dall'interno, l'impossibile risposta al "perché?".
Dalla lettura o dall'ascolto di testimonianze di sopravvissuti allo sterminio emergono alcuni aspetti di cui è necessario rendere consapevoli i destinatari: la sofferenza di una memoria dolorosa, ripercorsa ogni volta dal narratore, alla ricerca di parole adeguate. Questo spiega il rifiuto a testimoniare di alcuni, la sensazione di altri di non essere riusciti a comunicare gli aspetti più rilevanti, di avere dimenticato "qualcosa" e, soprattutto nei primi anni dopo la guerra, il timore di non essere ascoltati o creduti.[19] Il carico emotivo, indotto dallo sforzo per collegare il passato – nelle sue innumerevoli percezioni e sentimenti, nei fatti di cui si è stati vittime – al presente di un pubblico di ascoltatori, riapre ogni volta la ferita – mai cicatrizzata – della violenza delle separazioni.[20] Nel racconto, narratore e ascoltatori sono accomunati dallo sforzo di rendere dicibile ciò che non lo è; ancor più, sono uniti dalla tensione verso una attribuzione di senso: non si ascolta per sapere, o meglio, il sapere non basta; si ascolta per diventare testimoni a propria volta, rispetto al presente e al futuro. Se la sofferenza del dire e dell'ascoltare si limitasse al passato potrebbe essere interpretata come la ricerca di sensazioni forti o masochismo: si narra e si ascolta in tensione verso la vita di oggi e di domani.
Nel racconto il tempo – qui e adesso – si interrompe per aprirsi a un altro tempo e luogo che appare come una minaccia sempre possibile.[21] La testimonianza non è *solo* narrazione di fatti realmente avvenuti, sostegno alla verità storica, quando essi siano stati negati o ridimensionati; a questo scopo basterebbero le prove documentarie. Il testimone funge da supporto all'identificazione; appartiene allo spazio fisico degli ascoltatori – è accanto a loro – ma la sua esperienza parla di "mondi altri"; le sue parole restituiscono realtà al passato e lo contestualizzano, anche quando il tramite sia un audiovisivo; egli propone una storia particolare, la sua, ma essa assurge a domanda universale sulla responsabilità di chi si fece cooptare da meccanismi totalitari e di chi invece seppe interrogarsi e agire, nella fedeltà all'imperativo morale.[22] Il tema della distanza temporale è particolarmente significativo: il fatto che il testimone sia uno di "noi" implicitamente annulla "invisibilità e separazione", fattori che concorsero allo sterminio.
Se la conoscenza dei fatti è il primo passo per la comprensione storica, il secondo è l'identificazione che induce, in virtù dell'incontro con il vissuto soggettivo, il riconoscimento della comune appartenenza umana e la consapevolezza di una prossimità relazionale.
Nell'equilibrio fra gli eventi storici e la narrazione del testimone "si costruisce la dialettica tra la normalità del quotidiano, che ognuno di noi vive, e l'eccezionalità di quei fatti"[23], che siamo chiamati a pensare come "possibilmente nostri"[24]. In questo senso la testimonianza si diversifica dal documento storico: essa è mediatrice fra gli eventi descritti nel manuale scolastico e "l'umanizzazione", esito dell'esperienza vissuta in prima persona; il racconto vuole essere occasione di domande, di confronti, di riflessioni fra ciò che è oggetto di studio e ciò che diventerà norma per la vita; l'ascoltatore si assume il compito di testimoniare a sua volta, per continuare a tramandare ad altri, poiché quanto ha appreso ha inciso sulla vita personale.

18 S. Totten, *The Use of First – Person Accounts in Teaching About Holocaust*, "The British Journal of Holocaust Education", n. 3, 1994, pp. 160-183.
19 Le testimonianze scritte sono numerose; sul tema specifico del "Perché parlare, perché tacere?" cfr. F.G.E.I., *Meditate che questo è stato*", Giuntina, Firenze 1996.
20 Nelle testimonianze di Goti Bauer e Liliana Segre, allegate in DVD, il tema del distacco è raccontato con estremo pudore: uno sguardo d'amore di una madre che sembrava prevedere l'irreparabilità della separazione, un difficile sorriso che – da lontano – cercava di rassicurare il padre, l'attesa di un fratello che non è mai più tornato, due nonni amati e immaginati al sicuro, grazie a un pezzetto di carta, [...] "Il racconto non lascia morire il tempo; al contrario lo vivifica nelle interpretazioni che invoca", M. Gennari, *Filosofie del tempo e formazione dell'uomo*, in "Pedagogia e Vita", n. 5, 2004, p. 86.
21 Il sogno di Primo Levi, a conclusione di *La tregua* (Einaudi, Torino 1965, pp. 268-269), nega implicitamente il titolo, poiché non vi è tregua per chi è stato ad Auschwitz; il volume autobiografico di R. Klüger, *Vivere ancora*, Einaudi, Torino 1995 – dopo la permanenza in quattro campi fra cui Auschwitz – ne descrive la pervasività sull'intera vita.
22 L'attenzione ai "Giusti", coloro che – spesso a rischio della vita – si attivarono per salvare gli ebrei, è particolarmente interessante in ambito educativo; la loro presenza e le loro azioni testimoniano la possibilità di affermare la libertà della coscienza etica; sul tema, per l'Italia, cfr.: I. Gutman, B. Rivlin e – per l'edizione italiana – L. Picciotto, (a cura di), *I Giusti d'Italia. I non Ebrei che salvarono gli Ebrei 1943-1945*, Mondadori, Milano 2004; E. Fogelman, *Conscience & Courage. Rescuers of Jews during the Holocaust*, Cassel, London 1995; alcune riflessioni sul profilo etico dei "Giusti" sono contenute in: E. Baccarini, L. Thorson (a cura di), *Il bene e il male dopo Auschwitz*, Paoline, Milano 1998, pp. 289-328.
23 Nelle testimonianze allegate è evidente la dicotomia fra la normalità di vita della prima fase e il crescendo di elementi di marginalizzazione, esclusione fino alla negazione del diritto all'esistenza.
24 C. Vercelli, *Insegnare la Shoah. Alcune considerazioni sul lavoro didattico*, cit., pp. 139-140.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

In una indagine condotta con un campione di studenti universitari – al termine dell'ascolto di una testimonianza – sono emersi due dati interessanti, specie se confrontati con un gruppo omogeneo – per età e percorso di studio – che non aveva goduto della stessa esperienza.[25] A una domanda aperta sulle motivazioni che inducono il sopravvissuto a condividere, con un uditorio sconosciuto, le sue dolorose esperienze, il 48,6% degli ascoltatori poneva al primo posto le motivazioni di tipo etico: il valore della vita e del rispetto della persona, il dovere del ricordo di ciò che è stato anche a nome di chi non è sopravvissuto, la responsabilità dell'impegno – in termini generali – contro il rischio del ripetersi verso altre minoranze. Una percentuale leggermente inferiore di risposte (48,1%) attribuiva la motivazione del sopravvissuto al desiderio di coinvolgere e responsabilizzare gli ascoltatori, una sorta di passaggio del "testimone" nello scambio intergenerazionale, collocato fra la continuità di chi racconta e il cambiamento da parte di chi ascolta. Cambiamento non significa mutamento della realtà oggettiva; esso sottende la libertà di pensare nuovi modi per integrare, all'interno della "propria storia", quanto è stato ascoltato.

La memoria perde le caratteristiche di trasmissione monumentale e immutabile, per diventare novità in cui si contemperano ciò che appartiene al passato e la novità della presenza dell'ascoltatore;[26] la nuova generazione si assume l'impegno di agire nel presente, di trovare nuove modalità interpretative, affinché *quella memoria conservi la sua forza vitale*, diventi luogo di attribuzione di senso alla storia umana – non un incidente evolutivo o l'opera di pochi individui malvagi – per vivere con responsabilità il presente e pensare a una possibilità di disegnare il futuro.

Se invece nulla è pensato come modificabile, se all'ascoltatore non è permesso altro che il dolore irreparabile e inconsolabile, l'unica possibilità permessa è la fuga-rifiuto o l'angoscia che annichilisce ogni risposta. La parola del testimone permette il passaggio dalla conoscenza dei dati del passato a una interiorizzazione mnestica, in funzione della costruzione dell'identità. La sola conoscenza registra i segni del passato, ma non li traduce in una identità vitale; questa si realizza nel dialogo significativo con le tracce e con i testimoni del passato, anche in relazione alle istanze del presente; da luogo di conservazione dei dati, la memoria umana diventa riferimento etico.

La focalizzazione sulle informazioni storiche era invece evidente nelle risposte dei "non ascoltatori"; alla richiesta di identificare la presunta principale motivazione dell'impegno del testimone – mediante una domanda aperta, come per il gruppo degli ascoltatori – essi insistevano sul suo desiderio del ricordo della Shoah, sulla diffusione della conoscenza dei dettagli, con una evidente insistenza sugli aspetti della documentazione della verità storica. Spesso era citata – come propria motivazione all'ascolto – l'esigenza di conoscere "i fatti nel loro reale accadimento"; erano pressoché ignorati il valore etico della testimonianza e le ricadute sul coinvolgimento personale, assenti la consapevolezza della sofferenza e della negazione della dignità.

Un secondo ambito di indagine riguardava l'identificazione – da parte degli ascoltatori – degli elementi più significativi della testimonianza;[27] nei questionari la figura del narratore assumeva funzione paradigmatica: egli era rappresentato quale mediatore di valori, per la capacità di elaborare – non solo per avere vissuto – gli eventi raccontati. Frequenti erano i riferimenti ai tratti specifici della testimonianza, l'amore per la vita, la preoccupazione per un eventuale ripetersi degli eventi narrati a danno di qualsiasi minoranza, la ricchezza interiore e la capacità di rileggere eticamente quanto avvenuto. Molte risposte evidenziavano quell'istanza di identificazione, mediata dal passaggio della comunicazione fra le generazioni in cui il testimone offre uno spazio dialogico fra un "io" che racconta e un "tu" che si identifica.

Nelle risposte dei questionari emergeva l'apprezzamento dell'essere stati destinatari della testimonianza, quasi questo fosse stato esito di una scelta elettiva da parte del narratore, nella consapevolezza di essere stati chiamati alla responsabilità dell'agire, o forse, più che dell'agire, all'impegno verso una continuità esistenziale.[28] "[...] la responsabilità, proprio nella sua totalità, non può tanto avere la funzione di determinare, quanto quella di rendere possibile (ossia rendere disponibile e rendere aperto). Proprio l'avvenire di ciò di cui si ha la responsabilità costituisce la dimensione futura più autentica della responsabilità."[29] Nella società attuale, in cui il *sapere ontologico* assume i caratteri della fragilità, se confrontato con un *saper fare collettivo* – tecnologico ed economico – si impone una nuova dimensione etica della responsabilità, mai prima immaginata. "Il riconoscimento dell'ignoranza diventerà allora l'altra faccia del dovere di sapere e quindi una componente dell'etica, cui spetta il compito di istruire il sempre più necessario autocontrollo del nostro smisurato potere."[30]

25 I dati del questionario, compilato al termine della testimonianza, sono presentati in: R. Sidoli, "La Shoah, paradigma educativo, e il senso della testimonianza", M. Santerini et Al. (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, cit., pp. 47-70.

26 M. Amadini, *Percorsi educativi intergenerazionali*, in "Pedagogia e Vita", n. 3, 2005, pp. 129-146.

27 La domanda rivolta dopo la testimonianza era così articolata: "Che cosa ti ha colpito maggiormente nella testimonianza che hai ascoltato?" Ai non ascoltatori invece era chiesto: "Che cosa pensi ti potrebbe comunicare un sopravvissuto al campo di sterminio di Auschwitz?".

28 Quanto affermato ha una duplice conferma; da un lato l'impegno dei testimoni nell'incontro con i giovani e i loro insegnanti, quasi a volere prolungare nel tempo l'eco della propria voce, dall'altro la consapevolezza – nelle risposte al questionario – dell'impegno a diventare testimoni a propria volta.

29 H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2002, p. 135.

30 *Ibi*, p. 12; anche in Z. Bauman, *Modernità e Olocausto*, cit., è più volte sottolineata l'incidenza del moderno sapere tecnologico nello sterminio ebraico.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

3. La testimonianza nel progetto didattico

Che cosa avviene quando l'insegnamento della Shoah entra in classe?[31] Come rispondere alle domande: "Che cosa dire? Perché dire? Come dire?" E ancora: "Come costruire la comunicazione in classe?".

L'incontro con il testimone rappresenta il contatto con una fonte storica "viva", il punto di raccordo fra gli avvenimenti elencati nel manuale di storia e l'incontro con una esperienza carica di risvolti emotivi o è possibile riconoscervi altro?

In prima istanza, credo debbano essere evidenziati due rischi, di cui è necessario riconoscere la sottile pervasività in progetti didattici "ingenui"; il primo consiste nella segregazione dell'evento Shoah in un tempo remoto, immaginario, senza alcun riferimento al presente, nella "felice percezione" dell'attuale immunità da una eventuale ripetizione; il secondo nell'esasperazione degli aspetti emozionali, che – per loro natura – porteranno a un facile oblio. Entrambi produrranno l'alienazione della memoria: trasmessa come un dato da immagazzinare, conservata come una emozione destinata a sparire nel tempo, perderà il suo impegno a diventare responsabilità di oggi per domani. Un terzo rischio consiste nell'attribuzione di un valore taumaturgico alla presenza del testimone, come se il suo racconto fosse di per sé esaustivo e capace di far acquisire spontaneamente – ai suoi ascoltatori – un impegno permanente verso la responsabilità sopra citata. Non è così; la memoria storica è momento irrinunciabile ma di per sé non esaustivo, in assenza della mediazione didattica dell'insegnante, cui spetta il compito di fornire un orientamento critico, anche in funzione delle conoscenze che saranno acquisite negli anni successivi.[32]

Due fattori irrinunciabili fondano una collocazione efficace della Shoah, all'interno di un percorso di maturazione etica. La peculiarità dell'argomento chiede "il ristabilimento della razionalità e del giudizio morale, che deve avere luogo prima di tutto nell'animo del docente. Affrontare il tema 'Auschwitz' comporta un forte carico emotivo e richiede quindi un momento di autoriflessione da parte dell'insegnante [...] e un'attitudine o una disponibilità a misurarsi con la forma e il contenuto di questa esperienza storica"[33].

Nella ricerca educativa di questi ultimi anni è evidente un cambiamento. A lungo, in una visione riduttiva, l'educazione è stata considerata come passaggio di informazioni "sul mondo" da parte di un gruppo, delegato dalla società a tale compito. Pertanto prevalevano gli aspetti informativi e contenutistici, prescritti in un'ottica di tipo cumulativo, piuttosto che in una logica di integrazione, in cui fossero evidenti criteri unitari, declinati nelle diverse discipline. Minor attenzione ebbero gli aspetti formativi, erroneamente pensati come naturale conseguenza della didassi.

Attualmente, l'attenzione psicopedagogica è rivolta, anche grazie agli apporti della *Philosophy for Children*,[34] alla connessione tra apprendimento, interazione sociale nella classe ed educazione ai valori civili. Secondo tale filone di riflessione, la scuola – definita una comunità di apprendimento – è chiamata a essere un "ambiente" impegnato nella ricerca e nella discussione di significati e valori, colti nella dimensione curricolare; in tale contesto, la condivisione comunitaria incomincia dagli insegnanti, nel coordinamento trasversale della programmazione didattica, in funzione delle finalità sopra citate; la *Philosophy for Children* sottolinea come la scuola debba essere luogo di messa in atto di comportamenti coerenti, mediante la strategia di costruzione del pensiero critico, definito da Lipman *competenza di elaborazione mentale che si esprime attraverso il giudizio*.[35]

Nell'apprendimento scolastico emerge, invece, l'incapacità attuale degli studenti nell'ambito della competenza critica;[36] da un lato la scuola vuole l'educazione di un membro consapevole di diritti e doveri all'interno della comunità umana, dall'altro le pratiche di insegnamento diffuse sembrano prevalentemente perseguire la ripetizione di quanto memorizzato.

Nel percorso di educazione al pensiero critico numerose sono le proposte di Lipman; due sono particolarmente significative: la *riduzione del pregiudizio* e l'*educazione ai valori*.

Il percorso didattico sulla *riduzione del pregiudizio* prevede quattro fasi:

- *il riconoscimento dei pregiudizi*, nella vita quotidiana, in una o più situazioni descritte da un testo, nelle affermazioni lette in un quotidiano o ascoltate in una trasmissione televisiva, in una serie di frasi proposte dall'insegnante;
- *la riflessione sui contesti* che facilitano la nascita del pregiudizio quali atteggiamenti individuali, fenomeni sociali, culturali, economici, religiosi;
- *l'identificazione degli esiti* che esso induce, anche nell'attualità;

31 E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz...*, cit., IRRSAE Piemonte, in particolare la parte "La didattica della Shoah", pp. 99-283; C. Supple, *From Prejudice to Genocide. Learning about Holocaust*, Trentham Books, U.K., second revised edition 1998; G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*; per una riflessione storico-critica sull'insegnamento della Shoah: C. Vercelli, *Insegnare la Shoah...*, cit., pp. 119-143. Vi sono, inoltre, numerose esperienze condotte nelle scuole italiane, in particolare nelle secondarie di primo e secondo grado. Si auspica che la prossima apertura di un memoriale italiano preveda la costituzione di un centro di raccolta dei materiali prodotti da tali esperienze cui possano accedere gli insegnanti interessati.

32 A. Wieworka, *L'era del testimone*, Cortina, Milano 1999, p. 128.

33 F. Tagliacozzo, *Memoria e catarsi. Didattica della storia dopo Auschwitz*, in "La Rassegna Mensile di Israel", n. 1, 1997, p. 117.

34 A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. Dieci anni di "Philosophy for Children" in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002.

35 M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, "Il ruolo della comunità di ricerca nell'educazione", pp. 109-118; "L'approccio della comunità di ricerca alla riduzione della violenza", pp. 121-140.

36 P. Bosello, *La formazione del pensiero critico-creativo come contributo per una convivenza civile*, in "Orientamenti pedagogici", n. 5, 2005, p. 809.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

- *la discussione sui criteri* che fondano il pregiudizio e su quelli che lo mettono in discussione.[37]
Nel percorso sull'*educazione ai valori*, Lipman critica l'affermazione che essa possa essere appresa dalla semplice istruzione verbale dell'insegnante, senza una sua personale condivisione nella pratica didattica quotidiana.
Anche in questo caso, Lipman propone *l'identificazione di un valore* come concetto ideale, la sua realizzazione *fenomenologica* ossia il suo diventare azione concreta e attuale, la riflessione sui *fattori contestuali* che favoriscono o impediscono la sua realizzazione, la valutazione critica delle *ricadute sociali* e *relazionali*.[38]
Quali aspetti salienti nel percorso ipotizzato? Più che i contenuti specifici – spesso già patrimonio della professionalità docente – vi sono elementi trasversali, interessanti per la prassi didattica:
- il *clima che caratterizza la comunità* di apprendimento, in cui trovano spazio di discussione anche pareri divergenti;
- la *centralità della comunità scolastica* che assume la funzione di vaglio dei diversi pareri;
- l'*importanza del pensiero analogico* che chiede di stabilire correlazioni fra situazioni diverse, di riconoscere omogeneità fra contesti diversi;
- l'*attenzione al contesto* e alla sua *influenza sulle dinamiche individuali*;
- la *sensibilizzazione alle conseguenze* e *la messa in atto di un pensiero che si prende cura*: questo permette il passaggio dal pensiero critico a una operatività orientata dalla condivisione dei valori, rinforzata socialmente dall'appartenenza alla stessa comunità scolastica.
Quale senso a quanto detto, in relazione al tema dell'interazione educativa, riletta alla luce del tema specifico "Shoah"? Esso si costituisce quale nucleo concettuale centrale, in cui la riflessione pedagogica trova occasione di concretezza: punto di incontro fra l'esigenza di una educazione sociale – civile – etica e il percorso curricolare. La conservazione della "memoria" non può essere impegno di un giorno; affinché essa diventi habitus quotidiano deve trasformarsi in memoria personale – collocata nel tempo attuale – cui restituire vitalità storica, in virtù della sua assunzione nel proprio orizzonte di vita, secondo la definizione di Bloch, già citata: la storia è "una scienza degli uomini nel tempo ed essa ha incessantemente bisogno di unire lo studio dei morti a quello dei viventi".

Alcuni spunti per l'ascolto delle testimonianze e le riflessioni successive

La ricostruzione della sequenzialità, ossia cronologia, persone, luoghi, eventi. Preparare una striscia del tempo indicando – per ogni sequenza cronologica – le parole o le frasi più significative; la striscia potrà essere integrata da fotografie, disegni, schemi, indicazioni di fonti bibliografiche o siti internet. La stessa metodologia può essere utilizzata nel confronto fra macrostoria (gli eventi del manuale) e microstoria (la testimonianza in oggetto).
Le due testimonianze allegate potrebbero essere suddivise in "capitoli", per facilitare l'attenzione degli alunni più giovani o la scelta di temi specifici di interesse, in relazione alla programmazione curriculare; per esempio: "Le leggi razziali e l'espulsione dalla scuola"; "L'atmosfera in famiglia"; "Emarginazione e amicizia"; "Il carcere"; "Il viaggio"; "L'arrivo ad Auschwitz"; "Ad Auschwitz"; "Il ritorno"; "L'impegno per chi ascolta".

La riflessione su tematiche universali, meglio se rivisitate alla luce delle esperienze degli studenti.
Nelle testimonianze allegate gli spunti sono numerosi: l'amicizia, l'indifferenza, l'isolamento, la nostalgia, la paura, le relazioni in famiglia, il silenzio (in famiglia, per non provocare sofferenza – gli uni agli altri – sul carro-merci in viaggio verso Auschwitz, nel campo, al ritorno).
Può essere opportuno scegliere alcuni personaggi all'interno delle categorie di comportamento – gli aguzzini, i soccorritori, gli indifferenti – cogliendone i tratti individuali e evidenziandone le matrici psicologiche.

L'educazione ai valori, questo aspetto potrà essere introdotto solo come riferimento conclusivo, quando sia stato opportunamente analizzato il quadro storico, politico e sociale in cui si è realizzata la Shoah. Nel primo paragrafo sono stati illustrati gli obiettivi antropologici ed etici che radicano l'insegnamento della storia, di tutta la storia, in un'ottica di lettura critica che dal passato risale all'oggi e al futuro. L'insegnamento della Shoah offre un prezioso campo di indagine in cui sono state estremizzate alcune componenti ricorrenti nella storia umana: la reificazione degli individui o di gruppi minoritari, la costruzione del pregiudizio, la negazione dei diritti, l'esclusione sociale. Meccanismi di annientamento sociale e fisico sono tuttora ricorrenti e la riflessione sull'evento Shoah credo possa rendere ognuno di noi maggiormente attento ai sottili segnali predittivi.

37 Le testimonianze allegate offrono spunti molto significativi a tale proposito.
38 M. Lipman, *Educare al pensiero*, cit., p. 136.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESCLUSIONE DELL'ALTRO E DIDATTICA DELLA SHOAH

Milena Santerini
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

La storia della Shoah e lo sviluppo dell'antisemitismo, fino ai nostri giorni, mostrano in modo tragicamente esemplare gli esiti dell'esclusione morale di persone o gruppi da parte di una comunità sociale che stabilisce relazioni e obblighi solo al suo interno e allontana chi percepisce come estraneo o "nemico". Il concetto di "esclusione morale", che illustra bene il processo di allontanamento di alcuni dalla collettività e la deresponsabilizzazione nei loro confronti, è uno dei temi centrali dell'educazione e della didattica sulla Shoah. Nelle sue conseguenze estreme, l'allontanamento degli ebrei dalla vita collettiva, la distanza fisica, la reclusione nei ghetti, le proibizioni di partecipazione alla vita civile, di frequentare la scuola, di lavorare furono le premesse di una presa di distanza che permise, con il tempo, anche la loro eliminazione: verso gli esclusi, infatti, non si hanno più quegli obblighi morali che si considerano, invece, necessari verso quelli che si collocano *all'interno della comunità*. Tale esclusione, con il passare del tempo, può essere interiorizzata anche dalle vittime stesse, assuefatte a un sistema sociale e normativo dove "non contano" o peggio ancora "non esistono". Ciò produce sugli individui un effetto di delegittimazione: in altre parole, un processo del genere rinforza nuovi sentimenti negativi, in un "circolo vizioso del disprezzo" interiorizzato – spesso – dalla vittima.

Sappiamo dagli studi storici come è avvenuto questo processo di esclusione nel periodo della Seconda Guerra Mondiale. Nel caso dell'antisemitismo che ha alimentato la Shoah, si assiste alla individuazione degli ebrei come vero e proprio capro espiatorio nei cui confronti la comunità smette di avere obblighi morali e dai quali, anzi, si deve difendere. Per gli educatori e gli insegnanti, a partire dalla Shoah, è utile chiedersi: come può avvenire anche oggi l'esclusione morale di alcuni dalla comunità di tutti? In ogni ambiente sociale, si può osservare, in molti casi, la realizzazione di meccanismi di solidarietà intragruppo e di ostilità verso l'*outgroup*. Frequentemente, nelle relazioni tra bambini o tra adulti, e in particolare a scuola, si nota l'esclusione di qualche persona perché straniera, più debole, o estranea. Soprattutto in situazioni di conflitto, come le ricerche o anche la semplice esperienza mostrano, i confini morali vanno velocemente restringendosi fino a comprendere pochi familiari, vicini, o "simili", finendo per escludere tutti gli altri dal dovere di solidarietà.

Tali tematiche vanno affrontate sul piano pedagogico, per individuare il modo in cui prevenire la formazione di pregiudizi, rendere coscienti bambini e giovani delle possibilità di delega morale e di esclusione, creare senso di responsabilità e solidarietà, alimentare il senso di giustizia e di equità.

Herbert Kelman esamina, sulla scorta anche degli studi di Raul Hilberg, tre processi che possono spiegare i meccanismi di esclusione tanto da portare, eventualmente, alla distruzione di interi gruppi: *l'autorizzazione*, *la routinizzazione e la disumanizzazione*. (M. Ravenna, 2004, pp. 218-224; A. Zamperini, 2001, p. 98).

La tendenza a sottomettersi all'autorità (definita con il termine *autorizzazione*), indica l'obbedienza passiva a ordini che possono entrare in contrasto con la coscienza morale, fino a compiere violenza nei confronti dei gruppi-bersaglio scelti dall'autorità. Dobbiamo rilevare che tale sottomissione non deriva soltanto da fattori di personalità o da caratteristiche individuali. Sia nella violenza agita sia in quella subita, le differenze nella personalità giocano certo un ruolo, ma complementare a quello della situazione e del contesto. Non solo fattori di personalità, ma soprattutto le circostanze possono favorire il conflitto tra gruppi, lo scatenamento della violenza. Nel caso dell'*autorizzazione*, possono essere fattori di situazione a favorire la passività, soprattutto in presenza di un forte leader, nonché le condizioni di delega della responsabilità a istituzioni riconosciute, in particolare da parte di personalità predisposte al conformismo a causa dell'educazione familiare. Le giustificazioni di chi è indotto alla violenza si possono appellare allora all'obbedienza, alla conformità ("lo fanno tutti"), all'autodifesa, alla scissione per cui "non si era se stessi" quando si commetteva o si assisteva a un'azione violenta (S. Cohen, 2002, pp. 131 sgg.).

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

Il concetto di *routinizzazione* viene usato dai ricercatori per indicare come i meccanismi di un processo divengono automatici, una *routine* da seguire, che sembra non implicare decisioni personali. Come sappiamo, centinaia di migliaia di persone sono divenuti "volenterosi carnefici" del III Reich, collaborando alla deportazione e sterminio degli ebrei secondo una tale routine.
Ma tale fenomeno non riguarda solo il passato, bensì si presenta come un problema educativo anche per l'oggi. Frequentemente si assiste a questo genere di problematiche da parte di adolescenti e giovani, che si mostrano inconsapevoli delle conseguenze dei loro gesti, ancorché gravi, adducendo responsabilità di altri. "Ho solo obbedito agli ordini" si traduce in una diffusa mancanza di consapevolezza, in atteggiamento di delega o giustificazione "non immaginavo l'esito delle mie azioni"? La storia della Shoah ci mostra, quindi, gli esiti estremi di una deresponsabilizzazione dei singoli davanti all'esclusione di altri. La risposta all'autorizzazione non può che essere, quindi, una promozione del senso personale di autorità morale.
Il terzo processo è quello della *disumanizzazione* "Proprio perché le inibizioni a uccidere altri esseri umani sono particolarmente radicate, una condizione per farlo è di spogliarli dello status umano" (M. Ravenna, 2004, p. 221). Occorre che l'altro venga percepito non come appartenente alla comune umanità, ma "altro", di "razza inferiore", diversa da quella umana, bandito dalla collettività: "la vittima viene spogliata della propria soggettività, di qualsiasi differenza individuale e consegnata al ruolo di nemico" (A. Zamperini, 2001, p.15). Il carattere impersonale delle atrocità collettive richiede di vedere la vittima come un corpo estraneo, indegno di aiuto, separato – fino a rielaborare persino il vocabolario – per mantenere l'odio etnico e razziale in una "dimensione astratta" (*ivi*, p. 91), trasformare anche il vicino e amico in bersaglio. Primo Levi, Robert Antelme e molti altri testimoni hanno scritto pagine indimenticabili sulla degradazione cui erano sottoposti nei *Lager* perché non vi fosse più nulla di umano che gli altri potessero riconoscere.

Ma come si arriva a tanto? Gli studenti che affrontano le problematiche dell'Olocausto si interrogano increduli su questa discesa nelle tenebre. Ogni programma educativo deve partire dal fatto che tutti – uomini e donne "comuni" – possono arrivare a compiere violenza dopo essere stati spinti, formati, abituati a farlo. Come accadde durante lo sterminio nazista, la maggior parte dei collaboratori non ebbe contatto diretto con le vittime, ma solo un'azione mediata. Questa distanza, creata o casuale è esattamente un problema non solo di ieri, ma anche di oggi. Non solo nell'ambito di un sistema totalitario che sceglie un capro espiatorio su cui dirigere la violenza, ma anche nelle società democratiche attuali, assistiamo continuamente, in modo mediato, e spesso passivamente, alla discriminazione, all'odio, a maltrattamenti, o a forme di grave povertà ed emarginazione. Bisogna interrogarsi, quindi, sull'analoga possibilità di prevenire questi processi, a partire dal modo in cui vediamo l'altro, se vicino o estraneo. La distanza è, infatti, l'elemento-chiave di questa deformazione della percezione. L'altro non viene *visto*, ma *negato*, mentre vengono ignorati la sua sofferenza e i suoi bisogni.
Anche senza parlare del colpevole o del perpetratore, è necessario interrogarsi su come l'osservatore "innocente" arriva a estraniarsi dalle sue azioni e negare che siano immorali. Lo spettatore apatico è "colui che prende le distanze dalla situazione e dalla vittima che vi si trova coinvolta. L'essere spettatore si fonda sul disconoscimento di obblighi e della responsabilità per l'altro" (A. Zamperini, 2001, p. 35).
Creare prossimità sarà quindi la risposta alla disumanizzazione, costruita volontariamente e accuratamente nei processi di esclusione, come nei regimi totalitari o nei genocidi del XX secolo, e anche oggi, in modo nascosto e subliminale, dall'esposizione continua alla sofferenza e alla violenza. Non è inevitabile che la visione del "dolore degli altri" – per esempio attraverso i mass media – ci allontani da loro. Una formazione che eviti accuratamente il diniego della verità, che insegni ad affrontare il disagio morale davanti a ciò che non deve essere permesso, che aiuti a guardare apertamente l'ingiustizia e non accettarla è il primo passo di un'educazione alla prossimità, per dichiarare il dovere di sapere, ricordare, soccorrere (S. Cohen, 2002, pp. 356-57). La compassione non è una risorsa limitata che si esaurisce davanti a un bisogno troppo grande ma può, al contrario, moltiplicarsi e creare l'intelligenza dell'aiuto scegliendo realisticamente gli scopi.
La *prossimità* esige di riconoscere l'altro come *prossimo*, non più distante o indifferente ma *volto* e persona dalla comune umanità, in cui riconosco me stesso, chi mi è caro, ma anche l'uomo in quanto tale, che esige prioritariamente il mio aiuto. Incrociare lo sguardo di quella persona affamata, sola o malata, è l'inizio di un riavvicinamento, come accade quando non distogliamo gli occhi, ma fissiamo a lungo le foto di quel bambino ebreo a braccia alzate davanti alle SS che lo stanno minacciando. Sta fissando l'obiettivo, e quindi *noi*. Nel momento in cui ci guardiamo, la distanza cade, e quel bambino, uomo, donna o anziano, diventa reale e vicino. Così accade quando, dalla folla di profughi, di prigionieri, di affamati o di cadaveri, da cui si cerca di distogliere lo sguardo, emerge il volto, il nome di una persona o di una vittima che non può essere spogliata, rigettata nell'anonimato né esclusa dall'umanità di cui facciamo parte. Dalla massa emergono delle persone, come la bambina Cecilia nel carretto dei monatti descritto da Manzoni. I cambogiani uccisi dai Khmer rossi nel carcere di Tuol Sleng, nelle foto che li ritraggono, sono "per sempre intenti a guardare la morte, per sempre sul punto di essere assassinati, per sempre vittime di un'ingiustizia" (S. Sontag, 2003, p. 53).

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

Tuttavia, l'umanità loro sottratta viene restituita dallo sguardo di chi li ritrova, li rispetta e li ricorda come persone.
Di fronte a un estraneo, a una persona bisognosa di aiuto ma fuori dal nostro mondo e quindi inquietante, a una violenza troppo grande, a uno straniero, a qualcuno che incarna la differenza, non è però né facile né immediata l'empatia. Solo l'immaginazione, cioè la rappresentazione dei sentimenti e delle sensazioni altrui – e la narrazione educativa che si serve di essa – possono superare l'ostacolo: il racconto si serve infatti dell'immaginazione per evocare la presenza dell'altro, il suo essere simile e vicino, il bisogno che ha di aiuto e la possibilità di dare felicità che rende a sua volta felici. Nutrendo "l'immaginazione del cuore" si supera la distanza per entrare nel mondo dell'altro, rendendolo singolare e, allo stesso tempo potendo in seguito riapplicare la sua situazione ad altre differenti, in un movimento di umanità che lega un essere agli altri.

In conclusione, la Shoah presenta una specifica congiunzione tra particolare e universale, davanti al dolore di uno che rappresenta i molti. La discriminante è comunque sempre l'azione che salva dalla contemplazione passiva del dolore, dalla negazione e dall'indifferenza, l'impegno a cui rimanda la visione dell'altro. In questo incontro tra particolare e universale si trova l'identità non solo dell'ebreo, ma di ogni uomo contemporaneo. Oggi, in un mondo dalle mille culture che si incrociano e si intrecciano, la paura davanti a un'identità plurale diviene ancora più anacronistica.
Il racconto della Shoah può parlare di un evento che dal particolare della sofferenza di singoli, uomini, donne, bambini, anziani si apre alla sofferenza di tutti. Come i processi di separazione, esclusione e discriminazione operati dai persecutori hanno avuto per effetto l'oscuramento dell'umanità dell'altro, così oggi l'Olocausto, attraverso la memoria conservata e trasmessa, resta la testimonianza più forte di una restituzione di umanità alle vittime, tanto da estendersi alla pietà per tutte le altre vittime della storia. Alla condizione di mostrare attraverso l'unicità di un evento la comune umanità e appartenenza, attingendo e aprendo all'universale, il racconto della Shoah diviene uno dei modi più efficaci per educare.

Bibliografia essenziale

S. Cohen, *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*, Carocci, Roma 2002.
M. Ravenna, *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*, il Mulino, Bologna 2004.
M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria: insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Carocci, Roma 2005.
S. Sontag, *Davanti al dolore degli altri*, Mondadori, Milano 2003.
A. Zamperini, *Psicologia dell'inerzia e della solidarietà. Lo spettatore di fronte alle atrocità collettive*, Einaudi, Torino 2001.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

L'USO DELLA TESTIMONIANZA NELLA DIDATTICA DELLA SHOAH

Shira Magen
Consulenza di: Shulamit Imber, Dr. Iael Nidam Orvieto e Orit Margaliot
Dipartimento Educativo Europeo
Yad Vashem, Gerusalemme

Zachor (Ricorda)
Apprendimento e memoria

"Nella tradizione ebraica l'ordine di ricordare è categorico. Questo dovere, però, non si esaurisce con l'atto cognitivo del ricordare, ma deve essere connesso sia al suo significato, sia all'azione che esso implica. Oggi, noi che abbiamo il ricordo inciso nei nostri cuori e nella nostra carne, dobbiamo passare la fiaccola della memoria alla prossima generazione. Vi tramandiamo anche la lezione fondamentale dell'ebraismo, quella per cui l'esercizio della memoria deve andare di pari passo con fini etici e morali. Questo deve essere il fondamento e il fulcro delle vostre energie per poter creare un mondo migliore."[1]

L'atto di apprendere è l'atto di acquisire conoscenza ed è sulla base della conoscenza che possiamo imparare, agire e sforzarci di migliorare. Una delle condizioni per *apprendere dal passato è conoscerlo*. E quando parliamo di Shoah – il massacro della popolazione ebraica d'Europa – questo concetto è di importanza cruciale. Poiché la Shoah è uno dei capitoli più importanti della storia, con significati etici e umani estremi, l'esserne a conoscenza è un dovere dell'uomo. La conoscenza, comunque, non è un valore a se stante. Le parole citate all'inizio sono parte di un documento scritto da sopravvissuti alla Shoah e letto da Zvi Gill, sopravvissuto egli stesso, alla conferenza internazionale "L'eredità dei sopravvissuti alla Shoah", che si è tenuta a Yad Vashem nell'aprile 2002. Queste persone, che hanno subìto le atrocità dei nazisti e dei loro collaboratori, testimoniano con le loro affermazioni su come essi vedono la memoria della Shoah e il suo ruolo nel retaggio dell'umanità. Per Yad Vashem, insegnare la Shoah ha un valore simile a quello che per un sopravvissuto è la memoria. La didattica della Shoah è la conoscenza accompagnata da intenti di carattere etico e morale.

Il ruolo delle testimonianze

Uno dei problemi con cui gli educatori si devono spesso confrontare, è quale sia il modo giusto di insegnare questo argomento e, più nello specifico, quali fonti debbano essere utilizzate. Il corpus della conoscenza di qualsiasi evento storico è rafforzato dalla combinazione di molte fonti di origine diversa. La Shoah è uno degli avvenimenti storici maggiormente documentati: vi sono documenti ufficiali dei nazisti, documenti ufficiali degli Alleati, documenti personali appartenenti a ebrei e a non ebrei, e tutti questi sono solo alcuni tipi tra i milioni di documenti esistenti relativi a quel periodo. Oltre ai documenti prodotti durante la Shoah, si dovrebbe fare riferimento anche a fonti risalenti al dopoguerra. I protocolli dei processi ai criminali nazisti, per esempio, includono sia le testimonianze dei carnefici, sia quelle delle vittime che sopravvissero. La documentazione sulla Shoah può anche essere suddivisa secondo la sua origine ebraica o non ebraica. Venire a conoscenza di documenti ebraici in generale e di documenti ebraici personali in particolare (diari, lettere, testimonianze) ha un valore aggiunto. Essi ci permettono di ascoltare la *voce individuale* di coloro che caddero vittime della persecuzione. Quando parliamo di didattica della Shoah, questa voce individuale aumenta l'efficacia del processo di apprendimento.

Nel corso degli anni, molti sopravvissuti hanno scelto di testimoniare attraverso diversi mezzi di comunicazione e le loro testimonianze vengono ora usate per scopi didattici.
È preferibile che l'apprendimento relativo alla Shoah sia un insieme di fonti di diverso genere e, fra queste, è estremamente importante utilizzare le testimonianze dei sopravvissuti.

Il ruolo della testimonianza dei sopravvissuti alla Shoah nella memoria e nella didattica della Shoah, è decisivo per due motivi primari:
1. "La creazione del ghetto è, naturalmente, soltanto una misura provvisoria… Lo scopo ultimo deve essere in ogni caso quello di cauterizzare completamente

1 *http:/www1.yadvashem.org/education/temp_education/temp_index_education_april_kenes.html*

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

questa piaga", affermò Fredrich Übelhör's, capo del distretto di Kalisz, nel suo ordine di creare un ghetto a Lodz (19 dicembre 1939).[2]
Il 19 luglio 1944 i tedeschi cominciarono a rastrellare i 2000 ebrei di Rodi e di Kos. Dopo una detenzione di diversi giorni, essi furono caricati su barconi diretti ad Atene e, da lì, ad Auschwitz-Birkenau. Durante la traversata, durata otto giorni, le imbarcazioni si fermarono a Leros per prelevare *l'unico* ebreo residente sull'isola.
Queste sono due delle molte fonti, parole ed eventi dai quali apprendiamo che i nazisti non consideravano gli ebrei esseri umani. Li vedevano come parassiti che dovevano essere completamente sterminati. Proprio per questo, si prefissero lo scopo di eliminare non soltanto ogni ebreo su cui potessero mettere le mani, ma anche ogni prova di questo crimine. Alla luce di questo intento, il fatto che gli ebrei rimasti possano parlare di quanto accaduto e di coloro che non sopravvissero, e che possano raccontare la loro esperienza umana, assume grande efficacia e grande rilievo.

2. Parlare di Shoah implica l'avere a che fare con numeri. Se si deve acquisire una conoscenza storica e una comprensione degli eventi, è necessario sapere che circa 6.000.000 di ebrei furono assassinati. Se si vogliono comprendere le condizioni inumane nel ghetto di Varsavia, per esempio, si dovrebbe sapere che la razione giornaliera di cibo fornita dai tedeschi per ogni residente del ghetto era di 184 calorie.
Tuttavia, poiché la Shoah è un insieme di atrocità che furono inflitte *da* persone *a* persone, e poiché possiede un grande significato morale ed etico, è fondamentale che l'esperienza umana delle vittime sia raccontata in prima persona affinché essa possa essere, almeno in parte, compresa. In questa sede è doveroso notare quanto sia importante conoscere gli aspetti umani anche di protagonisti non ebrei. Per esempio dei salvatori, degli spettatori, dei collaboratori e degli esecutori. Ciò richiede, comunque, una discussione separata, che non riguarda questo testo.

Testimonianza: alcune definizioni del dizionario

Quando cerchiamo nei dizionari e nelle enciclopedie il termine "testimonianza", possiamo trovare diverse definizioni. Queste definizioni possono essere suddivise in tre gruppi principali:

1. Significati di carattere legale: a) Tutte quelle dichiarazioni, scritte o orali, portate in un caso legale o in un processo. b) Qualcosa che serve come prova.
2. Significati connessi a una autenticazione, non necessariamente in relazione al contesto legale: a) Un'asserzione che offre una autenticazione di prima mano di un fatto. b) Prova a supporto di un fatto o di un'asserzione; prova.
3. Significati religiosi ebraici: a) Le tavole di pietra su cui è scritta la Legge di Mosé. b) L'arca contenente queste tavole.

Qual è la definizione appropriata per le testimonianze dei sopravvissuti alla Shoah? Possiamo porre questa domanda da due angolazioni diverse.
a. Il modo in cui i sopravvissuti vedono la testimonianza (un ulteriore approfondimento su questo argomento si può trovare nel sito web di Yad Vashem: *www1.yadvashem.org/education/yomEn2007/rationale.html*).
b. Il punto di vista della didattica, fulcro di questo testo. Così, per trovare la definizione di testimonianza adatta al contesto della didattica, esaminiamo gli obiettivi delle testimonianze nella didattica della Shoah.

Molti insegnanti fanno uso di testimonianze audiovisive; coloro che possono, fanno il possibile per invitare sopravvissuti che raccontino la loro testimonianza alle proprie classi. Ma quale ruolo riveste il testimone nel processo educativo? Qual è il modo giusto per affrontare una testimonianza? Una testimonianza può essere utilizzata come lezione di storia? Può essere l'unica attività riguardante la Shoah alla quale gli studenti prendano parte? Qual è il ruolo degli studenti quando ascoltano una testimonianza? Ogni testimonianza è adatta a qualsiasi classe? In caso negativo quali sono i criteri che devono essere considerati nella scelta di una testimonianza? Queste sono solo alcune delle domande che gli insegnanti impegnati nella didattica della Shoah si pongono. Questo testo intende dare delle risposte ad alcune di queste domande ed anche fornire degli strumenti per porne altre.

Obiettivi dell'uso delle testimonianze in classe

- Restituire la dignità umana alle vittime. Uno dei principi portanti nella filosofia pedagogica di Yad Vashem è la restituzione della dignità umana alle persone coinvolte nella Shoah e, più in particolare, alle vittime. La Shoah non sarà probabilmente mai "capita"; tuttavia, per potersene occupare attraverso una prospettiva didattica, dovrebbe e può essere trattata come insieme di storie umane accessibili e tangibili. La storia individuale, raccontata dai sopravvissuti alla Shoah, rappresenta gli ebrei come esseri umani e restituisce loro la propria identità, cosa che, a sua volta, permette al pubblico anche di condividere la loro terribile condizione.
- Rendere più tangibile l'inconcepibile. "… Molti sopravvissuti… ricordano che le SS si divertivano a schernire con cinismo i prigionieri: 'In qualunque modo questa guerra si concluda, noi avremo vinto la guerra contro di voi; nessuno di voi rimarrà vivo per raccontare, ma anche se qualcuno dovesse sopravvi-

2 "Report by Ubelhoer on the establishment of the ghetto in Lodz, December 10, 1939", in Y. Arad, I. Gutman & A. Margaliot (a cura di), *Documents on the Holocaust*, University of Nebraska Press, Lincoln and London, and Yad Vashem, Jerusalem, 1996 p. 194.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

vere, il mondo non gli crederà… la gente dirà che gli eventi che descriverete sono troppo mostruosi per essere creduti: diranno che essi rappresentano le esagerazioni della propaganda alleata… Saremo noi a dettare la storia dei *Lager*'"[3]. L'essenza della Shoah, al pari di quella di molte storie umane, è molto difficile da afferrare. Studiare la Shoah attraverso documenti storici e, nel contempo, ascoltare le storie individuali dalle persone che effettivamente hanno vissuto questo periodo, aiuta a rendere questi eventi più tangibili e realistici.

- Consegnare messaggi morali. "'Non uccidere!' Questo fondamentale principio dell'etica umana fu consegnato agli uomini dalle vette del Monte Sinai. Il ricordo dello sterminio di 6 milioni di ebrei da parte dei nazisti e dei loro volenterosi aiutanti, ci obbliga ad agire secondo questo comandamento. La vita è un dono della creazione, la sua forma e la sua essenza sono un'affermazione di uguaglianza definitiva fra tutti coloro creati a immagine divina. Avendo in mente questo concetto, sembrerebbe ovvio e indiscutibile che tale basilare comandamento vincoli l'umanità intera. Ciononostante, esso viene violato beffardamente in ogni angolo del mondo. Noi, in quanto parte del retaggio della Shoah, dobbiamo cercare di risolvere con ogni mezzo il conflitto umano, sia esso fra stati oppure fra persone, in modo da prevenire inutili spargimenti di sangue."[4] Agli educatori spetta l'importante ruolo di collegare la didattica della Shoah a lezioni di etica. Un messaggio etico, porto da una persona che abbia sperimentato le atrocità della Shoah, ha un potere speciale. Questo potere è ancora più forte quando viene portato dal contatto individuale fra un sopravvissuto e gli studenti.

- Stimolare il dovere morale per essere consapevoli della sofferenza umana. Una delle più importanti lezioni morali che possono essere insegnate attraverso la Shoah è quella della responsabilità personale. Questo tema può essere affrontato, per esempio, trattando l'argomento di quelli che furono esecutori, collaboratori e spettatori. Incontrare un sopravvissuto e ascoltare la sua testimonianza, è un modo per stimolare sia il dovere, sia la responsabilità personale.

- Trasformare gli studenti in portatori delle fiaccole della memoria. "Quando una persona rende la propria testimonianza, la porge sempre a un'altra persona", scrive Roger Simon,[5] evidenziando l'auspicabile risultato di poter ascoltare sia una testimonianza dal vivo, sia una testimonianza audiovisiva. Trattando di memoria e didattica della Shoah, dobbiamo prepararci a un'era in cui non rimarrà più nessuno che potrà parlare della Shoah in prima persona. Ci sono diversi modi per prepararsi a ciò. Uno di essi consiste nella creazione di testimonianze audiovisive.

Quando ricorriamo alla testimonianza in classe, il risultato auspicabile dell'incontro è che gli studenti si sentano vincolati a tramandare la memoria. Questo argomento può anche essere collegato al concetto di responsabilità personale, come precedentemente esposto. Trasformare gli studenti in persone che porteranno la fiaccola della memoria è importante anche in relazione al fenomeno del negazionismo.

Uso della testimonianza in classe questioni pratiche

Scelta

La *voce individuale* della vittima può essere porta con svariate tecniche: una testimonianza resa in classe da un sopravvissuto, una testimonianza audiovisiva oppure una testimonianza scritta sotto forma di diario o di memorie. Opere d'arte quali un romanzo breve o un racconto, un poema, un quadro o una scultura possono essere anch'essi considerati come una forma di testimonianza. In che modo si può scegliere il giusto tipo di testimonianza? La discussione che segue si concentrerà su due dei molti aspetti che possono essere presi in considerazione quando si sceglie il tipo di testimonianza:

A) **L'età degli studenti:** l'età è un criterio fondamentale quando si decide se e che cosa insegnare a proposito della Shoah. Secondo la filosofia pedagogica di Yad Vashem, la Shoah può essere insegnata a partire dalla giovane età, purché ciò venga fatto in maniera corretta. Il modello proposto è quello a spirale. Nella prima fascia di età i bambini possono essere informati sulla terminologia di base riguardante la Shoah attraverso la storia di un individuo. I principi fondamentali che guidano l'insegnamento della Shoah in quel gruppo di età sono:

1. L'uso della storia di un individuo.
2. La scelta di una storia che abbia aspetti di ottimismo: il protagonista è sopravvissuto e ci sono stati atti di umana pietà. In questo modo il bambino non viene esposto a una storia terrificante e, oltre agli inevitabili aspetti negativi della storia, egli viene messo di fronte a valori umani positivi.
3. In questo processo il bambino viene accompagnato dall'insegnante con il quale ha instaurato un rapporto positivo e di lunga durata.

In questo tipo di discussione, l'insegnante esamina con i bambini gli aspetti basilari nell'evoluzione della vita di una persona, preferibilmente di un bambino. Per esempio: una bambina che si trasferisce nel ghetto, che cosa porta con sé? Com'è la sua vita nel ghetto? Come si sente nel dover portare la stella gialla? Che cosa significa crescere nel ghetto?

Il passo seguente, per bambini di età superiore, stimola una discussione più ampia, che fa riferimento a una famiglia. La conoscenza di una famiglia comporterà

3 Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986, p. 3.
4 *www1.yadvashem.org/education/temp_education/temp_index_education_april_kenes.html*
5 Roger Simon, "The Contribution of Holocaust Audio-Visual Testimony to Remembrance, Learning and Hope", in "Cahier International sur le Témoignage Audiovisuel", n. 1, 1998, p. 147.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

più personaggi, più destini e accennerà ai rapporti fra persone e gruppi. La discussione sulla famiglia è importante perché si tratta di un contesto sociale che tutti gli studenti conoscono bene e con il quale possono relazionarsi. In questa fase, i bambini possono anche essere stimolati non solo a porsi nell'ottica di coloro che furono vittime, ma anche in quella di coloro che li salvarono.
Quando i bambini diventano adolescenti, essi cominciano a consolidare la propria identità individuale, la propria identità sociale e nazionale e i propri valori umani. Per questo, nella terza fase essi possono riferirsi a un contesto sociale più ampio: la comunità nella sua totalità. La percezione cognitiva ed emozionale dei ragazzi è più matura e, proprio per questo, possono relazionarsi con aspetti psicologici più complessi (non solo con quelli delle vittime). A questo punto, essi sono in grado di confrontarsi con i dilemmi di coloro che furono salvatori e, per la prima volta, affrontare il tema degli spettatori e, infine, quello dei carnefici.
Riassumendo, l'esposizione all'argomento della Shoah dovrebbe essere condotta gradualmente, in modo adatto allo stadio dello sviluppo emozionale e cognitivo degli studenti.
L'incontro con le diverse categorie genera consapevolezza delle varie situazioni e dei vari problemi degli ebrei durante la Shoah. Condotto nella giusta direzione, esso riduce la tendenza a giudicare, mentre incoraggia all'autoriflessione.
Questi sono i criteri chiave che dovrebbero anche guidare la scelta della testimonianza:

Testimonianze per gli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado: un insegnante che voglia invitare un sopravvissuto a portare la sua testimonianza, dovrebbe farlo solo dopo aver avuto con lui un incontro preparatorio. Durante questo incontro, l'insegnante dovrebbe chiarire che il racconto dovrà essere fatto in modo che gli studenti non ne siano traumatizzati. Gli studenti delle elementari e delle medie non dovrebbero ascoltare da un sopravvissuto una storia che includa descrizioni tremende della vita e della morte nei campi. È preferibile scegliere un sopravvissuto che abbia passato la guerra nascondendosi.

Testimonianze per studenti della scuola secondaria di secondo grado: gli studenti delle superiori sono preparati a confrontarsi con storie più difficili. Con studenti più grandi, quindi, è anche possibile fare uso di effetti personali di coloro che non sopravvissero. È comunque sempre responsabilità dell'insegnante condurre preventivamente un'indagine iniziale sulla storia, e attivare il suo giudizio quando sceglie testimonianze che nutriranno le caratteristiche cognitive ed emozionali degli studenti.
B) Contesto locale: quando si insegna la Shoah si pone spesso il dilemma su che cosa focalizzare nel limitato tempo a disposizione. Gli studenti dovrebbero studiare lo scenario generale della Shoah in Europa o dovrebbero focalizzarsi su avvenimenti accaduti nel loro Paese? L'ideale è trovare il giusto equilibrio fra le due. Per avere una comprensione storica della Shoah, gli studenti devono acquisire conoscenza del suo contesto più ampio. Nello stesso tempo, è dovere dell'insegnante non tralasciare gli aspetti locali specifici. Così, quando si sceglie una testimonianza, è estremamente importante cercare e presentarne una del posto, inserendola nel corretto contesto storico. Si potrebbe anche suggerire che l'insegnante s'informi se fra i suoi studenti ci sia qualcuno che abbia dei nonni sopravvissuti che vogliano raccontare la loro storia.

Un'ultima osservazione: questa discussione non ha fatto riferimento alla scelta fra testimonianza dal vivo o testimonianza registrata. L'incontro dal vivo con un sopravvissuto alla Shoah ha un valore aggiunto poiché ha la qualità dell'interazione individuale diretta; per questo, di solito, è preferibile fare uso di testimonianze dal vivo, quando ciò sia possibile.

Preparazione

Diversi tipi di testimonianze richiedono diversi tipi di preparazione. Ci sono, comunque, principi generali che valgono per tutte.
Uno degli stadi più importanti è quello di fornire agli studenti il contesto storico. La testimonianza di un sopravvissuto è una micro-storia. È la storia di una persona raccontata da un punto di vista specifico e soggettivo. Possiede un elevato potere di impatto, tuttavia, se posto in un contesto specifico, quello didattico, ne assume il suo pieno significato. Il mandato morale ci impone di ricercare gli aspetti universali della Shoah. Tale discussione, tuttavia, può aver luogo a pieno titolo solo laddove sia radicata nella comprensione della realtà storica. È dovere dell'insegnante fornire un quadro storico adeguato ai propri studenti, prima del loro incontro con il sopravvissuto. Un quadro adeguato dovrebbe comprendere la terminologia adatta alla comprensione della testimonianza. È opportuno notare, comunque, che qualora la testimonianza venga resa in prima persona, l'informazione storica dovrebbe essere data prima e non dopo di essa. Per esempio, durante la testimonianza potrebbero essere usati termini come: ghetto, campo (di lavoro, di transito, di concentramento, di sterminio), rastrellamenti. Se gli studenti non conoscono questi termini, potrebbero comprendere solo in parte la storia.
Quando ci si prepara a un incontro dal vivo con un sopravvissuto si dovrebbe svolgere un lavoro di base sui tre elementi umani coinvolti nell'incontro: l'insegnante, il sopravvissuto e gli studenti.[6]
L'insegnante e il sopravvissuto: l'insegnante è una fi-

6 La discussione che segue prende spunto da http://*www1.yadvashem.org/education/lessonplan/hebrew/Meeting/Meeting.htm* (l'articolo è in lingua ebraica).

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

gura chiave nella preparazione degli studenti all'incontro. È molto importante che l'insegnante incontri il sopravvissuto prima che il sopravvissuto incontri gli studenti, affinché si possa creare una base per l'incontro stesso. Innanzitutto, un contatto umano preventivo può contribuire a un'atmosfera più rilassata durante l'incontro con i ragazzi. Oltre a ciò, l'incontro può servire a preparare sia l'insegnante sia il sopravvissuto per quel che riguarda le aspettative reciproche (come menzionato precedentemente). Parlare con il sopravvissuto permetterà all'insegnante di venire a conoscenza della sua storia. Permetterà altresì all'insegnante di guidare il sopravvissuto su che cosa focalizzare quando incontrerà gli studenti. È consigliabile suggerire al sopravvissuto di parlare della vita precedente e successiva alla Shoah, oltre che raccontare le sue esperienze durante la Shoah. L'insegnante può parlare con il sopravvissuto di possibili domande che gli studenti potrebbero rivolgergli e dirgli che non è obbligato a rispondere a tutte le domande.

Gli studenti: è molto importante informare gli studenti sui principali eventi storici riguardanti il sopravvissuto e la sua storia. L'insegnante può evidenziare i luoghi e la terminologia che potrebbero emergere dalla storia, e farne uso all'interno del quadro storico di cui essi sono già al corrente. Conoscendo il significato dei termini storici, gli studenti potranno concentrarsi sul lato umano della storia. L'insegnante può suggerire ai ragazzi di annotarsi delle domande durante l'ascolto della testimonianza per porle alla fine. È importante sia incoraggiare gli studenti a fare domande, sia preparare il testimone a rispondervi, poiché il contatto umano reciproco è il valore aggiunto di un incontro dal vivo con il testimone.

Suggerimenti per attività propedeutiche

a) Che cosa aspettarsi e che cosa non aspettarsi.

È importante che l'insegnante indaghi su quali siano le aspettative degli studenti relativamente all'incontro con il sopravvissuto. "Non siamo né storici né filosofi, siamo solo testimoni",[7] dice Primo Levi quando parla della sua esperienza. Nel processo educativo, le testimonianze non devono essere la fonte primaria della conoscenza e dell'apprendimento della storia. I sopravvissuti, per la maggior parte, non sono storici e l'educatore dovrebbe quindi chiedere loro di raccontare una storia personale che andrà in parallelo con le nozioni storiche di cui gli studenti sono già in possesso grazie ad altre fonti primarie e secondarie.

b) A seconda della classe e dell'insegnante, è anche possibile riunirsi prima dell'incontro per incoraggiare gli studenti a elaborare delle domande da porre al sopravvissuto.

Problematiche da affrontare

Quando si lavora con i testimoni e si trae vantaggio dai loro valori, l'insegnante, e in alcuni casi anche gli studenti, dovrebbero essere consapevoli delle caratteristiche specifiche connesse a questa fonte di conoscenza.

- "La memoria umana è uno strumento meraviglioso, ma fallace. Questa è una verità risaputa non solo dagli psicologi, ma anche da chiunque abbia prestato attenzione al comportamento di coloro che lo circondano o anche al proprio."[8], scrive Primo Levi evidenziando uno dei maggiori limiti delle testimonianze dei sopravvissuti. Due persone che abbiano vissuto la stessa esperienza non la ricorderanno mai nello stesso modo. La memoria umana è influenzata da elementi diversi che la compongono: opinioni, tratti della personalità, esperienze di vita, conoscenza a posteriori, repressione ed erosione del tempo che passa sono solo alcuni degli elementi che influenzano il modo in cui i nostri ricordi si formano. Differenze fra testimonianze rese dallo stesso testimone subito dopo gli eventi e anni dopo sono abbastanza comuni, così come lo sono l'imprecisione su date e dettagli. È comunque l'insegnante che deve essere consapevole di queste caratteristiche e che deve essere preparato a rispondere a domande dei suoi studenti su questo argomento, oppure, in alternativa, a stimolare una discussione sul tema della memoria e delle testimonianze.
- La Shoah fu lo sterminio sistematico, per motivi ideologici, di circa 6.000.000 di ebrei durante la Seconda Guerra Mondiale. Le storie individuali che le persone raccontano sulle proprie esperienze in quel periodo sono raccontate, ovviamente, da coloro che sopravvissero. Sono le storie dei vivi, piuttosto che quelle dei morti. Ecco perché dobbiamo stare molto attenti a non formarci una visione distorta delle cose. Ciò può verificarsi, per esempio, quando si parla di Auschwitz-Birkenau. Il campo di Birkenau fu costruito con un obiettivo ben preciso: l'uccisione degli ebrei. Nel contempo, esso veniva utilizzato come campo di lavoro nel quale venivano sfruttati migliaia di prigionieri, ebrei e non ebrei. Ogni giorno i treni portavano al campo migliaia di ebrei, la maggior parte dei quali veniva mandata immediatamente alle camere a gas. L'esecuzione della condanna a morte degli altri, scelti per il lavoro, era solo posticipata. La maggioranza di essi moriva in seguito a causa del lavoro e della fame, oppure veniva mandata alle camere a gas. Quando si ascoltano le testimonianze dei prigionieri di Auschwitz è facile prestare attenzione alla "vita nel campo", dimenticando che questo era soprattutto un campo della morte e che coloro che sopravvissero fanno parte della piccola minoranza delle persone che lì furono deportate.

Conclusione

Abbiamo incominciato con alcune definizioni della parola "testimonianza" che possiamo trovare sul dizionario, mettendo in evidenza tre categorie di significati. Esaminando il ruolo della testimonianza dei sopravvissuti, dopo la Shoah in generale e nella memoria e nella didattica della Shoah in particolare, sembra che que-

7 Primo Levi, *Op. cit.*, p. 150.

8 Primo Levi, *Op. cit.*, p. 23.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

sto tipo di testimonianza possa riconoscersi in ognuna delle suddette categorie.
Coloro che sono sopravvissuti alla Shoah hanno testimoniato nei palazzi di giustizia fornendo la cosiddetta "prova viva" durante il processo di istituzione delle cause penali contro i criminali di guerra. Negli ultimi vent'anni alcuni di loro hanno testimoniato nuovamente, affrontando, in questa occasione, il nuovo/vecchio fenomeno del negazionismo.

Come esposto precedentemente, le testimonianze, date nel contesto generale della memoria, così come in quello più specifico della didattica, hanno obiettivi diversi. Esse affrontano eventi molto difficili da comprendere. Infine, molti dei sopravvissuti testimoniano con il fine di consegnare messaggi morali. In questo modo essi si ricollegano, sotto certi aspetti, alla terza definizione della parola "testimonianza". "Non uccidere", come citato nei documenti dei sopravvissuti, in relazione a quanto sopra, è probabilmente l'ordine implicito di tutte le testimonianze.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

VALORE E USO DELLA TESTIMONIANZA

Micaela Procaccia
Ministero per i Beni Culturali
Direzione Generale per i Beni Archivistici, Roma

Il testo che segue è la rielaborazione dell'intervento al seminario per insegnanti organizzato dall'Istituto storico della Resistenza e dell'Età contemporanea in Ravenna e Provincia, tenutosi a Bagnacavallo il 12-13 gennaio 2005.

La Survivors of the Shoah Visual History Foundation[1] ha raccolto e conserva circa 52.000 interviste a sopravvissuti alla Shoah.
Le interviste sono state realizzate, fra il 1994 e il 1998, secondo una serie di criteri ben precisi e predeterminati: per "sopravvissuto" si intende qualunque persona appartenente a un gruppo oggetto di persecuzione durante il periodo fascista e nazista (ebrei, politici, sinti e rom, omosessuali, persone sottoposte a trattamento eugenetico) e, appunto, sopravvissuta. Quindi, non esclusivamente i reduci dai campi di concentramento e sterminio, ma anche coloro che sono sfuggiti all'arresto, nascondendosi, emigrando clandestinamente, vivendo sotto falso nome, eccetera. Accanto a questi, sono stati intervistati anche coloro che hanno rischiato la vita per salvarli (laici e religiosi, antifascisti, partigiani e via dicendo), militari degli eserciti alleati che hanno partecipato alla liberazione dei campi e persone che hanno avuto un ruolo nei successivi processi per crimini di guerra. Le interviste sono state condotte con l'intento di raccogliere delle "storie di vita" (una metodologia sulla quale si è registrata da tempo una larga convergenza da parte degli storici orali): coprono, cioè l'intero arco della vita del testimone, dall'infanzia al momento dell'intervista, pur soffermandosi in maniera più specifica sul periodo delle persecuzioni.[2] Quindi, grosso modo, raccontando vicende che si svolgono tra la fine della Prima Guerra Mondiale e, per l'Italia, il 1998, anno delle interviste nel nostro Paese. La durata media è di due ore e mezza, con punte anche fino a nove ore. Le interviste in italiano (non tutte raccolte in Italia) sono 434.
Tutte le interviste sono state indicizzate in modo analitico, secondo un sistema informatico che consente una ricerca approfondita e relativamente rapida.
In questo intervento non intendo parlare in generale del valore della testimonianza, ma dell'uso che può essere fatto, in ambito scolastico e non solo, della testimonianza riprodotta.
I testimoni scompaiono: i progetti per conservare la loro voce si moltiplicano.
Seppure l'intento dei promotori di questi progetti può, inizialmente, essere stato quello di replicare all'infinito l'impatto del racconto del testimone davanti a un pubblico, l'esperienza e la riflessione ci insegnano che la testimonianza riprodotta non equivale *sic et simpliciter* a quella resa di persona.
Caratteristica immediatamente percepibile del racconto del testimone è il suo impatto emotivo, una sorta di "aura", nel senso che Benjamin riferiva all'opera d'arte: questa caratteristica si mantiene o meno, nella testimonianza registrata?
Una risposta non scientifica, cioè basata sulla sola esperienza personale, mi indurrebbe a dire: in parte sì. Ma non è questo il punto. Ridurre al solo effetto emozionale il valore dell'uso delle testimonianze orali, e, in particolare di quelle relative a un evento come la Shoah, sembrerebbe davvero riduttivo.
Gli audiovisivi (spesso appositamente realizzati) come strumenti didattici sono ormai da tempo entrati nelle scuole, accanto a film e opere teatrali. Normalmente, per quanto riguarda la Shoah – ma il discorso vale anche per altri temi di storia contemporanea – questi audiovisivi sono costruiti attraverso il montaggio di

1 Si tratta dell'istituto culturale fondato da Steven Spielberg nel 1994 all'indomani del successo di *Schindler's List*, con lo scopo di raccogliere quante più possibili testimonianze orali di persone sopravvissute alla Shoah. Dal gennaio 2006 la Fondazione, che ha ultimato sia la raccolta delle interviste sia la loro indicizzazione informatica, si è trasformata in USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education, (Facoltà di Humanities della University of Southern California, Los Angeles).
2 A questo proposito, si veda G. Contini, A. Martini, *Verba manent; L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma 1993, e in particolare il cap. I "La formazione e l'uso delle fonti orali come problema storiografico", pp. 11-27 e, all'interno di questo, il paragrafo 5, "La 'storia di vita' e il suo destinatario", pp. 17-20.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

frammenti di testimonianze, accompagnati da immagini di repertorio, documenti e foto, spesso (ma non sempre) commentati da una voce fuori campo che si incarica di inquadrare le immagini in un contesto. I frammenti di una testimonianza possono essere montati "sincronicamente" (più voci raccontano gli stessi eventi, da punti di vista diversi) e "diacronicamente" (una voce racconta nel tempo l'evolversi di una vicenda). Questa stessa scelta, implica un diverso orientamento del percorso di studio possibile attraverso queste citazioni di testimonianze. Se consideriamo l'evento di cui si parla come il risultato di una serie di "passaggi" che vedono un progressivo evolversi della situazione (nel nostro caso, un progressivo peggioramento), il montaggio "sincronico" porrà l'accento sui singoli momenti, sui "gradini" della scala che i testimoni hanno percorso, mentre il montaggio "diacronico" mostrerà in misura più evidente il percorso complessivo. Naturalmente, si tratta di una distinzione assolutamente relativa, perché in entrambi i casi sono presenti tutti gli elementi del racconto, diversamente sottolineati dalla struttura.

Vorrei fare qualche esempio: in occasione della presentazione al pubblico della raccolta italiana delle interviste realizzate dalla Shoah Foundation, fu realizzato un brevissimo montaggio di citazioni di diverse testimonianze, che affrontavano i momenti cruciali della persecuzione (la promulgazione delle leggi razziali, l'8 settembre 1943, le retate, la deportazione e i nascondigli).

Un audiovisivo di questo tipo, anche molto meno breve e anche di alto livello artistico (cosa che questo, certamente, non pretendeva di essere),[3] può utilmente essere adoperato per introdurre l'argomento e per suscitare interesse intorno alla questione ma, a mio avviso, non può costituire *di per sé* un riferimento o una fonte esaustiva.

Diverso è il caso di un audiovisivo realizzato su una intera "storia di vita". Per rimanere nell'ambito delle interviste realizzate dalla Shoah Foundation, vorrei citare *Nata due volte*, di Giandomenico Curi.

Questo documentario è stato realizzato partendo dalla lunghissima intervista (più o meno sei ore) rilasciata da Settimia Spizzichino alla Shoah Foundation. Il film è esso stesso un percorso di studio, che ricostruisce ambienti, situazioni, realtà sociali, che il lungo racconto di questa straordinaria testimone lascia intravedere: la Roma degli anni '30, la condizione delle ragazze, la vita del microcosmo ebraico nella città e l'impatto della deportazione. Può facilmente servire come stimolo per ulteriori approfondimenti e, tuttavia, al termine della visione, lo spettatore attento (e lo studente, specie se opportunamente guidato) ne sa indubbiamente di più. Ma anche questa possibilità non è esaustiva, esattamente come la lettura di un romanzo, per quanto bello, non esaurisce lo studio di una corrente letteraria. Gli stimoli forniti da un docu-film, come è quello di cui si parla, sono indubbiamente molti e toccano argomenti anche diversi (come quello dell'emancipazione femminile) che possono costituire altrettanti percorsi di ricerca.

Diverso è il caso della testimonianza integrale, vista per tutta la sua durata e nella sua forma "originaria", senza musiche, commenti, montaggi di cose diverse dal volto del testimone, ma con il mantenimento delle domande dell'intervistatore (che vengono spesso tagliate nei documentari e nei film). Occorre sempre tenere presente la necessità di non cadere nel facile equivoco di pensare che la testimonianza integrale sia più o meno la stessa cosa dell'intervento del testimone in una scuola. Si è già sottolineata la differenza dal punto di vista emotivo, ma non si tratta della differenza più rilevante: anche ascoltando una di queste testimonianze si può piangere e ci si può sentire profondamente toccati. Le differenze reali sono, a mio avviso, almeno tre.

La prima è nel fatto che, normalmente, il testimone per così dire "dal vivo" ha a disposizione un tempo definito, mentre nell'intervista il tempo è teoricamente illimitato; può, quindi, se opportunamente aiutato dall'intervistatore[4] descrivere in maniera molto più diffusa e analitica la propria esperienza. Inoltre, nell'intervista come "storia di vita" il testimone racconta se stesso dall'infanzia e, quindi, la conoscenza e la comprensione della sua vicenda è assai più completa. Infine, se in un incontro "dal vivo" è possibile interrogare il testimone, nei limiti di tempo descritti e nei limiti (non trascurabili) di una situazione "collettiva", in cui – tanto per dirne una – si deve intervenire davanti a un pubblico, nello studio di una testimonianza integrale si può ascoltare ogni parte, ritornare e ricominciare, sentire e risentire tutte le volte che si vuole.

A questo proposito, vorrei parlare dell'uso di una testimonianza integrale che è stato sperimentato al Liceo Ginnasio Statale Torquato Tasso di Roma, nell'anno scolastico 2003-2004.

In questo istituto, un gruppo di una ventina di studenti dell'ultimo anno ha analizzato una intervista integrale di circa sei ore, approfondendo gli argomenti del racconto con letture e ricerche, attraverso percorsi individuati dagli studenti stessi.

L'intervista, scelta in accordo con l'insegnante di storia e filosofia che guidava l'esperimento, era quella rilasciata da Liliana Segre alla Shoah Foundation.

Si tratta di una delle più lunghe e significative testimonianze raccolte in Italia sulla Shoah: è la storia di una giovanissima ragazzina (13 anni nel 1943), orfana di madre, appartenente alla buona borghesia ebraica

3 Ne esistono molti, con eccellenti risultati. Per quanto riguarda le sole testimonianze in italiano della Shoah Foundation, è recentissimo *Volevo solo vivere* di Mimmo Calopresti (ancora in fase di realizzazione nel momento in cui si teneva l'incontro al quale queste note si riferiscono), mentre era già uscito *Nata due volte* di Giandomenico Curi, del quale si parla più avanti.

4 Uno storico orale, Giovanni Contini, ha scritto autorevolmente che l'intervista è sempre un percorso a due (G. Contini, *Le fonti orali audiovisive*, in *Storia d'Italia nel secolo XX, strumenti e fonti*, a cura di C. Pavone, t. III, *Le fonti documentarie*, Roma 2006).

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

laica, poco identificata dal punto di vista religioso con la comunità ebraica, che si trova ad affrontare le leggi razziali, l'isolamento dagli amici, la fuga, l'arresto, la deportazione.
L'intervista è stata vista e analizzata in più riunioni e il livello alto della ricerca che ne è scaturita è la migliore prova dell'efficacia di una simile proposta di studio.
Dopo una ampia discussione, i ragazzi hanno deciso di studiare in modo approfondito due temi, scaturiti dalla suggestione del racconto di Liliana Segre: il tema delle leggi discriminatorie e il tema del diritto di asilo.[5]
Dimostrando una notevole sensibilità e comprensione del fenomeno storico della Shoah, hanno ritenuto di non poter paragonare la deportazione in un campo di sterminio con alcuna situazione a loro più vicina cronologicamente, ma di poter individuare – anche nel nostro mondo contemporaneo – elementi di rischio meritevoli di approfondimento, in quelle che hanno considerato le fasi "preparatorie" della deportazione.
A seconda delle diverse attitudini e sensibilità, il loro studio sulle leggi discriminatorie (con confronti soprattutto con la situazione delle persone di colore nel Sudafrica dell'apartheid e con gli Stati Uniti degli anni '50 e '60) e sul problema del diritto d'asilo (analizzato attraverso una ricerca che è andata dal *refoulment* svizzero di cui fu vittima Liliana Segre alla situazione dei profughi oggi), si è trasformato in scritti, tesine e addirittura poesie. Tutto è confluito in un video, girato dagli stessi ragazzi con l'aiuto di un professionista.
L'esperienza si è svolta nell'arco di quattro mesi intensissimi, nel corso dei quali il gruppo degli studenti (si consideri che si trattava di ragazzi che dovevano sostenere l'esame di Stato alla fine dell'anno) ha sacrificato pomeriggi, domeniche e tempo libero per questo specifico studio, utilizzando, tra l'altro, anche le vacanze di Natale, nel corso delle quali si è svolto gran parte del lavoro, nella scuola aperta appositamente.
Da queste esperienze mi sento di poter ricavare alcune considerazioni: la testimonianza registrata non è assolutamente paragonabile alla testimonianza dal vivo. L'incontro con una persona, con la sua fisicità, lascia spesso un segno indelebile: molti dei ragazzi che si sono recati in visita ad Auschwitz, accompagnati dai testimoni, hanno raccontato del loro bisogno di contatto fisico con loro, di toccarli, di abbracciarli. Il racconto della Shoah, evento indicibile per eccellenza, lascia senza parole, ma con l'urgenza di gesti di vicinanza e solidarietà.
La testimonianza registrata può tuttavia lasciare anch'essa un notevole segno nelle persone, purché venga usata tenendo conto delle particolari caratteristiche insite in essa. Vista, rivista, analizzata momento per momento, si presta a essere, in una parola, "studiata". Per la sua qualità di prodotto tecnologico, consente di superare l'episodicità che troppo spesso distingue la generosa presenza dei testimoni, chiamati talvolta a raccontare di sé in un contesto non adeguatamente informato e preparato.
Volendo usare un paragone (certamente sommario) interno al mondo della scuola, potrei dire che il video montato con i frammenti delle testimonianze è come l'antologia rispetto al testo completo. Il film è come un testo letterario, una sorta di romanzo storico. La testimonianza integrale, specialmente quella realizzata come "storia di vita" è un vero e proprio documento storico e come tale va analizzato; con la consapevolezza che questo particolare documento storico, a differenza di quelli scritti, ci coinvolge e ci trascina nella vita unica e irripetibile di un'altra persona, richiamandoci continuamente alla consapevolezza che gli eventi storici (troppo spesso elenchi di fatti e date su un manuale) sono intrisi della carne e del sangue delle donne, degli uomini e dei bambini.

5 Liliana Segre tentò con il padre e un gruppo di altre persone la fuga in Svizzera. Le autorità svizzere negarono il diritto di asilo al gruppetto di ebrei che erano riusciti a passare clandestinamente la frontiera e lo rimandarono in territorio italiano. Tutti i componenti furono arrestati, consegnati alle SS e deportati ad Auschwitz. La sola Liliana è sopravvissuta.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

LEZIONI SULLA SHOAH: SUGGERIMENTI AGLI INSEGNANTI

Barry Van Driel
Dipartimento Educativo,
Anne Frank House, Amsterdam

L'ascesa del nazifascismo, la Shoah e il massacro di milioni di uomini, donne e bambini innocenti è indubbiamente uno dei capitoli più tragici della storia dell'umanità. Meno di settant'anni fa, nonostante l'esistenza di movimenti culturali progressisti e del progresso tecnologico, degli esseri umani sono stati capaci di commettere delle atrocità che sarebbero sembrate assurde e inconcepibili prima della Shoah. L'insegnamento più profondo della Shoah è probabilmente la constatazione che gli esseri umani sono ancora capaci di compiere enormi atrocità e che bisogna essere sempre vigili per proteggere i membri più vulnerabili della società evitando che siano violati i diritti umani fondamentali, incluso il diritto alla vita.

Tuttavia, non è facile affrontare questi argomenti in classe e far comprendere agli studenti – specie a quelli che mostrano poco interesse per la storia – la gravità di eventi accaduti in un tempo relativamente recente.

Le lezioni sulla storia della Seconda Guerra Mondiale e della Shoah e le letture di descrizioni e analisi storiche spesso non bastano a indurre gli studenti a riflettere su ciò che è accaduto.
Questo saggio contiene alcuni esercizi per rendere più incisivo lo studio della storia della Shoah. Alcuni di essi, inoltre, permettono di mettere in relazione la Storia con il presente e, in particolare, con eventi che si riferiscono alle esperienze vissute dagli studenti.

La maggior parte degli studenti ha difficoltà a concettualizzare la morte di 6 milioni di ebrei (o di milioni di altre vittime innocenti del nazismo). Qual è la differenza tra 6 milioni e 6 mila? Inoltre, per alcuni studenti un evento accaduto circa 65 anni fa è "storia antica". Qui di seguito sono indicati alcuni semplici metodi per stimolare una maggior consapevolezza nello studio di questi eventi:

Quando parlate dei 6 milioni di vittime della Shoah cercate di far degli esempi che possano far visualizzare tale numero agli studenti.
Potete, per esempio, richiamare la loro attenzione sul fatto che, per arrivare a una cifra simile di vittime, 1000 persone (ossia tutti gli studenti che frequentano la vostra scuola, se insegnate in un grande istituto, oppure il doppio o il triplo della popolazione studentesca della scuola, se si tratta di un istituto scolastico più piccolo) dovrebbero essere uccise 6000 volte. Oppure potete chiedere agli studenti di guardare i loro compagni di classe per un minuto e spiegare che, per arrivare a 6 milioni di vittime, una classe composta da 30 studenti dovrebbe essere uccisa ogni giorno, per 200.000 giorni, ovvero per 547 anni consecutivi. Anche con questi esempi, comunque, è difficile riuscire a rendersi conto di cosa rappresenta un numero così grande. Si dice spesso che la Shoah non è l'eliminazione di 6 milioni di ebrei, ma l'uccisione di una Anne Frank o di un Petr Ginz 6 milioni di volte. Ogni vittima aveva la sua storia, la sua vita, sogni e speranze in un futuro migliore. Per questo è molto importante far conoscere la storia delle persone che sono state vittime.
Molti studenti hanno la percezione che gli anni Quaranta del Novecento appartengono a un tempo remoto.
È importante ricordare loro che molte persone che sono ancora in vita o sono membri della loro famiglia (nonni o bisnonni), sono stati testimoni di questa storia.
Un modo per far visualizzare il tempo agli studenti è chiedere loro di tracciare una linea del tempo che comprenda gli ultimi 1000 anni. Su questa linea saranno indicati gli eventi storici più importanti accaduti in questo periodo di tempo. Su questa linea del tempo, gli studenti devono anche indicare la Shoah. In tal modo, risulta immediatamente chiaro che si tratta di una tragedia avvenuta in tempi molto recenti.

Troppo spesso pensiamo che gli studenti non sappiano assolutamente nulla della Shoah. La maggior parte degli insegnanti, tuttavia, noterà che gli studenti hanno già delle informazioni (in genere piuttosto vaghe) in proposito: alcuni nomi e termini ("Hitler", "nazisti", o "Germania nazista", per esempio). Quando si chiederà loro di riferire cosa sanno della storia degli ebrei, alcuni studenti, probabilmente, faranno riferimento a Israele e altri menzioneranno la Shoah.
Il modo migliore per introdurre l'argomento è quello di sapere quali siano le informazioni che gli studenti già posseggono.
Nei due esercizi seguenti sono illustrati due metodi per definire quali sono le informazioni che gli studenti già possiedono su questo argomento.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 1

Quali sono le informazioni che gli studenti già posseggono?

Questo stesso esercizio può essere ripetuto dopo aver trattato in classe la Shoah per valutare le conoscenze acquisite dagli studenti e l'impatto che hanno avuto su di loro le lezioni.

Materiale necessario	carta e penna
Tempo necessario	circa 30 minuti di lezione
Adatto a studenti	dai 12 ai 18 anni

Obiettivi:

- Avere un'idea precisa delle informazioni in possesso dagli studenti.
- Introdurre alcuni termini fondamentali per la lezione sulla Shoah.
- Adottare un approccio centrato sugli studenti.

Procedimento:

Fase 1: Ogni studente scrive una o due frasi per spiegare cosa gli viene in mente quando ascolta le seguenti parole (l'esercizio è individuale e anonimo):

- Shoah (o Olocausto)
- Seconda Guerra Mondiale
- Storia degli ebrei
- Germania nazista
- Fascismo

N.B. È importante rassicurare gli studenti sul fatto che quanto scriveranno resterà anonimo e che le loro risposte non saranno giudicate dall'insegnante come giuste o sbagliate.

Fase 2: Gli studenti consegnano le risposte. L'insegnante legge quanto gli studenti hanno scritto per avere un'idea precisa delle conoscenze della classe su questo argomento e delle informazioni o idee sbagliate che deve discutere e correggere durante la lezione.

Fase 3: Gli studenti danno un riscontro e discutono le risposte che hanno fornito.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2

Stereotipi. Si può giudicare un libro dalla copertina?

Materiale necessario	riproduzioni/fotocopie di due gruppi di fotografie (pacchetto n. 1 e pacchetto n. 2) fogli di carta formato A4, lavagna.
	N.B. Le fotografie del pacchetto n. 1 vengono mostrate per prime, quelle del pacchetto n. 2 vengono utilizzate soltanto nella seconda parte dell'esercizio.
Tempo necessario	due ore di lezione
Adatto a studenti	dai 14 ai 18 anni

Questo esercizio è stato elaborato da Paul Salmons, coordinatore della sezione Holocaust Education dell'Imperial War Museum di Londra, e fa parte di un kit didattico redatto da questo museo.
Per maggiori informazioni si veda: *london.iwm.org.uk/server/show/nav.00b005001009*
Si tratta di un ottimo punto di partenza per una lezione sulla storia della Shoah attraverso le immagini e per affrontare il tema degli stereotipi nella società attuale.

Obiettivi:

• Demistificare la Shoah attraverso il riconoscimento che le persone coinvolte erano spesso uomini e donne comuni.
• Introdurre il concetto di stereotipo e mostrare che è un grave errore giudicare le persone sulla base della loro apparenza.
• Evitare la rappresentazione degli ebrei come vittime senza volto, di coloro che li hanno aiutati o che hanno partecipato alla Resistenza come eroi o santi, e dei nazisti come esseri diabolici privi di caratteristiche individuali.
• Realizzare che la storia della Shoah riguarda persone reali e comuni e che è una storia che solleva interrogativi sugli esseri umani e su noi stessi.
• Identificare alcune categorie di persone che è utile utilizzare quando si studia la storia della Shoah: carnefici, vittime e spettatori.
• Andare oltre i semplici fatti e trattare l'argomento utilizzando storie personali.
• Mostrare che gli ebrei non furono vittime passive ma individui che intervennero per aiutare e proteggere altri e per combattere attivamente i nazisti.

Procedimento:

Fase 1: L'insegnante annuncia alla classe che l'argomento della lezione riguarda la storia della Shoah.

Fase 2: In una sessione di *brainstorm*, l'insegnante chiede agli studenti di pensare al termine SHOAH (o OLOCAUSTO). Cosa associano a questo termine?
L'insegnante chiede anche quali furono gli individui e i gruppi coinvolti nella Shoah. In questa fase l'insegnante accetta tutte le indicazioni e i commenti degli studenti e scrive sulla lavagna le risposte che si riferiscono a persone o gruppi in qualche modo connesse alla storia della Shoah. Con qualche incoraggiamento da parte dell'insegnante, gli studenti dovrebbero citare le seguenti parole e nomi (l'insegnante scrive i termini suggeriti dagli studenti e, se necessario, aggiunge i termini principali che non sono stati citati):
- Tedeschi
- Nazisti
- Adolf Hitler
- Ebrei
- Oskar Schindler/Miep Gies o altre persone che hanno aiutato i perseguitati ("salvatori")

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2

Fase 3: L'insegnante spiega che i termini e i nomi possono essere riorganizzati in grandi categorie – carnefici, vittime, salvatori e spettatori.

Fase 4: L'insegnante chiede agli studenti di indicare le caratteristiche di
- Carnefici
- Vittime
- Salvatori
- Spettatori

Le caratteristiche di ogni gruppo vengono scritte sulla lavagna. Se gli studenti non riescono da soli a indicare una serie di caratteristiche, l'insegnante può chiedere loro di attribuire i seguenti aggettivi alle quattro categorie sopra indicate:

CRUDELE PASSIVO CORAGGIOSO ANGELICO DEBOLE FORTE POTENTE PATETICO INUTILE DISPERATO PIETOSO NOBILE EROICO CORAGGIOSO BUONO GENTILE MINACCIOSO EGOISTA MESCHINO FOLLE DIABOLICO INTELLIGENTE.

Fase 5: Disponete le foto del pacchetto n. 1 sul tavolo e, sotto ognuna di esse, ponete in una busta la foto corrispondente del pacchetto n. 2. Accanto a ogni foto del pacchetto n. 1 mettete un foglio bianco (formato A4) e chiedete agli studenti di scrivere su questo foglio una caratteristica dell'individuo raffigurato. Gli studenti dovrebbero utilizzare degli aggettivi scelti da loro (per esempio, "bello" o "attraente"), ma possono anche ricorrere alla lista degli aggettivi riportati sopra.

Fase 6: Gli studenti osservano di nuovo le foto e guardano la lista delle caratteristiche scritte accanto a ognuna di esse.

Fase 7: L'insegnante chiede se gli studenti hanno incontrato delle difficoltà in questa prima parte dell'esercizio e, in caso di risposte affermative, chiede quali siano stati i problemi.

Fase 8: L'insegnante chiede a due studenti di presentare una fotografia.
Il primo studente mostra la foto del pacchetto n. 1 e legge la lista di aggettivi compilata dalla classe.
Il secondo studente apre la busta corrispondente, contenente la foto del pacchetto n. 2 e la mostra leggendo la didascalia/descrizione acclusa.
Questo viene ripetuto in successione per ogni foto.

Fase 9: L'insegnante conclude ponendo domande quali, per esempio:
- Siete stati sorpresi da alcune delle descrizioni?
- Cosa ci insegna quest'esercizio sul nostro modo di giudicare le persone?
- Quanto possiamo fidarci della nostra prima impressione?
- Cosa ci insegna quest'esercizio sulla storia della Shoah?

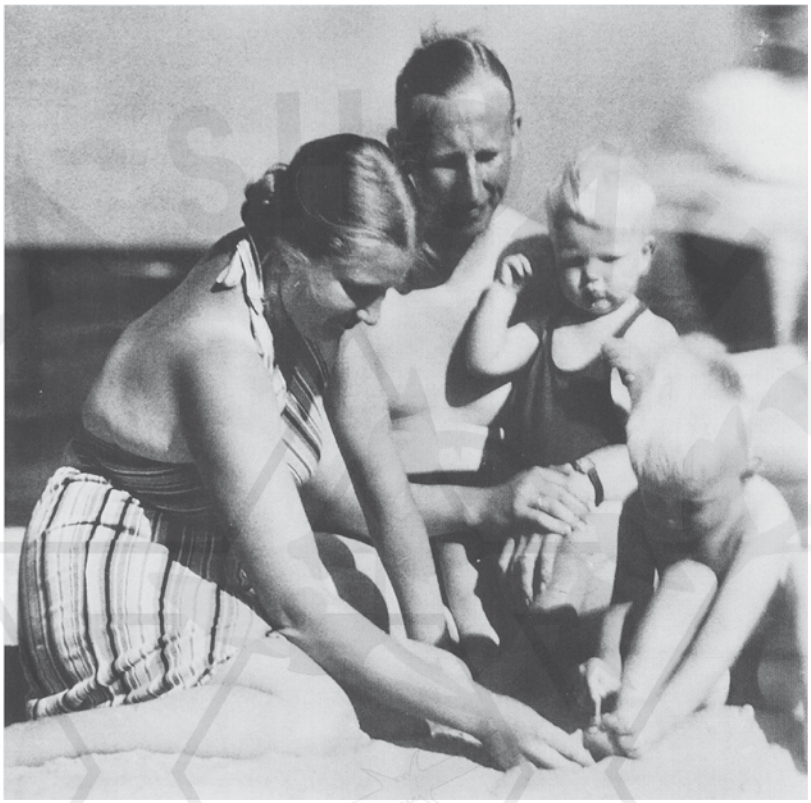
N.B. Questo esercizio richiede diverso tempo, pertanto l'insegnante può decidere di svolgerlo in due periodi diversi. Si suggerisce nel caso di arrivare fino alla fase 5 e di proseguire successivamente partendo dalla fase 6.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2

PACCHETTO 1

1A



BILDARCHIV PREUSSISCHER KULTUBESITZ

BILDARCHIV PREUSSISCHER KULTUBESITZ

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2 PACCHETTO 1

1B

AK PHOTO, LONDON

FIGLI DELLA SHOAH per la memoria

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2

PACCHETTO 1

1C

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2 PACCHETTO 1

1D

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2

PACCHETTO 1

1E

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2 PACCHETTO 1

1F

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2

PACCHETTO 1

1G

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2 PACCHETTO 2

2A

Reynhard Heydrich

L'uomo in questa fotografia è Reynhard Heydrich.
Heydrich organizzò l'uccisione di tutti gli uomini, le donne e i bambini ebrei in Europa.

Nel 1939, Heydrich ordinò che gli ebrei polacchi fossero imprigionati nei ghetti – aree delle città che furono isolate con mura e barriere.

Nel 1941 quando l'esercito tedesco invase l'Unione Sovietica, Heydrich formò quattro unità mobili di massacro (denominate *Einsatzgruppen*) che avevano il compito di cercare, catturare, e uccidere tutti gli ebrei che riuscivano a trovare.

Heydrich pianificò personalmente la collocazione dei campi di sterminio nazisti e, nel 1942, si occupò delle misure attinenti alla deportazione degli ebrei in questi campi da tutta Europa.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2 PACCHETTO 2

2B

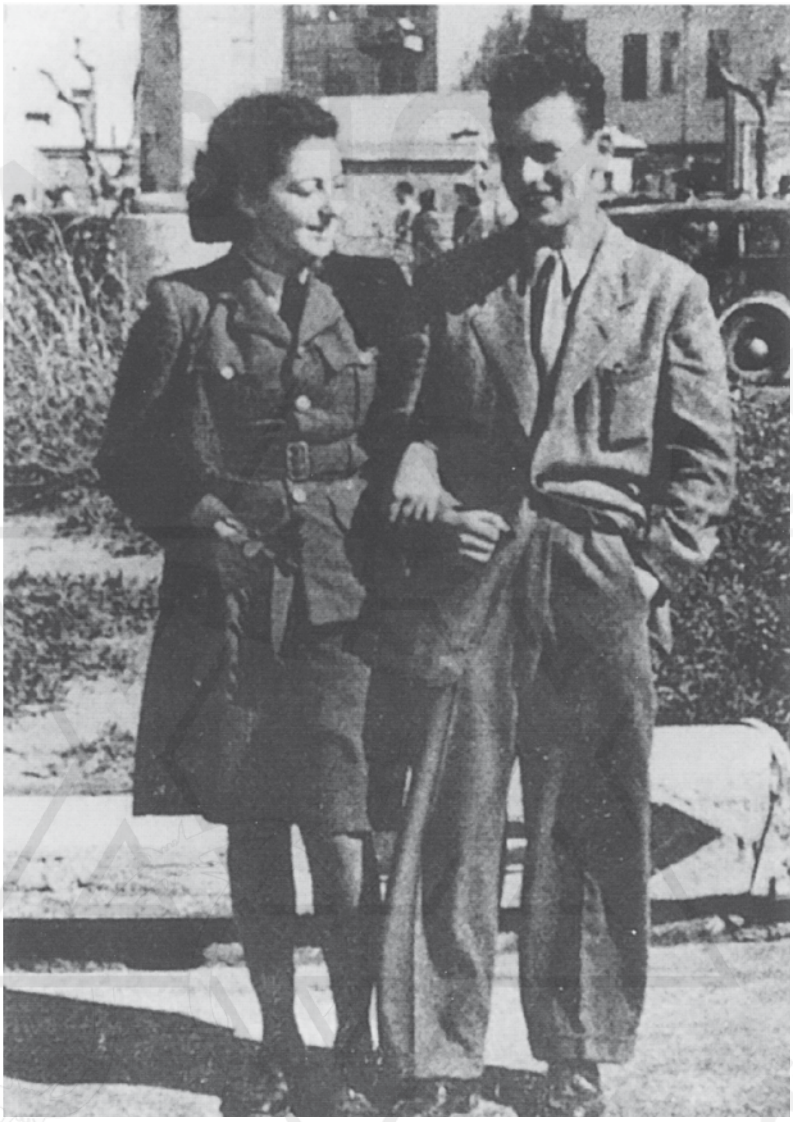
Heinrich Himmler

Questo è Heinrich Himmler, il capo delle temute SS e l'uomo più potente in Germania dopo Hitler.
Le SS erano il principale strumento dei nazisti per esercitare terrore e controllo. Furono le SS e i loro collaboratori che organizzarono e attuarono la Shoah.
Furono le unità mobili di massacro delle SS (denominate *Einsatzgruppen*) che uccisero un milione e mezzo di ebrei dell'Europa dell'Est.
Furono i medici delle SS che condussero esperimenti crudeli e spesso letali sui progionieri dei campi.
E furono ancora le SS che, dal 1934, diressero i campi di concentramento e, più tardi, i campi di sterminio nei quali quattro milioni e mezzo di ebrei, tre milioni di prigionieri di guerra russi, centinaia di migliaia di zingari, e migliaia di omosessuali e oppositori del regime nazista furono uccisi o obbligati a lavori massacranti fino alla morte.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 2 PACCHETTO 2

2C



Hana Senesh

Nel 1943, quando i piani dei nazisti per l'eliminazione degli ebrei in Europa cominciarono a essere conosciuti, Hana Senesh, una ragazza di 22 anni, si arruolò nell'esercito britannico. Hana era una dei 240 ebrei di Palestina che si offrirono volontari per essere paracadutati in Europa per combattere i nazisti e aiutare gli ebrei a nascondersi. Sebbene fosse pienamente consapevole del rischio che correva nella missione, Hana disse:

"Devo andare. E se fallisco, non morirò invano. Forse le voci che un emissario giunto dalla Palestina è arrivato ed è stato catturato arriveranno agli ebrei nei ghetti e nei boschi e li incoraggeranno a pensare: dobbiamo resistere, non siamo stati abbandonati... e forse la salvezza è vicina. La Fede può fare miracoli".

Paracadutata nella Serbia occupata dai nazisti nel 1944, Hana fu scoperta mentre cercava di attraversare la frontiera ungherese. Dopo mesi di torture per mano della Gestapo, Hana Senesh fu uccisa.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

2D

Kurt Gerstein

Questo è Kurt Gerstein. Sebbene nella prima fotografia egli indossi l'uniforme delle SS, non era un nazista. Gerstein si arruolò nelle SS nel 1941, per scoprire se erano vere le voci circa l'uccisione di pazienti con handicap fisici e mentali.
Nell'estate del 1942, Gerstein visitò due campi di sterminio e fu testimone oculare dell'uccisone di migliaia di ebrei nelle camere a gas di Belzec e Treblinka. Sconvolto da quanto aveva visto, Gerstein decise di fare di tutto per far sapere al mondo dei crimini nazisti credendo che questo avrebbe provocato reazioni tali da obbligare i nazisti a interrompere il massacro.

Gerstein riuscì a far pervenire informazioni dettagliate sui campi di sterminio alla neutrale Svezia. Il governo svedese, tuttavia, decise di mantere segreto il suo rapporto, nel timore che le rivelazioni avrebbero provocato reazioni aggressive da parte della Germania nazista che avrebbero trascinato la Svezia nel conflitto mondiale.

Con l'aiuto del movimento di resistenza olandese, Gerstein riuscì allora a far trasmettere via radio il suo rapporto in Gran Bretagna, ma gli ufficiali considerarono le informazioni contenute nel rapporto esagerate e non veritiere, sebbene il Ministero degli Esteri britannico sapesse bene che esse erano assolutamente corrette.

Alla fine, Gerstein informò la chiesa cattolica e la chiesa protestante a Berlino, ma nessuna delle due condannò pubblicamente l'uccisione degli ebrei.

Nonostante tutti gli sforzi di Gerstein per far conoscere i crimini nazisti, il mondo decise di non ascoltare. Nel 1945, disperato per non essere riuscito a fermare gli orrendi crimini nazisti, Kurt Gerstein si suicidò.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

2E

Albrecht Becker

Albrecht Becker era un disegnatore che viveva nella città di Würzburg con il suo partner, Josef Albert, direttore dell'Archivio di Stato bavarese. Nel 1935, furono entrambi arrestati quando i nazisti scoprirono una fotografia di Albrecht durante un'irruzione nell'appartamento dell'imprenditore omosessuale Leopold Obermayer. Albrecht, Josef, e altri furono processati per omosessualità e imprigionati. Successivamente, Leopold Obermayer fu ucciso in un campo di concentramento.

FIGLI DELLA SHOAH per non dimenticare

 © 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

2F

Leopold Socha

Leopold Socha, un piccolo criminale divenuto operaio delle fognature, viveva nella città polacca di Lvov.
Nell'estate del 1943, i nazisti uccisero gli ultimi ebrei che si trovavano nel ghetto. Ignacy Chiger era riuscito all'ultimo memento a mettersi in salvo scavando un tunnel dalla sua stanza fino alle fognature ed era riuscito a portare in questo nascondoglio sotto la città la moglie, i figli e altre 15 persone. Il gruppo fu scoperto da Leopold Socha e da altri tre suoi colleghi. I quattro operai sapevano che aiutare gli ebrei a nascondersi era punibile con la pena di morte e che i nazisti ricompensavano chi denunciava gli ebrei nascosti. Tuttavia, in cambio del pagamento di un compenso, Socha e i suoi colleghi trovarono dei nascondigli per i 6 membri della famiglia Chiger e per gli altri 15 ebrei nei tunnel della rete fognaria e portarono loro cibo, acqua e notizie dal mondo esterno. Quando gli ebrei non furono più in grado di pagare, Socha continuò ad aiutarli: portando loro ogni giorno del cibo e lavando i loro abiti una volta alla settimana. Con l'aiuto di Socha dieci dei rifugiati riuscirono a sopravvivere per quasi un anno nei tunnel delle fognature infestate dai ratti e quando l'esercito tedesco finalmente si ritirò da Lvov fu Socha a condurli all'aperto.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

2G

Irma Grese

Irma Grese nacque nel 1923 in una famiglia di classe operaia. La madre morì quando Irma aveva solo 13 anni e il padre, che lavorava in una fattoria, rimase da solo a occuparsi dei quattro figli.

Quando era ancora una ragazzina, Irma fu attratta dall'Unione delle Ragazze Tedesche (componente femminile della gioventù hitleriana) ma il padre le vietò di partecipare all'organizzazione nazista della gioventù tedesca. Più tardi, tuttavia, Irma decise di non tener conto delle idee del padre diventò una guardia delle SS prima al campo di concentramento di Ravensbrück, poi ad Auschwitz e, infine, a Bergen-Belsen.
Alla sorella Irma disse di essere una sorvegliante del campo e di lavorare in una specie di ufficio postale per i detenuti. In realtà, era una guardia crudele, che mostrava piacere a infliggere sofferenze ai prigionieri, picchiandoli con una frusta o con un bastone da passeggio. Irma si rese anche responsabile dell'uccisione di alcuni prigionieri e collaborò alle selezioni che stabilivano chi tra i prigionieri dovesse essere mandato nelle camere a gas.

 © 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 3

L'utilizzo del *Diario* di Anne Frank per lo studio degli stereotipi

Materiale necessario	*Diario* di Anne Frank
Tempo necessario	due ore di lezione
Adatto a studenti	dai 12 ai 16 anni

Quando studiamo la Shoah e gli altri genocidi accaduti prima e dopo la Seconda Guerra Mondiale, inevitabilmente ci chiediamo come sia stato possibile che queste tragedie siano accadute, che degli esseri umani siano arrivati a tali livelli di crudeltà nei confronti dei loro simili. Non è facile dare una risposta a questi interrogativi e, probabilmente, queste domande ci accompagneranno per lungo tempo ancora. Tuttavia, non è impossibile identificare alcuni dei più comuni processi psicologici che possono condurci a fare del male ad altri.
Questo esercizio si basa su un processo psicologico che ci serve a dare un senso e ad attribuire un significato alla realtà. Tale processo, tuttavia, ci induce anche a percepire individui molto diversi fra loro semplicemente come persone appartenenti tutte a un'unica categoria, e a non considerare l'evidenza che contraddice la nostra percezione/categorizzazione. Spesso le categorie (mentali) che ci siamo creati sono rigide e immutabili. Così finiamo per considerare tutti i membri di un certo gruppo come fondamentalmente simili. Utilizziamo di frequente espressioni correnti quali: tutti i ragazzi (o tutte le ragazze) sono...; tutti gli ebrei sono...; tutti gli arabi sono…; tutti i medici sono... In tal modo, poniamo tutti i membri di un certo gruppo in un'unica categoria (mentre all'interno del gruppo è chiaro che si tratta di individui con caratteristiche distintive molto diverse). Attribuiamo così iper-generalizzazioni di comportamenti e caratteristiche di un gruppo a ogni singolo individuo anche se (come accade spesso) non abbiamo mai incontrato una persona del gruppo al quale ci riferiamo. Questo tipo di iper-generalizzazione si definisce stereotipo.

Obiettivi:

- Introdurre la storia di Anne Frank.
- Introdurre un dibattito sul processo di stereotipizzazione.
- Mostrare che anche membri della stessa famiglia hanno caratteristiche molto diverse.

Procedimento:

Fase 1: Gli studenti lavorano in coppia su 20 o 25 pagine del *Diario* di Anne Frank che si riferiscono alla famiglia Frank.
N.B. Le pagine corrisponderanno a quelle scritte nelle date indicate nella lista fornita alla fine di questa esercitazione.

Alcune coppie di studenti ricevono le pagine nelle quali Anne Frank parla di sé, altri lavorano sulle pagine che parlano di Margot (la sorella), di Edith (la madre) o di Otto (il padre).

Ogni coppia di studenti compila una descrizione del carattere della persona sulla quale ha lavorato.
Le domande principali alle quali gli studenti devono trovare una risposta possono, per esempio, essere:
Qual era la personalità di questo componente della famiglia (secondo Anne)?
Quali erano le cose che questa persona amava e quali quelle che non amava?
Era una persona incline all'ottimismo o al pessimismo?

Fase 2: Al termine della Fase 1 si formano dei gruppi composti dalle coppie di studenti che hanno lavorato sullo stesso membro della famiglia Frank (se il gruppo diventa troppo numeroso – 8 studenti o più – è meglio che l'insegnante, per migliorare il livello di partecipazione di ogni studente, lo divida in due gruppi).
Gli studenti, in gruppo, comparano le loro descrizioni e trovano 5 caratteristiche distintive di ogni membro della famiglia Frank (secondo la descrizione di Anne).
Ogni gruppo presenta il suo lavoro alla classe.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 3

Fase 3: L'insegnante conduce una discussione di gruppo sulla famiglia Frank, ponendo domande quali:
- In che cosa si assomigliano e in che cosa si differenziano i membri della famiglia Frank?

Fase 4: L'insegnante conclude l'esercizio con domande del tipo:
- Cosa avete imparato su Anne Frank… e sulla sua famiglia?
- Cosa avete imparato sull'abitudine di considerare le persone che hanno la stessa religione o che provengono dallo stesso gruppo etnico come membri di un'unica categoria?
- Cosa vi ha colpito di più nelle pagine del *Diario* che avete letto?
- C'è qualcosa che vi ha particolarmente colpito nell'attività che abbiamo appena svolto?
- Potete suggerire un'attività che vi sembra interessante per continuare a lavorare sui temi proposti in questo esercizio?

Lista con le caratteristiche della famiglia Frank

Nel suo *Diario*, Anne descrive le caratteristiche dei suoi famigliari nelle seguenti date:

Anne	Margot	Otto	Edith
1942	**1942**	**1942**	**1942**
Giugno 1, 20, 21, 24 Luglio 5, 8, 9, 10, 11, 12 Agosto 14, 21 Settembre 2, 21, 25, 27, 28, 29 Ottobre 1, 3, 7, 9, 14, 20, 29 Novembre 2, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 20, 28 Dicembre 7, 10, 13, 22	Giugno 20 Luglio 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13 Settembre 2, 21, 25, 27, 28, 29 Ottobre 1, 14, 20 Novembre 2, 5, 7, 17, 20 Dicembre 10, 13	Giugno 20, 26, Luglio 1, 5, 9, 10, 11, 12 Settembre 2, 21, 25, 27, 29 Ottobre 1, 3, 14, 20, 29 Novembre 2, 5, 7, 9, 19, 20 Dicembre 7	Giugno 20, 26 Luglio 1, 5, 9,10, 11, 12 Settembre 2, 21, 25, 27, 28, 29 Ottobre 1, 3, 14, 20, 29 Novembre 2, 5, 7, 20, 28 Dicembre 10, 22
1943	**1943**	**1943**	**1943**
Gennaio 13, 30 Febbraio 5, 27 Marzo 10, 12, 19, 25 Aprile 1, 2, 27 Maggio 1, 2, 18 Luglio 7, 13, 23, 26, 29 Agosto 4, 5, 9, 10, 23 Settembre 10, 29 Ottobre 17, 29 Novembre 3, 8, 11 17, 27 Dicembre 22, 24, 27, 29, 30	Gennaio 30 Febbraio 5, 27 Marzo 10, 19, 25 Aprile 1 Maggio 2 Luglio 11, 13, 23, 26, 29 Agosto 4, 5, 9, 10, 23 Ottobre 17, 29 Novembre 3, 11 Dicembre 22, 27	Gennaio 30 Marzo 4, 19, 25 Aprile 1, 2, 27 Maggio 2 Giugno 13 Luglio 11, 13, 23, 26 Agosto 4, 23 Ottobre 29 Novembre 3, 8, 11, 17	Gennaio 30 Marzo 25 Aprile 2, 27 Maggio 1, 2, 18 Giugno 13 Luglio 11, 23 Agosto 5, 9, 10, 23 Settembre 10, 29 Ottobre 17, 29 Novembre 3, 8, 11, 17, 22, 24 Dicembre 30
1944	**1944**	**1944**	**1944**
Gennaio 2, 6, 7, 12, 15, 19, 22, 24, 28, 30 Febbraio 3, 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 28 Marzo 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29 Aprile 1, 3, 5, 6, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 27, 28 Maggio 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 19, 20, 22, 25, 31 Giugno 9, 13, 16, 27, 30 Luglio 6, 8,15, 21 Agosto 1	Gennaio 6, 12, 19, 24 Febbraio 8, 12, 16, 20, 28 Marzo 2, 3, 8, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28 Aprile 11, 17, 25 Maggio 5, 6, 8, 9, 11, 13, 20 Giugno 2, 9, 13 Luglio 6, 8, 15	Gennaio 6, 12, 19, 22, 24, 30 Febbraio 8, 20, 28 Marzo 2, 4, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 28 Aprile 11, 17, 25 Maggio 2, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 22 Giugno 13 Luglio 8, 15	Gennaio 2, 6, 12, 15, 19, 22, 24, 28 Febbraio 8, 15, 16, 18, 20, 28 Marzo 2, 7, 12, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 28 Aprile 11, 15, 17, 25 Maggio 5, 8, 9, 11, 13, 20, 25 Giugno 13, 16 Luglio 8, 15

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 5

Violazioni dei diritti umani nel passato e nel presente

Materiale necessario	due fotografie (**1.** classe scolastica nella Germania nazista e **2.** donna con la borsa)
Tempo necessario	tre ore di lezione
Adatto a studenti	dai 13 ai 18 anni

Capita regolarmente a tutti noi di assistere a episodi nei quali qualcuno è vittima di un'ingiustizia e quando ci rendiamo conto della situazione, sebbene possiamo scegliere come reagire, molto spesso decidiamo di non restare implicati, oppure scopriamo in seguito di aver agito in maniera non appropriata.
La storia della Germania nazista fornisce degli esempi molto significativi delle diverse posizioni assunte dagli individui nei confronti dei gruppi di minoranza presi di mira dal regime. Nel periodo precedente e durante la Shoah gli ebrei, i rom, i testimoni di Geova, gli omosessuali e tutti quelli che erano contrari al regime nazista furono perseguitati, imprigionati e – in particolare nel caso degli ebrei e dei rom – uccisi. Anche se alcuni membri dei gruppi che appartenevano alla maggioranza opposero resistenza e si batterono contro le persecuzioni (spesso a costo della vita) diventando a loro volta vittime, altri sostennero la causa nazista e provocarono immani sofferenze ai loro connazionali. Altri ancora, rimasero a guardare, furono spettatori che, per vari motivi, non presero posizione quando la Germania divenne una dittatura e quando gli ebrei (e altre minoranze) vennero privati dei loro diritti, fino a veder negato il loro stesso diritto a vivere.
In Germania, nelle elezioni politiche libere e democratiche del 1932, moltissimi votarono per il partito nazista facendolo diventare il più grande partito tedesco. In altre parole, nel 1932, molti decisero di votare per un partito che negava i diritti umani di alcuni gruppi e questo portò a una catastrofe che pochi avrebbero potuto immaginare.
Decisioni simili sono prese ogni giorno, in tutti i Paesi del mondo: a volte esse riguardano affari di politica nazionale o internazionale, altre riguardano questioni a noi più vicine. I ragazzi si trovano spesso di fronte a decisioni difficili nella comunità nella quale vivono, a casa e a scuola. *Questo esercizio li aiuta a riflettere sul passato e li induce anche a considerare quali posizioni prendere quando essi o i loro compagni subiscono delle ingiustizie o quando i diritti di altri sono violati.*
Questo esercizio è un'efficace risorsa per discutere in classe il ruolo degli spettatori e quello dei salvatori.

Obiettivi:

- Far comprendere agli studenti che ci sono diversi modi per reagire agli abusi e alle ingiustizie.
- Far comprendere agli studenti che c'è una distinzione tra carnefici/spettatori/vittime e chi aiuta le vittime.
- Stabilire un rapporto tra passato e presente.

Procedimento:

LEZIONE 1

Fase 1: Ogni studente riceve una copia delle due fotografie (Foto n. 1: classe scolastica nella Germania nazista e Foto n. 2: donna con la borsa) e una loro breve descrizione.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 5

Descrizione delle fotografie:
Foto n. 1: Questa foto fu scattata nella Germania nazista degli anni Trenta del Novecento, nel periodo in cui ai bambini ebrei era ancora permesso frequentare la scuola pubblica insieme ai bambini tedeschi. Nella foto l'insegnante umilia gli scolari ebrei. La scritta sulla lavagna recita: "Gli ebrei sono i nostri più grandi nemici! Fate attenzione agli ebrei!"
Foto n. 2: Questa foto fu scattata in Svezia negli anni Ottanta del Novecento. Dopo aver ricevuto una borsettata sul capo dalla donna, il neo-nazista si voltò, guardò la donna e continuò a marciare. Lei si allontanò e la sua identità rimase sconosciuta.

Fase 2: Nel tempo che resta, ogni studente scrive due storie (ognuna di 1 o 2 pagine) per rispondere alla domanda: "Cosa successe dopo?", ispirandosi alle due fotografie (una storia per ogni foto). Per scrivere una storia sulla foto n. 1 gli studenti possono utilizzare materiale reperibile a scuola (in biblioteca o nell'archivio scolastico, per esempio); per scriverne una sulla foto n. 2, gli studenti devono immaginare che la scena abbia avuto luogo nella loro città.
Gli studenti devono scrivere storie quanto più realistiche possibile. Nella composizione della loro storia devono concentrarsi sulla scena ritratta nella foto, sull'identificazione degli individui ritratti e sui loro rispettivi ruoli (ogni foto mostra individui che hanno ruoli diversi). Tutti gli individui ritratti devono apparire nelle storie scritte dagli studenti.
Nelle loro composizioni, gli studenti devono utilizzare i seguenti termini: carnefici, salvatori, spettatori, e vittime (o sopravvissuti).

LEZIONE 2

Fase 3: Si dividono gli studenti in gruppi di sei. In ogni gruppo, a uno studente verrà assegnato il compito di condurre la discussione e di assicurarsi che tutti partecipino (facilitatore).

Fase 4: A turno, ogni studente riassume oralmente la storia che ha scritto agli altri membri del gruppo (senza leggere ciò che ha scritto). In seguito il gruppo discute per decidere quali degli scenari presentati è il più plausibile e perché.

Fase 5: Ogni gruppo scrive un breve riassunto dello scenario che appare più plausibile per ognuna delle due foto.

LEZIONE 3

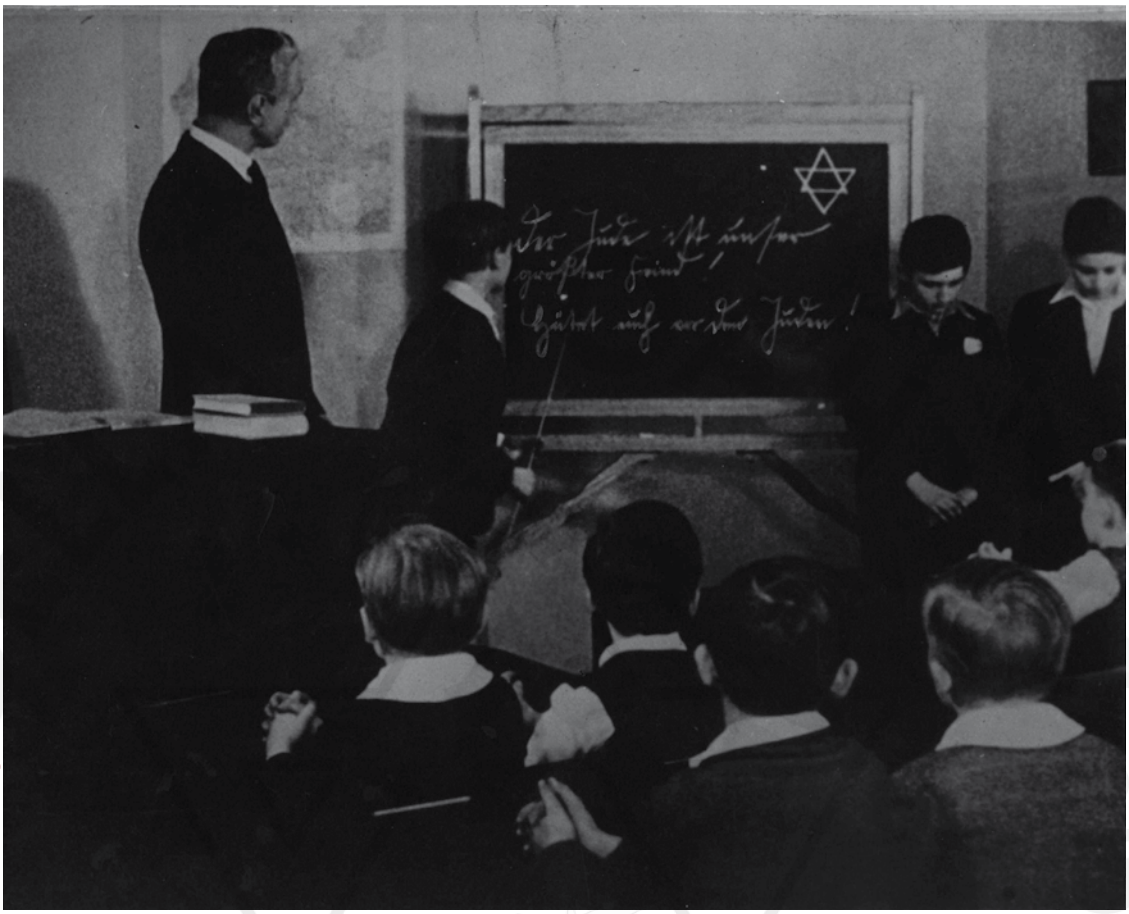
Fase 6: Ogni gruppo presenta brevemente i due riassunti alla classe (2-3 minuti per riassunto).

Fase 7: L'insegnante commenta le composizioni presentate dai gruppi e, se necessario, fornisce informazioni, chiarimenti, e dettagli sul contesto al quale le fotografie e le storie fanno riferimento.

Fase 8: La discussione finale si basa sulla foto 2. L'insegnante chiede agli studenti di riflettere sul fatto che la donna ritratta nella foto ha deciso di intervenire e pone le seguenti domande:
Quali violazioni di diritti sono rappresentati nella foto? L'azione della donna è rischiosa? Se sì, in che senso è rischiosa? La donna sta facendo "la cosa giusta"? Quali altre possibilità d'azione ha la donna in quella situazione? Cosa pensate che succederebbe se fosse organizzata una marcia neonazista nella nostra città? Quali opzioni avrebbero le persone che vivono nella nostra città per manifestare il loro dissenso? Quali tipi di azioni potrebbero avere la maggiore efficacia e quali potrebbero rivelarsi inefficaci? Perché?

Gli insegnanti che vogliono approfondire l'argomento e che sentono di avere stabilito un rapporto di fiducia con gli studenti tale da permettere la discussione in classe di argomenti controversi *possono proporre di riflettere sulla foto n. 1* nel modo seguente:
Cosa succederebbe se uno studente di questa scuola fosse umiliato in modo così grave davanti ai suoi compagni? Chi dovrebbe intervenire? Quali azioni sarebbero possibili se questo accadesse nella nostra scuola (gli studenti dovrebbero riflettere insieme)? Quali misure sarebbero, a vostro avviso, le più efficaci? Perché?

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.



Fonte: collezione privata

Foto n. 1

Fonte: ANP-foto, Amsterdam

Foto n. 2

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ESERCIZIO 6
Esplorare l'atteggiamento degli spettatori e dei salvatori nel passato e nella società attuale

Materiale necessario	Fotografia di una classe scolastica nella Germania nazista (si veda Esercizio 5); lavagna.
Tempo necessario	due ore di lezione
Adatto a studenti	dai 14 ai 18 anni

Nei testi sulla storia della Shoah spesso si trovano riferimenti alle categorie di carnefice e spettatore. Tuttavia, anche se moltissimi parteciparono attivamente alla persecuzione e allo sterminio degli ebrei e di altre vittime innocenti durante il nazismo e la Shoah o accettarono passivamente che tutto questo accadesse, ciò che colpisce è che il numero di persone che protestarono apertamente contro quello che accadeva o che intervennero per proteggere altri dalla deportazione e dalla morte sia stato veramente esiguo.
Nella nostra società ci sono molti esempi di persone che restano spettatori di fronte a episodi di discriminazione, bullismo o aggressione a scuola o in altri luoghi.
Come è accaduto nel passato, tuttavia, ci sono anche oggi individui pronti a correre dei pericoli per aiutare gli altri.
In questo esercizio, sulla base della loro conoscenza della storia della Shoah e della loro esperienza quotidiana, gli studenti esplorano i motivi che inducono la maggioranza delle persone a restare spettatori e quelli che spingono altri ad agire.
Parte di questo esercizio richiede delle conoscenze sulla storia della Shoah (e, in particolare, delle persone che hanno aiutato gli ebrei); si consiglia perciò di proporlo dopo lo studio del periodo storico di riferimento.
Per avere un'idea delle motivazioni di chi ha agito per salvare gli ebrei si possono trovare su internet delle informazioni su persone come Raoul Wallenberg, Oscar Schindler, Chiune Sugihara, Giorgio Perlasca, Albert Battel, Armin Wegner e Miep Gies. Inoltre, si può fare riferimento anche alle storie di Hana Senesh, Kurt Gerstein e Leopold Socha dell'Esercizio 2.

Obiettivi:

- Comprendere perché gli individui restano spettatori quando i diritti di altri sono violati.
- Comprendere i motivi di chi rimase spettatore durante la Shoah.
- Comprendere che ognuno di noi può scegliere come comportarsi quando i diritti degli altri sono violati.
- Capire che alcuni dei motivi che spingono gli individui a restare spettatori sono talvolta – ma non sempre – gli stessi che spinsero, le persone a essere spettatori durante il nazismo e la Shoah.
- Capire perché alcuni intervengono per aiutare altri quando i loro diritti sono violati.
- Far comprendere ai ragazzi che è possibile aiutare gli altri quando i diritti di questi ultimi sono violati.

Procedimento:

LEZIONE 1

Fase 1: *Metà della classe svolge per iscritto il compito seguente* (l'insegnante chiede agli studenti di svolgere il compito individualmente):
"Sulla base delle tue conoscenze della storia del nazismo e della Shoah, scrivi tutti i motivi che, secondo te, indussero dei ragazzi a non aiutare i loro compagni di scuola e i loro vicini ebrei quando ebbe inizio la persecuzione nazista nella Germania degli anni Trenta".
L'altra metà della classe, invece, svolge questo altro tema (anche in questo caso, l'insegnante chiede agli

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

studenti di svolgere il compito individualmente):
"Episodi di bullismo e intimidazione accadono ogni giorno nelle scuole e in altri luoghi. Scrivi tutti i motivi che, secondo te, inducono molti ragazzi a non intervenire per aiutare i loro compagni e altri che sono vittime di tali episodi".
N.B.: I due gruppi non dovrebbero sapere qual è il compito assegnato all'altra metà della classe.

Fase 2: Quando gli studenti hanno finito (dovrebbero bastare circa 10 minuti), l'insegnante forma dei gruppi, ciascuno con quattro studenti (che hanno svolto lo stesso compito).

Fase 3: In ciascun gruppo l'insegnante sceglierà fra gli studenti un "moderatore" e un "presentatore" del lavoro di gruppo alla classe.

Fase 4: In 10-15 minuti, ogni gruppo di studenti, con l'aiuto del proprio "moderatore" compila un'unica lista che comprende la maggioranza delle risposte contenute nelle liste individuali.

Fase 5: Ogni gruppo presenta la sua lista. Si inizia con il primo gruppo che ha lavorato sul passato. L'insegnante traccia due colonne, una per il periodo nazista e una per il presente, per riportare le osservazioni degli studenti.

Fase 6: Nel tempo restante, l'insegnante discute somiglianze e differenze fra il passato e il presente.

LEZIONE 2

Fase 7: L'insegnante inizia con una discussione sulle due liste. Attraverso questo esercizio gli studenti hanno sviluppato delle nuove idee? C'è qualcosa che può essere aggiunta a una delle due liste? Una delle maggiori differenze che gli studenti dovrebbero notare è che, durante il nazismo, i pregiudizi e la discriminazione a scuola non erano puniti. Gli studenti ebrei non avevano dunque nessuna possibilità di difendersi.

Fase 8: Se i gruppi che si sono formati funzionano bene, gli studenti continuano a lavorare nel gruppo al quale appartenevano in precedenza. Altrimenti, l'insegnante forma altri gruppi di quattro studenti. Di nuovo, l'insegnante seleziona un "moderatore" e un "presentatore" per ogni gruppo.

Fase 9: *Metà dei gruppi svolge il seguente compito:*
"Sebbene molti siano rimasti spettatori durante il periodo nazista quando i loro compagni di classe e i vicini furono esclusi e deportati, alcuni decisero di rischiare in prima persona per aiutare gli ebrei e altri innocenti che erano in pericolo. Sulla base delle tue conoscenze fai una lista di tutti i possibili motivi che spinsero alcuni ad aiutare".

L'altra metà dei gruppi, invece, svolge il seguente:
"Sebbene oggi alcuni scelgano di restare spettatori quando i loro compagni di classe o i loro vicini sono maltrattati, molti altri decidono di aiutarli. In base alla tua esperienza e a quello che hai avuto modo di osservare, fai una lista dei motivi che secondo te spingono le persone ad aiutare gli altri. Includi nella lista il maggior numero di motivi che ti vengono in mente".
N.B.: Anche in questo caso, i gruppi non conoscono il compito assegnato agli altri.

Fase 10: In 15-20 minuti i gruppi compilano una lista.

Fase 11: Ogni gruppo presenta la sua lista. Inizia il gruppo che ha lavorato sul passato. L'insegnante traccia due colonne – una per il periodo nazista e una per il presente – per riportare le osservazioni degli studenti.

Fase 12: Nel resto della lezione, l'insegnante discute le somiglianze e le differenze e riassume l'esercizio. Se resta ancora tempo, è utile discutere con gli studenti il seguente argomento: cosa si dovrebbe fare per indurre le persone a reagire quando si trovano di fronte a episodi di bullismo, violenza o violazioni di diritti umani? La discussione dovrebbe stimolare gli studenti a proporre azioni concrete da adottare a scuola e nella comunità.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.

ALCUNI APPUNTI PER LA DIDATTICA DELLA SHOAH

Clotilde Pontecorvo
Professoressa presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Università La Sapienza di Roma

1. Evitare la rappresentazione realistica dell'orrore. Utilizzare invece le rappresentazioni mediate, offerte da monumenti, musei, testi letterari, opere d'arte.
2. Evitare resoconti troppo analitici e raccapriccianti.
3. Evitare quindi anche il racconto di eventi, che possano essere troppo persecutori.
4. Adeguare le proposte alle possibilità di comprensione e di empatia degli allievi, che sono variabili in funzione dell'età e della maturità psicologica.
5. Favorire lo sviluppo di somiglianze e differenze con i perseguitati di allora: in questo ambito possono darsi dei processi di identificazione e a questo scopo si possono usare le storie delle vicende di bambini (quali quelle raccontate da Lia Levi) o di ragazzi, per quegli aspetti meno angosciosi e più comprensibili: per esempio, il dover celare la propria identità, il dover trovare un rifugio per nascondersi, l'essere costretti a lasciare la propria casa e affrontare delle fughe un po' avventurose.
6. Far vivere in modo reale qualche aspetto della discriminazione: quella che è sempre in agguato in qualsiasi gruppo nei confronti dei diversi o in generale del gruppo estraneo, e ha luogo facilmente anche nei gruppi di bambini piccoli, oltreché di ragazzi. Va anche ricordato che c'è stato qualcuno che si è potuto avvantaggiare (economicamente o socialmente: vedi esclusione dalle scuole, dalle università, dagli uffici pubblici) della discriminazione contro gli ebrei o altri diversi.
7. Collegare questa esperienza alle discriminazioni di allora e di adesso, nei confronti degli ebrei, ma anche degli altri, attuali "diversi".
8. Ricordarsi che tutti i cattolici nel nostro Paese, bambini e adulti, ricevono una prima informazione (già molto distorta) sugli ebrei come popolo antico, attraverso le vicende della vita e soprattutto della morte di Gesù: questa è stata (per secoli) la base di quell'antigiudaismo cristiano bimillenario, magistralmente ricostruito e condannato da Jules Isaac e da noi narrato assai bene da Cesare Mannucci (libro molto utile per qualsiasi insegnante italiano).[1]
9. Consentire ai bambini e ai ragazzi (di qualsiasi età) di esprimere tutti i loro dubbi e interrogativi sulle cose (per molti versi incredibili) che sono loro raccontate. A partire dalle loro domande farli discutere tra loro quanto più liberamente possibile. Va ricordato che su questa tematica, possono entrare in gioco pregiudizi, a volte trasmessi direttamente o inconsapevolmente dal linguaggio (si pensi alla connotazione negativa del termine "ebreo" o "giudeo", erroneamente associato a Giuda Iscariota o "rabbino", così come è usato negli stadi italiani).
10. Far riflettere i bambini e in modo particolare i ragazzi più grandi sulla funzione della memoria, che è in parte individuale (basta fare una piccola esercitazione su un ricordo personale, magari dell'estate precedente), in parte famigliare o del gruppo-classe, ma in parte anche collettiva e pubblica: questo del resto è uno dei significati della giornata che non a caso si chiama "della memoria": come ricordo collettivo del fattore unificante della Repubblica Italiana e della più vasta Europa libera, che sono nate dalla lotta contro il fascismo e il nazismo, e quindi dal rifiuto di ogni discriminazione, di tipo razziale o etnico. Alla memoria collettiva servono i luoghi (i ghetti, i campi di sterminio, ad esempio), i monumenti, le opere d'arte, i musei.
11. Collegare l'antisemitismo al razzismo, che allora venne alimentato (in Italia) dalle vicende della guerra d'Etiopia: si veda la mostra e il volume *La menzogna della razza*.[2] Può essere efficace citare la frase di Einstein, che a chi gli chiedeva qual era la sua razza, rispondeva: "razza umana". Ai ragazzi più grandi può essere offerta anche una storia culturale essenziale del razzismo e dell'antisemitismo, nei loro sviluppi più recenti in Francia, in Germania e in Europa in genere.
12. È essenziale che gli insegnanti – qualunque sia l'età degli studenti – dedichino a questa tematica (quando l'hanno già definita fra loro) un incontro con i genitori, per informarli del loro programma e per coinvolgerli, laddove sia possibile: possono esserci ancora dei nonni che sono in grado di portare delle testimonianze significative, attraverso i loro ricordi. Ma possono esserci anche posizioni contrarie e presenza di pregiudizi: è bene essere preparati, facendo riferimento alla legge dello Stato, che ha istituito la Giornata dalla Memoria, approvata dal Parlamento italiano nel 2000 all'unanimità.

1 C. Mannucci, *L'odio antico. L'antisemitismo cristiano e le sue radici*, Mondadori, Milano 1996.

2 Nel 1994 l'Istituto per i beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia Romagna organizzò con largo successo la mostra "La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascisti" sul tema del razzismo e in generale dell'atteggiamento verso il "diverso" in epoca fascista.

© 2007 Associazione Figli della Shoah. Tutti i diritti riservati.