

## 30-01-1944 Convoglio RSHA Milano - Auschwitz

### Guida per gli insegnanti

a cura di R. Sidoli

#### Due domande iniziali

Questa guida didattica nasce da due interrogativi: il primo riguarda quale senso abbia la riflessione sul tema della Shoah, secondo alcuni evento troppo sottolineato a fronte di altri stermini, ricorrenti anche in anni più recenti. Il secondo - squisitamente pedagogico - chiede come trasformare questa riflessione in un momento di maturazione morale, calato nella realtà attuale ed aperto ad un impegno che trascenda l'evento stesso e le sue vittime, un impegno teso a diventare "riparazione" verso tutti, nella consapevolezza che la memoria non può limitarsi al ricordo di quanto accaduto nel passato; essa è responsabilità per l'oggi, voce del passato che chiede di intervenire nel presente.

Al primo interrogativo sono state date risposte diverse, talune sottese da una implicita banalizzazione, il cui obiettivo ultimo non è l'attenzione ad altri stermini, quanto piuttosto il disimpegno; se tali eventi sono ricorrenti ed ineluttabili nella storia, quali possibilità esistono per impedire il loro avverarsi? Affermare l'unicità della Shoah, d'altra parte, induce il rischio di trasformarla in un evento non ripetibile, e quindi confermare il diritto all'oblio ed al rifiuto di riconoscerne i segnali premonitori nell'oggi; induce un altro rischio: la demonizzazione degli assassini di un tempo, ignorando la possibilità che ciascuno di noi, possa - ora o nel futuro - ricalcarne le azioni.

Alcune caratteristiche dello sterminio nazista, che ha coinvolto come prime vittime le persone disabili e successivamente Ebrei e Zingari, sono tipici della società moderna: l'organizzazione scientifica della macchina burocratica<sup>1</sup>, il sostegno dell'apparato legislativo dello stato e la messa in atto di meccanismi sociologici<sup>2</sup> attribuiscono a tale evento una funzione emblematica, i cui fattori scatenanti sono rintracciabili in fatti che ancora oggi si ripetono. Un secondo elemento - a conferma della rilevanza didattica - è la sua prossimità geografica e sociale: la stessa Italia è stata luogo di concentramento e di sterminio, mentre molti fingevano di non vedere. Per queste ed altre ragioni<sup>3</sup> la Shoah e gli eventi in cui essa si concretizza diventano - riprendendo la seconda domanda citata all'inizio - un "luogo" di educazione morale, un "contesto storico" in cui interrogarsi: per il credente interrogarsi rispetto al *silenzio di Dio*, per tutti interrogarsi rispetto al *silenzio degli uomini*. L'oblio del passato - diffuso nel tempo in cui viviamo, definito "appiattito sul presente" - rende difficile il riconoscimento della concatenazione di cause ed eventi di cui noi stessi siamo esito, acuendo il processo di auto-incomprensione.

---

<sup>1</sup> Nello Sterminio ebraico Bauman indica due elementi propri della modernità "le terrificanti possibilità dell'azione razionale e sistematica..." e la segmentazione dei compiti - propri dell'organizzazione industriale - che facilita la finzione di ignorare l'esito ultimo della propria azione (Z. Bauman, *Modernità e olocausto*, il Mulino, Bologna, 1992, p. 137; sul ruolo della burocrazia: *ibi*, pp. 143-165)..

<sup>2</sup> La sociologia ha identificato le fasi attraverso cui avviene il processo di spersonalizzazione di colui che è percepito come "altro"; in un primo momento vi è l'attribuzione di uno stereotipo indifferenziato, veicolo di "ostilità di appartenenza" diretta a tutti gli individui appartenenti ad un determinato gruppo sociale, successivamente appaiono strategie di negazione dei diritti civili, l'emarginazione economica, sociale e culturale; in ultimo avviene il processo di reificazione, mediante la spogliazione di ogni dignità umana e l'annientamento fisico.

<sup>3</sup> Per ulteriori approfondimenti cfr. R. Sidoli, "La Shoah, paradigma educativo, e il senso della testimonianza" in M. Santerini et al., *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999, pp. 50-52.

D'altra parte, se è illusorio pensare ad una conservazione asettica di ricordi immutati nel tempo, come salvare la memoria dalla falsificazione, come mettere in atto la fedeltà al passato, conservandone allo stesso tempo gli elementi di problematicità? La riflessione di Ricœur suggerisce la capacità di mettere in relazione "la memoria ferita" di un individuo o di un gruppo sociale con "un orizzonte di attesa", in cui la consapevolezza dell'offesa del passato diventa impegno di riparazione nell'oggi<sup>4</sup>.

### ***La scuola, luogo di educazione morale***

È ricorrente in questi ultimi anni la constatazione di alcuni elementi di crisi della società occidentale, originati da fattori di natura sociale e storica, dalla consapevolezza dell'esistenza di forze naturali di difficile controllo, dalla percezione che ipotesi di intervento debbano essere concordate in sedi transnazionali, in cui i gruppi sociali e gli stessi Stati nazionali hanno scarsa possibilità di influenza. Ciò induce atteggiamenti di ansia riguardo al futuro ed una preoccupazione diffusa rispetto alle decisioni, percepite come sfuggenti al controllo: le società si avvertono fragili e prive di strumenti capaci di orientare la riflessione; emerge da più parti il richiamo all'incertezza che sembra uno dei fattori distintivi del mondo attuale<sup>5</sup>. Tale fragilità sembra riflettersi con maggiore incidenza sull'educazione delle nuove generazioni, in particolare sulle due agenzie primariamente deputate a tale compito: la famiglia e la scuola. Quest'ultima, in particolare, è sottoposta a richieste diverse, talvolta contraddittorie: il compito dell'informazione e della formazione culturale, l'affiancamento e - dove necessario - la sostituzione della famiglia nella cura educativa ed affettiva, la responsabilità di introdurre soggetti in età evolutiva nella complessità delle relazioni interpersonali e di gruppo. La domanda sociale è ambigua e tale connotazione emerge con forza ad ogni fatto di cronaca che abbia come protagonisti dei giovani: scuola dell'informazione o scuola dell'educazione? A tale domanda gli insegnanti rispondono con il senso di incertezza già citato: la didattica disciplinare è più rassicurante rispetto ad una proposta formativa, eticamente orientata, non sempre condivisa dalle famiglie. D'altra parte molti docenti avvertono come primaria la responsabilità dell'educazione morale, consapevoli che essa può contrastare due atteggiamenti, evidenti ogni qual volta la persona sia reificata, ossia usata come oggetto: l'indifferenza - che può coesistere con il coinvolgimento emozionale momentaneo, ma è incapace di scelte durature - e l'eteronomia morale, ossia la dipendenza da altri in assenza di un giudizio morale autonomo e critico<sup>6</sup>.

L'educazione morale è compito ineludibile della scuola: per la sua natura teorico-pratica tale educazione non si limita alla capacità di formulare giudizi aventi valore universale, non si conclude in una valutazione intellettuale, ma coinvolge la volontà e l'azione; essa è sintesi di componenti affettive e cognitive. Gli studi sull'empatia - che radica il comportamento prosociale e la relazione di aiuto - hanno messo in risalto la correlazione fra le radici affettive del giudizio morale ed il comportamento prosociale; l'interpretazione strettamente cognitiva - conclusa nella conoscenza degli eventi ed in un eventuale giudizio morale - non assicura la messa in atto di comportamenti ad essa ispirati nella vita quotidiana<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> P. Ricœur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, il Mulino, Bologna 1998, pp. 71-97.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 2000.

<sup>6</sup> L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. The Psychology of Moral Development*, II, Harper & Row, S. Francisco, 1984.

<sup>7</sup> M.L. Hofman, "The contribution of empathy to justice and moral judgment", in N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development*, Cambridge University Press, N. Y. 1987, pp. 47-80.

L'educazione morale è sintesi di valutazione razionale e di empatia affettiva; in età evolutiva, il passaggio dal giudizio razionale (o teoretico) - eticamente orientato - all'azione avviene grazie alla mediazione educativa. La psicanalisi ha messo in risalto quanto la possibilità di maturare una identità sana sia correlata all'avvertirsi oggetto di amore, a cui si affianca - durante il processo maturativo verso l'età adulta - la consapevolezza di potere essere attore di amore; il soggetto diventa membro di una catena di relazioni in cui una funzione primaria è svolta dai sentimenti<sup>8</sup>.

### ***Il ruolo dell'insegnante***

Affrontare in classe il tema della Shoah richiede - da parte degli insegnanti - alcune attenzioni. Il tema - fortemente connotato da istanze etiche - dovrebbe rientrare in un curriculum didattico condiviso dal gruppo dei docenti che lavorano con uno stesso gruppo di studenti: l'intera scuola, e non alcune singole discipline, è responsabile dell'educazione morale delle nuove generazioni. Il gruppo di riferimento di ogni docente, costituito dai colleghi pur con diverso grado di coinvolgimento, funge da luogo di elaborazione educativa: condivisione delle riflessioni su un tema in cui la ricerca di senso rispetto agli eventi del passato - riproposti pur in forme diverse nell'oggi - è continuamente posta ed elusa. Lo stesso tema, ancora scarsamente approfondito dalla riflessione educativa e dalla pratica didattica<sup>9</sup>, dispone di un numero ristretto di esperienze formalizzate e condivise in cui possano essere superati dubbi ed incertezze rispetto alle modalità di attuazione del lavoro in classe.

L'approccio disciplinare - e gli strumenti didattici che gli sono propri - costituisce il primo livello di conoscenza, introduttivo, ma di per sé non sufficiente. Un secondo livello è dato dalla riflessione sugli orientamenti valoriali individuali e sociali e - soprattutto - richiama il dovere di una responsabilità nel "qui ed ora". In sintesi, nell'affrontare l'argomento della Shoah in classe<sup>10</sup>, è essenziale il coinvolgimento individuale dell'insegnante, modello per i suoi alunni di elaborazione delle emozioni che diventano giudizio morale ed azione conseguente, ma è altresì importante per il docente trovare un gruppo di riferimento pedagogico e didattico, all'interno o all'esterno della propria scuola, in cui attuare un percorso di approfondimento e di riflessione personale in parallelo al lavoro in classe.

### ***Due proposte per un lavoro in classe***

#### ***Prima proposta***

La proposta è indirizzata ad alunni della scuola media inferiore, anche se l'insegnante può prevederne una estensione curricolare. La proposta parte da una storia vera (sottolineare questo aspetto, non sempre chiaramente percepito dai ragazzi). Il tema può essere introdotto da una riflessione dell'insegnante sul tema della narrazione, riprendendo una frase del Rabbino Nathan Cassuto (catalogo p....?) "*.... Dobbiamo operare affinché le vite di quelli a cui non è più concesso vivere continuino in noi, nella nostra vita, nelle nostre opere. Il nostro dovere è anche raccontare la vita di quegli uomini, e così, anche se purtroppo non potremo farli tornare in vita, potremo far sì che la loro vita non si spenga*

---

<sup>8</sup> È merito di Sandler l'aver sottolineato la rilevanza dei sentimenti; nello sviluppo psichico dell'individuo e nella motivazione ai comportamenti gli affetti assumono un ruolo centrale: le esperienze cognitivo-affettive del soggetto fondano il mondo delle sue rappresentazioni: J. Sandler, "Gli affetti nella teoria psicoanalitica", in: J. Sandler (a cura di) *La ricerca in psicoanalisi*, Boringhieri, Torino 1981, vol. II, pp. 179-193.

<sup>9</sup> Non traggano in inganno le iniziative attuate da molte scuole: esse hanno spesso carattere sporadico e mancano di una collocazione in un curriculum continuo di educazione morale.

<sup>10</sup> La visita alla mostra o la partecipazione ad iniziative similari è solo un momento iniziale da cui trarre spunto e motivazione per le attività in classe.

*del tutto, che qualcosa di loro resti*” . Il racconto - nelle parole di Cassuto - diventa “custode del tempo”, assume il senso del raffigurare per “rifigurare” ossia per scoprire significati nuovi, potenzialità a cui corrisponde la capacità di rileggere e ripensare l’esperienza umana<sup>11</sup>

Il **contesto psicopedagogico** in cui la proposta si attua è quello del riconoscimento dell’altro e della sua sofferenza con un duplice obiettivo:

- la conquista della propria identità in cui la storia personale, con i suoi vissuti e le sue ferite è elemento costitutivo
- la consapevolezza che il processo di costruzione dell’identità è essenzialmente un processo dialogico in cui l’altro è affidato al nostro riconoscimento empatico

### **Obiettivi**

- **cognitivi**: conoscenze riguardanti le sequenze dello sterminio: la vita di ogni giorno, la progressiva emarginazione, la cattura, il viaggio, l’arrivo nel campo di sterminio
- **affettivi**: identificazione con una preadolescente coetanea, il confronto con la propria realtà quotidiana, l’impegno per impedire il ripetersi di tali eventi

**Modalità di lavoro**: l’intero gruppo classe con momenti di lavoro in sottogruppi

### **Materiali di lavoro: i testi**

- “In viaggio fra storia, conoscenza e memoria”, pp.6-7 del catalogo
- “Il viaggio”, pp (? racconto di Liliana Segre)... del catalogo

Eventuali ulteriori informazioni potranno essere reperite dalla lettura di altri brani del catalogo - su suggerimento dell’insegnante (ad esempio, per quanto riguarda l’entrata di Liliana Segre nel carcere di Varese - il suo senso di angoscia e solitudine - sarà utile proporre una parte del testo (?) intitolato “Violetta Silvera”); è preferibile partire da testi brevi e privilegiare la discussione e le riflessioni personali degli alunni. Sarebbe opportuno integrare il momento orale con attività espressive non verbali quali il disegno, il collage, la costruzione di simboli con materiali informali, il mimo, la drammatizzazione.

### **Attività 1**

**La descrizione dei luoghi**: come immaginiamo ciascuno dei luoghi citati?

- il carcere
- la chiamata per la deportazione
- dal carcere alla Stazione Centrale ( la casa per l’ultima volta)
- la Stazione Centrale
- il caricamento sul treno
- il vagone
- il viaggio: parole - silenzio
- l’arrivo ad Auschwitz

Per la discussione:

- Conosci i luoghi citati? In quali occasioni li hai visti?
- Che cosa ricordi del video sul carcere di San Vittore?
- Come immagini il carro bestiame del viaggio in quel viaggio durato sette giorni?
- Come immagini Auschwitz? Che cosa ci dice e ci fa intuire l’autrice del testo?

---

<sup>11</sup> P. Ricœur, *La metafora viva*, Jaca Book, Milano 1981

## Attività 2

### **Gli eventi** (lavoro in sottogruppi)

Ogni sottogruppo sceglie un momento-luogo della storia (elencati nell'attività 1) e ne individua gli avvenimenti, elencando per ognuno di essi le parole chiave, eventualmente illustrate con un disegno o un simbolo.

I sottogruppi relazionano il proprio lavoro al grande gruppo o ad un'altra classe. Il materiale, organizzato in sequenze, è a disposizione di altre classi.

## Attività 3

### **Gli stati d'animo** (lavoro in sottogruppo)

Agli alunni è chiesto di ripercorrere i momenti-luoghi dell'attività 1 e per ognuno di essi rintracciare nel testo le parole (nomi, aggettivi, verbi, locuzioni) che lasciano trasparire i sentimenti.

Ad esempio, dal testo "Il viaggio" (catalogo p...?), spiegare il significato di... (che cosa ci vuole comunicare l'autrice del brano?):

- *"un'ansia devastante trasformava ogni nostra azione, anche la più sciocca, in un caso irripetibile."*
- *"Perché sette? Perché sette?"*
- *"Fu l'ultimo contatto con esseri umani"*
- *"Gli adulti mostravano un certo sollievo visto che il treno non era diretto al confine; alla sera però ci fu una inversione di marcia e quella notte nessuno dormì."*
- *"Era il silenzio essenziale dei momenti decisivi della vita di ognuno."*
- *"Poi, poi all'arrivo fu Auschwitz e il rumore assordante e osceno degli assassini intorno a noi."*

## Attività 4

**Fra passato e presente:** obiettivo del lavoro è il riconoscimento del pregiudizio che giustifica l'emarginazione sociale di determinati gruppi, primo stadio di un processo che può concludersi con l'eliminazione fisica.

Domande per la discussione

- A tuo giudizio perché questi fatti sono potuti accadere in Italia in tempi non molto lontani?
- Potrebbero ripetersi verso gli Ebrei, o verso altri, singoli o gruppi di individui?
- Che cosa pensi di potere fare per impedire il ripetersi di fatti come questi?
- Molte persone di quel tempo si sono difese dicendo che non sapevano, altre hanno affermato di non essere mai intervenuti direttamente nelle azioni contro gli Ebrei: tu che cosa pensi in proposito?
- Che cosa credi di potere fare - alla tua età - contro il nascere del pregiudizio e del razzismo?

Se l'insegnante crede opportuno ampliare il lavoro in classe sul tema del pregiudizio antiebraico (estendibile ad altri pregiudizi) e del razzismo, il catalogo offre alcuni testi interessanti per l'approfondimento.

Alla fine del lavoro in classe è bene che ne resti una documentazione scritta a cui fare riferimento in occasioni diverse (ad esempio in relazione a fatti di cronaca o a episodi della vita di classe)

## ***Seconda proposta***

La seconda proposta è rivolta a studenti della media superiore (biennio o triennio, a giudizio dell'insegnante). Può essere collocata in un curriculum di storia, di psicologia, di sociologia, di letteratura italiana (grazie al raccordo con testi letterari sull'argomento), anche se i concetti fondanti appartengono all'impegno educativo di ogni disciplina. Lo sfondo concettuale si colloca sia nel riconoscimento dei meccanismi (storici, religiosi, sociologici, psichici) alla base dei processi di esclusione delle minoranze, sia nella messa in atto di valutazioni critiche degli eventi storici e nell'assunzione di responsabilità per il rispetto dei diritti di tutti

Il **contesto psicopedagogico** fa riferimento a due aspetti tipici del pensiero adolescenziale: il primo consiste nel riconoscere la complessità delle matrici causa di determinati eventi, leggendone le connessioni e le interferenze, grazie alle strategie del pensiero operatorio formale; il secondo aspetto si connette alla maturazione della capacità di giudizio degli eventi e delle loro motivazioni, orientata dai principi morali universali e dalle dinamiche dell'empatia.

### ***Obiettivi***

- **cognitivi:** conoscenza dei principali eventi dell'epoca, con particolare attenzione alle cause e agli effetti della politica antisemita in Italia ed in Europa
- **educativi:** assunzione della capacità di valutazione critica della situazione attuale, con riferimenti ad attività di intervento

**Modalità di lavoro:** l'intero gruppo classe con momenti di lavoro in sottogruppi

### ***Materiali di lavoro: i testi***

Il catalogo offre molte proposte interessanti: documenti informativi riguardanti la politica antiebraica in Italia ed in Europa, l'organizzazione della concentrazione e dello sterminio – i trasporti, la struttura dei tre campi di Auschwitz – Birkenau – Monowitz -, oltre a storie individuali dalle quali è possibile trarre indicazioni sulle ricadute concrete degli eventi storici e sociali sopra indicati. Seguono alcuni suggerimenti puramente orientativi

### ***Attività***

#### ***Dalla separazione allo sterminio***

Lettere suggerite:

- “La sopravvivenza”, pp. 22-23 del catalogo
- “La fuga”, pp. 24-25 del catalogo
- “L'Italia contro gli Ebrei”, pp. 32-33 del catalogo
- “Carceri di S. Vittore 1943-1944”, pp. 20-21 del catalogo
- “Lista dei convogli partiti da Milano”, pp. 18-19 del catalogo

Temi per la discussione in classe

- le fasi preparatorie (dalla negazione dei diritti fondamentali all'eliminazione fisica)
- i tentativi di ricerca di salvezza (le politiche degli Stati, i comportamenti degli individui)
- le storie individuali (l'insegnante sceglie fra le storie individuali presentate nel catalogo alcuni momenti emblematici riguardanti gli eventi storici descritti nei brani precedenti)

### ***La “questione della razza”***

Lecture suggerite

- “L’Italia, patria ebraica da oltre 2000 anni”, pp. 36-37 del catalogo
- “La resistenza”, pp. 28-29 del catalogo
- “L’armistizio”, pp. 30-31
- “L’Italia contro gli Ebrei”, pp. 32-33 del catalogo
- “In viaggio fra storia, coscienza e memoria”, pp. 6-7 del catalogo

Temi per la discussione in classe

- una comunità ben integrata
- il susseguirsi degli eventi storici
- la politica razzista dell’Italia
- le storie individuali (l’insegnante sceglie fra le storie individuali presentate nel catalogo alcuni momenti emblematici riguardanti gli eventi storici descritti nei brani precedenti)

### ***I persecutori, le vittime, coloro che stettero a guardare***

Lecture suggerite

- “In viaggio fra storia, coscienza e memoria”, pp. 6-7 del catalogo
- “L’armistizio: liberazione del Sud e occupazione del Centro-Nord”, pp. 30-31
- “La sopravvivenza”, pp. 22-23 del catalogo
- “La clandestinità”, pp. 26-27 del catalogo
- “La fuga”, pp. 24-25 del catalogo

Temi per la discussione in classe

- le fasi preparatorie (dalla negazione dei diritti fondamentali all’eliminazione fisica)
- gli eventi storici
- il ruolo di colui che è testimone di un atto di violenza
- le storie individuali (l’insegnante sceglie fra le storie individuali presentate nel catalogo alcuni momenti emblematici riguardanti gli eventi storici descritti nei brani precedenti)

### ***Opporsi fu possibile: il ruolo di chi si attivò per proteggere***

Lecture suggerite

- “La sopravvivenza”, pp. 22-23 del catalogo
- “La clandestinità”, pp. 26-27 del catalogo
- “Clandestini a casa propria” pp. 26-27 (???) del catalogo

Temi per la discussione

- la scelta morale: da una o più storie individuali scegliere un caso concreto intervento di protezione e far discutere sulle motivazioni
- le storie individuali (l’insegnante sceglie fra le storie individuali presentate nel catalogo alcuni momenti emblematici riguardanti gli eventi storici descritti nei brani precedenti)

Alla fine del lavoro in classe è bene che ne resti una documentazione scritta a cui fare riferimento in occasioni diverse (ad esempio in relazione a fatti di cronaca o a episodi della vita di classe)