

## ***La Shoah in classe fra educazione e didattica***

**Rita Sidoli**

### ***1. Quale senso per un percorso didattico sulla Shoah?***

La domanda ha una valenza educativa ed esige una riflessione che sostenga la decisione dell'insegnante di inserire tale percorso nella programmazione curricolare - non come una digressione temporanea e presto dimenticata - ma un elemento che - insieme ad altri - fondi la riflessione etica, la sola in grado di evitare il rischio che "uomini comuni", nei quali ciascuno potrebbe riconoscere se stesso o l'allievo di ieri, diventino il battaglione 101<sup>1</sup>.

Gli atteggiamenti di indifferenza - o di delega - e la cancellazione della responsabilità morale sono meccanismi quotidianamente proposti dalla società attuale, presenti anche all'interno della vita di classe; in tale contesto il tema della Shoah diventa luogo mentale per l'autoriflessione, trascende gli aspetti informativi, mette a confronto esperienze vitali che coinvolgono insegnanti ed allievi, poiché la circolarità delle domande e delle risposte, il riconoscimento di un senso continuamente cercato e continuamente sfuggente<sup>2</sup> chiedono agli uni ed agli altri di "sapere" parlare ed ascoltare.

Infatti, l'ampiezza e la complessità dei percorsi di ricerca e di approfondimento possono indurre il rischio della frammentazione, mentre la possibilità di confrontare esperienze didattiche, di evidenziare connessioni, di condividere obiettivi trasversali nell'ambito di discipline diverse contribuisce a creare uno sfondo cognitivo integrato.

In tale ottica, le discipline debbono essere pensate come campi di riflessione in cui l'ambito cognitivo e l'ambito educativo trovano una sequenzialità integrata; non vi sarà un "prima cognitivo" ed un "dopo pratico, orientato eticamente", ma una interdipendenza dei diversi ambiti di conoscenza, dove sapere significa riflettere in funzione di una coscienza critica collettiva, ma anche saper individuare parametri di azione nell'oggi.

L'insegnante si trova nella posizione di focalizzare alcuni contenuti - rispetto ad altri, di doverne autonomamente individuare i risvolti educativi, nella scarsità di esperienze precedenti formalizzate, a cui poter fare riferimento<sup>3</sup>: accanto a percorsi didattici significativi, spesso non sufficientemente noti, vi sono incertezze e dubbi sulle modalità di elaborazione con gli allievi.

#### ***1.1 Quali difficoltà nel lavoro in classe?***

La prima difficoltà consiste nella trasmissione della memoria dell'evento Shoah, una memoria che appartiene e interroga la cultura occidentale per il valore simbolico di cui è latrice; i rischi ricorrenti consistono nell'atteggiamento di relativizzazione - eventi come la Shoah sono ricorrenti nella storia -, nell'affermazione della sua eccezionalità che ne impedirebbe la ripetibilità e giustificerebbe quel richiamo all'oblio, voluto da più parti; il

---

<sup>1</sup> C. R. Browning, *Uomini comuni. Polizia tedesca e "soluzione finale" in Polonia*, Einaudi Torino 1995, ed. orig. 1992; dal risvolto di copertina "Gente comune, uomini di mezza età, operai ed artigiani che non sono mai stati nazisti sono arruolati nella riserva della polizia e mandati in Polonia. Alla loro prima operazione lasciano sul terreno 1500 cadaveri di donne, vecchi, bambini. Alla fine del conflitto avranno contribuito alla soppressione di 83.000 persone. Come è stato possibile?"

<sup>2</sup> S. BENSO, *Pensare dopo Auschwitz*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1992, p. 115

<sup>3</sup> Le riflessioni qui sintetizzate sono esito di un percorso biennale, concluso con un Convegno (Vigevano 3-5 marzo 1997); per approfondimenti - in particolare per proposte didattiche riguardanti la scuola media inferiore e superiore - cfr. M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999

richiamo ad una vigile consapevolezza affida alla coscienza di ciascuno l'impegno a riconoscerne i segni premonitori, ad agire concretamente laddove si manifestino.

La seconda riguarda la difficoltà di attuare una rilettura del fenomeno che superi l'impatto emozionale e voglia individuarne le matrici, suggerendo connessioni con l'oggi: dall'esecrazione per i colpevoli di ieri che troppo spesso vengono individuati come "altri da noi", al riconoscimento della funzione esercitata da coloro che stettero a guardare senza intervenire - o non vollero sapere - all'interrogarsi rispetto alla responsabilità individuale nell'oggi

In ultimo, il tema non è ancora pienamente acquisito dalla riflessione pedagogica e dalla pratica didattica, anche a causa di una rimozione collettiva che ha coinvolto la cultura europea ed italiana.

Per la complessità del tema, la quantità di variabili e di connessioni disciplinari è importante che l'insegnante possa trovare riferimenti e confronto in un gruppo di docenti - non necessariamente appartenenti alla stessa scuola - con i quali elaborare un percorso di approfondimento e di riflessione personale, in parallelo al lavoro svolto in classe.

Un progetto interdisciplinare, che coinvolga più insegnanti dello stesso istituto o permetta un confronto fra scuole diverse, può favorire la possibilità di mediare fra due aspetti problematici che caratterizzano questo tema e possono spiegare le difficoltà di alcuni insegnanti nell'affrontarlo. Da un lato viene, infatti, avvertita l'esigenza di un approccio disciplinare scientificamente fondato che utilizzi gli strumenti specifici della materia: un approccio che preveda, ad esempio, in ambito storico l'analisi delle fonti documentative, per le opere di narrativa la scelta di parametri interpretativi estetico-letterari, il riferimento a teorie sociologiche per spiegare il fenomeno dell'antisemitismo.

Dall'altro lato si avverte come essenziale la riflessione consapevole che comprende gli aspetti disciplinari, ma non si limita ad essi poiché interroga sulla natura dell'uomo e chiede a ciascuno di confrontarsi 'qui ed ora' con i propri riferimenti valoriali.

Riflettere sulle matrici che hanno reso possibile lo Sterminio vuol dire acquisire consapevolezza dei rischi insiti nella società che si definisce moderna ed a cui apparteniamo.

Il primo di essi consiste nel ruolo della ragione burocratica<sup>4</sup> e la distanza che essa pone fra l'ordine e l'esecuzione, nell'ottica della divisione gerarchica del lavoro; nel paradigma della ragione burocratica il compito è frantumato in sequenze, la responsabilità è demandata all'apparato organizzativo, il giudizio è appannaggio della burocrazia che si fa garante della moralità dell'azione; strategie tipicamente moderne, come l'industrializzazione e la rete dei trasporti, permettono la messa in atto di un apparato esecutivo in funzione del meccanismo di morte.

Un secondo aspetto riguarda la spersonalizzazione: l'uomo perde il suo profilo individuale e diventa un numero, un oggetto asservito all'esecuzione burocratica. Il processo di spersonalizzazione consiste nella convalida dello stereotipo - razziale, culturale, religioso - che nega le diversità individuali ed attribuisce un profilo indifferenziato a tutti gli appartenenti ad un determinato gruppo. In questo primo stadio, nasce "l'ostilità di appartenenza"<sup>5</sup> che permette il passaggio alle fasi successive; queste si concretizzano nella

---

<sup>4</sup> Sul ruolo della burocrazia nell'Olocausto si vedano le pp. 143-165 in: Z. BAUMAN, *Modernità e Olocausto*, il Mulino, Bologna 1992

<sup>5</sup> Secondo B. M. Mazzara, lo stereotipo può essere pensato come "il nucleo cognitivo del pregiudizio, vale a dire l'insieme degli elementi di informazione e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere il pregiudizio nei loro confronti." B. M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna 1997, p. 16. Sulla relazione fra stereotipo,

negazione dei diritti civili che relega al ruolo di cittadini di seconda classe, nell'emarginazione fisica ed economica che rende invisibili mediante gli spostamenti forzati della ghettizzazione, nella separazione dal proprio contesto socio-culturale; nell'ultima fase vi è la spogliazione di ogni dignità umana fino alla negazione della stessa appartenenza umana ed, infine, l'annientamento fisico.

## 2. *Il ruolo dell'insegnante*

L'iter formativo ha il suo nucleo portante nella figura dell'insegnante a cui è richiesta la capacità di essere filtro sensibile ed accompagnatore partecipe nel percorso di conoscenza<sup>6</sup>. Innanzitutto, in un'ottica che vede la classe come un gruppo sociale legato da dinamiche profonde, all'insegnante compete, fra gli altri, il ruolo di contenitore ed elaboratore di affetti ed emozioni. Ciò significa che, anche in abituali situazioni di apprendimento<sup>7</sup>, a lui tocca sostenere emotivamente il processo di acquisizione e di elaborazione delle nuove conoscenze: l'allievo lascia le certezze di quanto ha appreso - e fa ormai parte del suo bagaglio di conoscenze - per affrontare l'insicurezza della novità, per misurarsi con la frustrazione e la possibilità del fallimento. Questo processo chiama in gioco la storia degli apprendimenti precedenti, l'incidenza delle relazioni che l'hanno sostenuta ed accompagnata, in particolare la relazione primaria con la figura materna. Nella pratica scolastica questi aspetti sono frequentemente sottovalutati od ignorati, come se esistesse una dicotomia fra cultura intellettuale e cultura emozionale, come se l'ambito di intervento della scuola fosse circoscritto all'apprendimento intellettuale<sup>8</sup>.

Se la connessione fra i due mondi culturali citati è importante in ogni ambito disciplinare, essa è essenziale nei casi in cui i contenuti di conoscenza abbiano un forte impatto emotivo - affettivo, richiamino negli allievi sentimenti di sofferenza e di desiderio di riparazione. L'intervento dell'insegnante è duplice: da un lato egli dichiara la propria partecipazione emotiva a quanto racconta; dall'altro la sua testimonianza diventa modello di impegno etico: gli viene chiesto di offrire una sua "visione"<sup>9</sup> degli eventi ed una valutazione critica di quanto è avvenuto, in una dimensione finalizzata a elaborare modalità riparatrici del dolore che l'allievo incontra.

Ciò è tanto più importante in una società - quale l'attuale - mancante di modelli di confronto con l'esperienza della sofferenza; preoccupata di trovare risposte di fuga o negazione, essa mette in atto comportamenti rischiosi dal punto di vista educativo, quali:

- 1) *l'emarginazione del dolore in spazi "lontani"* e la cancellazione sociale di colui che soffre: ospedali e carceri possono diventare luoghi a cui viene delegata questa funzione, fisicamente distanti, possibilmente non visibili;

---

pregiudizio e ostilità di appartenenza si veda, dello stesso autore: *Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni interetniche*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996

<sup>6</sup> A questo proposito cfr.: E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, in particolare "La didattica della Shoah", pp. 99-138

<sup>7</sup> Il compito educativo nei confronti dell'allievo "...si concretizza in un modo di lavorare volto, in primo luogo, a cercare di capire quali risonanze emotive siano presenti nell'allievo nel momento in cui impara, ovvero come egli vive e sente ciò che impara e come egli vive e sente la sua partecipazione ad un gruppo di lavoro (la classe) che ha come obiettivo il dover apprendere." in G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, R. Cortina, Milano 1995, p. 34

<sup>8</sup> E. Richardson, *La scuola e il suo ambiente*, Armando, Roma, 1973

<sup>9</sup> Bennis e Nanus usano il termine "vision" per indicare la proposta interpretativa offerta dall'insegnante, il suo modo di giudicare quel dato evento, storico o di vita quotidiana, presentato in classe; cfr. W. Bennis, B. Nanus, *Leader. Anatomia della leadership*, F. Angeli, Milano 1990

- 2) la “*virtualizzazione del dolore*”, in cui la linea di demarcazione fra reale, possibile, immaginario non è mai chiaramente definita; tutto è visivamente noto, ma senza possibilità di elaborazione psichica;
- 3) la “*fatalità del dolore*”: l’evento drammatico è presentato come una casualità, su cui l’individuo non ha alcun potere di controllo.

Nell’esperienza di apprendimento, nella scuola e nella quotidianità, questi rischi possono produrre un sapere nozionistico o superficiale: lo studente impara contenuti per l’interrogazione o l’esame, ma il suo mondo vitale non è coinvolto in questo apprendimento, lo spettatore è informato, grazie ai mass-media, di innumerevoli violenze, ma non avverte la responsabilità di intervenire.

In questo senso assume rilevanza il ruolo dell’insegnante, al quale tocca il compito delicato di mediatore della sintesi fra aspetti cognitivi ed emotivo-affettivi: è un processo di rassicurazione nei riguardi dell’allievo che incontrerà la sofferenza, ma avrà accanto a sé un adulto capace di sostenerlo nel cammino di attribuzione di senso e, soprattutto, nell’operare perché quanto avvenuto non abbia a ripetersi.

### 3. Le tappe del lavoro in classe

Le proposte metodologiche qui illustrate sono rivolte ad allievi della scuola media inferiore, estensibili anche a bambini dell’ultimo anno della scuola elementare, purché opportunamente preparati e guidati dall’insegnante<sup>10</sup>.

Lo stadio cognitivo a cui essi appartengono si colloca fra la conclusione del pensiero operatorio-concreto e la nascita del pensiero formale.

E’ opportuno ricordare brevemente alcune caratteristiche che contraddistinguono questa fascia di età:

- 1) *ambito cognitivo*: il dato di partenza è costituito dai riferimenti ricavati dall’esperienza; da questi, l’evoluzione cognitiva favorisce la capacità di organizzare le conoscenze mediante le categorie di spazio e tempo, di riconoscere le connessioni di tipo causale ed ipotetico, di rappresentarsi gli eventi assumendo il punto di vista dell’altro;
- 2) *ambito sociale*: assume rilevanza il confronto con il gruppo dei pari; a questo proposito sono significative le considerazioni di Kohlberg sul *curriculum* latente in cui la riflessione e la discussione sulle questioni morali assumono valenza formativa. “*A tale proposito il curriculum latente costituisce un fattore educativo primario*” poiché l’ambiente scolastico, con le sue caratteristiche di clima relazionale orientato alle scelte valoriali, costituisce lo sfondo per la maturazione sociale<sup>11</sup>; risulta significativa, a tale scopo, la discussione di eventi storici o di casi individuali, rispetto ai quali sia richiesta – da parte dei componenti i sottogruppi, in cui sia stata divisa la classe – la valutazione critica dei diversi comportamenti, le implicanze etiche e sociali, le ricadute sugli individui; l’insegnante può orientare la discussione sugli aspetti di emarginazione sociale di cui i preadolescenti e gli adolescenti ebrei furono vittime a causa della politica antisemita;
- 3) *ambito dinamico-affettivo*: il bisogno di sicurezza affettiva e sociale, proprio dei periodi preadolescenziale ed adolescenziale, permette i processi di identificazione

<sup>10</sup> Per approfondimenti ed ulteriori proposte didattiche cfr.: E. Lombi, B. Ubaldi, “Erano ragazzi come noi...” Percorsi narrativi nella scuola media inferiore, in: M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, op. cit.

<sup>11</sup> Cfr. R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg*, Vita e Pensiero, Milano, 1991, pp. 376-378

di proiezione con coetanei ebrei, vittime degli eventi storici, ed offre lo spunto per la maturazione di una coscienza civile, riguardante l'attualità;

- 4) *ambito etico*: si evolve il concetto di norma morale; da uno stadio in cui la prescrizione dipende dall'esterno ed *“un'azione è buona e giusta quando soddisfa strumentalmente i bisogni personali e occasionalmente quelli degli altri”*<sup>12</sup> ad una visione etica in cui *“le operazioni di giustizia implicano un ampliamento della logica dello scambio reciproco [...], poiché fanno riferimento a un ordine etico sopraordinato agli interessi individuali.*<sup>13</sup> Questo processo evolutivo coinvolge lo sviluppo morale: da una visione utilitaristica – orientata al bene soggettivo o alla protezione sociale della maggioranza degli individui – la coscienza morale matura la consapevolezza dei valori universali di libertà, uguaglianza, equità e reciprocità che connotano l'ideale etico.

### 3.1 Spunti operativi

Il percorso didattico proposto vuole offrire all'insegnante alcuni suggerimenti per l'attività in classe, scanditi in quattro momenti: il momento della conoscenza, il riconoscimento dell'analogia, la creazione di un clima di empatia, la responsabilizzazione

- 1) Il *momento della conoscenza* è finalizzato alla capacità di cogliere le dinamiche degli eventi<sup>14</sup>; è opportuno non esaurire il tempo ipotizzato per il progetto didattico nel fornire informazioni, rischiando di provocare la ricerca del particolare macabro o la saturazione. I materiali a disposizione dell'insegnante sono moltissimi – film e documentari, romanzi e racconti autobiografici, fotografie, disegni... È opportuno che l'insegnante operi una scelta in funzione del suo gruppo – classe, degli obiettivi disciplinari, interdisciplinari ed educativi che si propone, del tempo che dedicherà all'argomento.
- 2) La *costruzione di legami di analogia* fra il ragazzo di oggi ed i coetanei ebrei del passato *“anch'io... come loro”*; *“che cosa proverei se mi trovassi nella loro situazione?”* In questa fase è essenziale aiutare gli alunni a verbalizzare i loro sentimenti, di fronte ad una possibile perdita dei riferimenti esistenziali. È indubbio che alcune situazioni siano difficilmente evocabili, ma testimonianze dirette, racconti, fotografie, poesie, diari, disegni (ad esempio, i disegni dei bambini di Terezin o la storia di Liliana Segre, cfr. Catalogo *“Shoah, l'infanzia rubata”* pp.12-13, 14-15) permettono di creare un sottile filo di analogia con situazioni di disagio o di paura che toccano la vita di ogni soggetto in età evolutiva. È opportuno lasciare spazio alla riflessione verbale rispetto agli eventi ed ai sentimenti che li accompagnano<sup>15</sup>.
- 3) La *creazione di un clima di empatia*, fondata sul riconoscimento e la condivisione della sofferenza: in questa fase l'attenzione è sui coetanei ebrei e sulle loro famiglie, sugli episodi che li hanno visti vittime; l'assunto di fondo è *“anche loro... come me”*; la loro sofferenza è condivisa dall'ascoltatore, che se ne fa carico. Ma l'empatia, come le ricerche prosociali hanno evidenziato, va oltre *“la capacità di riconoscere la domanda di aiuto e di condividere i sentimenti di gioia o di*

---

<sup>12</sup> Ibi, p. 208. Per un'analisi della teoria dello sviluppo morale in Kohlberg e per una descrizione degli indicatori che sottendono il giudizio morale in ciascuno dei sei stadi da lui identificati si vedano, nel testo citato, le pp. 181-267. Sulla natura specifica dell'ultimo stadio, il settimo, cfr. 220-221

<sup>13</sup> Ibi, p. 209

<sup>14</sup> E. Baccarini, Thorson ( a cura di) *Il bene ed il male dopo Auschwitz*, Piemme 1998 p. 314 e segg.

<sup>15</sup> V. D'Urso, R. Trentin, *Psicologia delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 1988 p.102

tristezza”; essa ha un naturale sbocco nella “capacità di venire in soccorso efficacemente ai bisogni che l’altro esprime”<sup>16</sup>

- 4) In questa fase il compito educativo è centrato sulla *responsabilizzazione*: mediante la presentazione di episodi in cui individui o gruppi hanno saputo opporsi all’ottica della violenza. L’insegnante propone un percorso ideale: “Qualcuno ha saputo opporsi..., è pertanto possibile opporsi alla violenza..., anch’io avrei potuto oppormi...”. Ritorna il bisogno di riparazione - evidenziato dagli studi sull’empatia - che deve trovare la possibilità di concretizzarsi anche nell’attualità. In caso contrario, il peso dell’irreparabilità di quanto è avvenuto può produrre due rischi:
- la banalizzazione
  - la passività derivata dalla percezione che non è più possibile (e mai possibile) riparare

L’evidenziare come la capacità di opporsi richieda coraggio e capacità di affrontare i rischi, nell’ottica della valorizzazione della forza morale, è particolarmente importante per i ragazzi cresciuti in climi connotati dall’esaltazione della forza e dall’assenza di compassione, i quali possono rifiutare le fasi 2 e 3, come frutto di debolezza.

### **3. 2 La multimedialità ed il lavoro in classe: foto, disegni, poesie, racconti e film**

a) Le fotografie dell’epoca, i disegni e le poesie dei bambini di Terezin<sup>17</sup> offrono lo spunto per l’attività iniziale, uno stimolo “caldo” attorno al quale si snodano le domande dell’insegnante; esse hanno come primo obiettivo l’identificazione della situazione, mediante una “lettura” integrata da informazioni precedenti; le domande successive mirano al “riconoscimento” dei sentimenti delle vittime ed alla condivisione; le ultime vogliono richiamare atteggiamenti concreti attuabili oggi .

Ad esempio:

- *per una fotografia*: “Che cosa vedi; quali sono gli elementi più importanti (le persone e gli oggetti, l’insieme della scena); che titolo daresti a questa foto; secondo te in quale contesto è stata scattata; quale può essere stato lo scopo del fotografo; quali erano i suoi sentimenti; che cosa sarà capitato – successivamente – alle persone qui rappresentate; quali erano – secondo te - i loro sentimenti; ti è mai capitato di provare un sentimento simile, in quale occasione, come lo hai superato; che cosa diresti o faresti per aiutare un bambino in una situazione come quella rappresentata; ....?”
- *per un disegno (mettere a confronto due o tre disegni, scelti per la diversità dei soggetti e dello stile raffigurativo)*: “Che cosa vedi; quali sono gli elementi più importanti (le persone e gli oggetti, l’insieme della scena, l’uso dei colori, il primo piano e lo sfondo); che titolo daresti a questo disegno; che cosa voleva comunicare l’autore del disegno; quali erano i suoi sentimenti; ti è mai capitato di provare un sentimento simile, in quale occasione, come lo hai superato....?”
- *per una poesia (anche in questo caso proporre la scelta fra due o tre testi poetici, cfr. Catalogo “Shoah l’infanzia rubata” pp.12-13)*: “Perché hai scelto questa poesia; quali sono a tuo giudizio le parole più importanti in questo testo; quali versi ricordano il passato e quali si riferiscono al presente; quali ci fanno capire che

<sup>16</sup> Cfr. G. V. Caprara, “Aggressività ed altruismo”, in L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, p. 359

<sup>17</sup> Per i disegni e le poesie di Terezin, cfr.: Catalogo della mostra “L’infanzia rubata” pp. 12-13; per il catalogo delle opere dei bambini di Terezin (disegni e poesie), cfr. *Terezin*, Grafiche Il Fiorino, Firenze. Per le foto cfr. S. Papa (a cura di), *I bambini nella Shoah*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1995;

l'autore era consapevole di quale destino lo aspettava; quale messaggio egli affida a noi che leggiamo; che cosa possiamo fare per realizzarlo; ...?"

**b)** Questa seconda proposta prevede la visione del film "Dottor Korczak" di A. Wajda, 1992, distribuito in Italia da R.C.S. Editore, settore FILM – TV. Per l'attività proposta è sufficiente la visione dell'ultima parte del film: lo spettacolo teatrale rappresentato dai bambini dell'Orfanatrofio il 18 luglio 1942, l'ordine di deportazione avvenuto pochi giorni dopo - il 5 agosto -, il percorso attraverso il ghetto, il caricamento sul treno per Treblinka e la scena con cui il film si conclude

Come era già accaduto altre volte, alcuni bambini ospiti della "Casa degli Orfani" diretta da Korczak rappresentano - per i compagni e per alcuni adulti fra i quali il poeta Katzenelson<sup>18</sup> con la moglie Hanna – il lavoro teatrale del poeta indiano Tagore "La posta", proibito dalla censura nazista. La trama racconta la storia di un bambino malato che muore sognando di correre libero per i campi. Alla domanda sul perché della scelta di questa opera, Korczak rispondeva che era necessario insegnare ai bambini ad accettare la morte con serenità<sup>19</sup>.

5 agosto 1942

"Quel giorno faceva un caldo spaventoso. Ho fatto sedere i bambini dell'orfanatrofio in fondo alla piazza. Il caricamento dei treni cominciava... Korczak diede inizio alla marcia. No, non dimenticherò mai quello spettacolo. Non era una marcia verso il treno, era una protesta silenziosa e organizzata contro il regime criminale dei nazisti. I bambini avanzavano a gruppi di quattro, Korczak li guidava, a testa alta, tenendone due per mano. Il secondo gruppo era guidato da Stefa (la collaboratrice di K.). Andavano verso la morte con gli occhi pieni di disprezzo per i loro assassini.

... I tedeschi mi hanno chiesto: – Chi è quell'uomo? – E io non sono più riuscito a trattenermi, sono scoppiato in singhiozzi davanti alla mia impotenza, alla mia incapacità di reagire di fronte a quell'assassinio" (testimonianza di Nahum Remba)

Il tema del confronto con la morte, la malattia degenerativa, la scomparsa delle persone care, ricorrente in molte vite infantili, è scarsamente approfondito dalla ricerca pedagogica<sup>20</sup>. Da un lato l'accostamento bambino – morte è stridente, dall'altro si preferisce pensare all'infanzia come incapace di elaborare un evento a cui gli stessi adulti si avvertono impreparati. Ma il silenzio ingenera la percezione infantile di una minaccia estesa e generalizzata per la quale non esiste difesa.

Le ricerche sull'argomento hanno evidenziato come il pensiero infantile proceda per stadi nella elaborazione del concetto di morte: sonno reversibile, esito di un evento traumatico, destino universale ed irreversibile. Esse hanno sottolineato come il modello di elaborazione del concetto di morte trasmesso dagli adulti sia fondamentale per i bambini. La partecipazione ai riti funebri è spesso loro negata, nell'ignoranza della funzione che essi

---

<sup>18</sup> Y. Katzenelson poeta morto ad Auschwitz il 29 aprile 1944

<sup>19</sup> J. Korczak, *Diario dal ghetto*, Luni Editrice, Milano 1997, p.123, note conclusive

<sup>20</sup> Le riflessioni seguenti sono l'esito di un confronto pluriennale con le patologie e la disabilità in età infantile; molti bambini sono consapevoli della gravità della loro patologia (o di quella di fratelli o sorelle): in molti casi preferiscono non fare domande perché temono di addolorare gli adulti, in particolare i genitori; sull'argomento cfr. M. Leist, *I bambini di fronte alla morte*, Elle Di Ci, Leumann 1993; C. Pericchi, *Il bambino malato*, Cittadella, Assisi 1984; L. Di Cagno, F. Ravetto, *Le malattie croniche e mortali nell'infanzia: l'angoscia di morte*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1980; R. Vianello, M.L. Morin, *La comprensione della morte nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze 1985

assolvono: coesione del gruppo mediante la condivisione del dolore, momento catartico della memoria come presenza che continua in una dimensione diversa, rielaborazione dei legami affettivi. In età evolutiva, la collaborazione fra scuola e famiglia permette al bambino di scegliere un adulto al quale potere comunicare tutti quei sentimenti “normali” in situazioni di lutto o malattia – il dolore, la rabbia, il senso di impotenza, l’angoscia – senza il timore di causare dolore ai genitori già provati. Attività di classe, nel gruppo dei pari, in cui i bambini possano comunicare le loro esperienze e le diverse risposte che il mondo adulto ha dato, permettono il confronto ed il sostegno reciproco; disegno e drammatizzazione – in cui si integrano modalità espressive verbali e non verbali – offrono ulteriori spunti<sup>21</sup>.

Le domande debbono essere articolate secondo piani diversi: il piano della descrizione, gli scopi di Korczak e degli altri educatori, il metascopo del regista, l’insegnamento di Korczak oggi:

- la descrizione delle sequenze
  - o le azioni dei personaggi (Korczak, i bambini, gli spettatori, Stefa,...)
  - o i luoghi (l’orfanatrofio, il ghetto, la stazione, il treno, l’apertura del vagone, la nebbia, ...)
  - o gli oggetti (nell’orfanatrofio, nella marcia verso il treno – la bandiera, i giocattoli - ....)
- gli scopi di Korczak e degli altri educatori: “perché K. non vuole abbandonare i suoi bambini e rifiuta ogni proposta di salvezza personale; perché esige che siano allontanati i cani; che cosa significa la bandiera; perché una fila ordinata; perché quel gesto con le braccia aperte davanti ai bambini alla stazione?”
- il metascopo del regista: il metascopo del regista può essere colto sia attraverso l’uso delle inquadrature (i cani e i soldati visti dall’alto o dal basso..., la folla ammassata i bambini in fila... cfr. la testimonianza di N. Remba sopra citata), sia alcune modalità espressive (le piume dei materassi sventrati, la nebbia in cui si dissolvono i bambini, metafora di un fumo che tutto vorrebbe cancellare)

### c) L’insegnamento di Korczak oggi

(dalle trasmissioni radiofoniche alla Radio Polacca)

Tu hai vissuto

- quanti campi hai coltivato?
- quante forme di pane hai infornato?
- quanti semi hai seminato?
- quanti alberi hai piantato?
- quanti mattoni hai posato?
- quanti bottoni hai cucito?
- a chi hai dato il tuo calore?
- chi sarebbe caduto senza il tuo aiuto?
- a chi hai indicato il cammino senza chiedere nulla in cambio?

Leggere insieme agli allievi le domande e discutere: quale\i le più importanti a tuo – vostro giudizio; quali risposte; perché K considera importanti queste domande; quali potremmo aggiungere?

---

<sup>21</sup> Alcune fiabe, come “La piccola fiammiferaia” possono offrire lo spunto iniziale



**d)** Il racconto di Liliana Segre<sup>22</sup>. Il testo racconta – in forma autobiografica – la storia di Liliana, una bambina di tredici anni finita ad Auschwitz – dove ha perso tutti i suoi cari, solo perché nata ebrea.

È opportuno che l'insegnante sottolinei la “normalità” della vita di Liliana nel periodo precedente l'entrata in vigore delle leggi razziali: la foto al mare e con il nonno, la frequenza della scuola elementare, il legame con i nonni e le compagne di classe facilitano l'identificazione degli alunni nella storia di una bambina come tutte le altre. La correlazione fra il racconto autobiografico e la Striscia del Tempo (Catalogo, “Shoah l'infanzia rubata”, pp.8-9) permette di connettere un evento della microstoria – carico di valenze emotive ed etiche proprio per la possibilità di identificazione nella giovane protagonista – agli avvenimenti della macrostoria, spesso per gli alunni avulsi dalla realtà e senza ricadute su di essa.

Il racconto può essere diviso in brani, con scansione cronologica e sottotitoli per facilitare la ricostruzione temporale: l'antefatto, il fallimento del tentativo di fuga in Svizzera e la cattura, il viaggio e l'entrata ad Auschwitz-Birkenau, la “vita” – se tale può essere chiamata – nel campo di sterminio, il ritorno a casa e l'attesa di chi non sarebbe più tornato, la decisione di offrire la propria testimonianza ai giovani per sollecitare il loro impegno ad impedire il ripetersi di tali orrori.

Ad ogni sottogruppo (in cui è stata suddivisa la classe) è affidato un brano con il compito di identificare: i fatti, i sentimenti e le parole chiave. Inoltre ogni sottogruppo evidenzierà alcune frasi significative che saranno collocate nel tempo, nello spazio e spiegate nella complessità dei loro significati:

- “Allora lasciavi per sempre la mia casa e i miei nonni”; Liliana bambina sapeva che questo abbandono sarebbe stato per sempre? Perché dice “per sempre”? Che cosa si prova quando si lasciano persone e luoghi amati?
- “Questo numero sostituiva allora il nostro nome, ma è diventato negli anni una parte di me; ...dolore puro.... violento cambiamento... ragazzina disgraziata”. Che cosa significava il numero tatuato nella vita del campo? Quale memoria ha rappresentato negli anni?
- “Io tentavo di sdoppiarmi, immergendomi in un mondo irreal e mi sforzavo di non vedere e non sentire”. Liliana elenca una serie di eventi – nella quotidianità del Lager – che avrebbe voluto cancellare dalla sua vita. Ti è mai capitato di provare lo stesso sentimento? Per quali motivi? Che cosa avrà provato Liliana riaprendo gli occhi alla realtà del campo?
- “Vedemmo fuggire i nostri aguzzini. .... Eravamo testimoni della Storia che cambiava sotto i nostri occhi, sconvolte, stanchissime, emozionante”. A quale periodo si riferisce questa frase? Chi sono le persone a cui Liliana si riferisce quando dice “eravamo”? Quali sentimenti di fronte agli aguzzini in fuga? Quali sentimenti rispetto a quanto stava avvenendo?

L'intero percorso di lavoro sarà presentato da ogni sottogruppo all'intera classe, con il supporto di fotografie e schemi e di una relazione finale. Dalla sintesi finale dovrebbero emergere:

- la responsabilità di coloro che furono testimoni passivi o addirittura collaborarono con i nazisti,

---

<sup>22</sup> Il racconto autobiografico di Liliana Segre è contenuto nel Catalogo “Shoah, l'infanzia rubata”, pp. 14-15. Per approfondimenti sul tema cfr. A.A. VV., Voci dalla Shoah (testimonianze di Goti Bauer, Liliana Segre, Nedo Fiano, Oliver Lustig), La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1997.

- l'importanza dell'assunzione di responsabilità nell'oggi mediante l'individuazione della situazioni di rischio (dall'ambito internazionale alla vita di ogni giorno),
- la definizione di ambiti concreti – anche minimi – di azione.