

«Buoni e cattivi» nell'insegnamento di Auschwitz. Tracce per percorsi didattici sul tema.*

Alessandro Frigeri, Scuola media di Tesserete (Canton Ticino)

Il male estremo, più che del malvagio, è
caratteristico di colui che non si pone mai
domande sul significato del suo agire.

Georges Bensoussan

Negli ultimi anni mi è capitato, in qualità di insegnante di scuola media, di interrogarmi con sempre maggiore frequenza su come affrontare le crescenti tentazioni dei miei allievi quindicenni di leggere la tragedia di Auschwitz¹ attraverso l'esclusiva lente della dicotomia "buoni-cattivi", che – per utilizzare una efficace formula dello storico Giovanni Gozzini – applica a quel fenomeno tanto complesso il modulo deformante del film western.

Un indispensabile premessa

Tale tendenza, non certo nuova², è senza dubbio alimentata dal particolare clima nel quale oggi ci troviamo a trasmettere la conoscenza dei crimini perpetrati dal nazismo. Yannis Thanassekos nell'ultimo numero di questa stessa rivista fa notare come il contesto attuale sia segnato da un forte "culto del ricordo" (quasi debordante, lo definisce addirittura un «troppo pieno di memoria») ma anche paradossalmente da crescenti difficoltà nell'attribuire senso a ciò che si intende lasciare in eredità alle giovani generazioni.³ Anche nelle occasioni in cui ci si pone seriamente il problema del significato da dare al ricordo – ciò avviene soprattutto in ambito scolastico – Auschwitz si limita sovente ad essere lo spunto sulla base del quale offrire lezioni di morale e appelli alla tolleranza, con il prioritario proposito di mettere in evidenza lo iato esistente tra la barbarie di un tempo e la civiltà odierna. La contrapposizione "noi-loro", "amici-nemici", "buoni-cattivi" rischia di risultare funzionale proprio a questo approccio: grazie ad uno schema semplice e rassicurante, essa aiuta a prendere le distanze da quell'orrore, emblema del "male assoluto", spauracchio da utilizzare per dare legittimità alla "normalità" dell'oggi.

Non va certo negata l'importanza di presentare Auschwitz come esempio evidente di negazione dei diritti più elementari dell'uomo. Ma, pur riconoscendo l'importanza degli sforzi tesi a sensibilizzare in tal modo gli studenti ai valori della democrazia e della libertà, operazioni di questa natura non mi pare rispondano in maniera del tutto soddisfacente ai compiti educativi che Auschwitz impone ad un insegnante. Con George Bensoussan ritengo che «lo sforzo pedagogico [riguardante Auschwitz] deve porre gli interrogativi che sembrano superati quando le cose hanno ripreso il loro corso naturale»⁴, che cioè la memoria di Auschwitz deve obbligatoriamente mettere in discussione le strutture del presente, non normalizzarle, coscienti che – ce lo ricorda Enzo Traverso – «i meccanismi sociali, politici e psicologici sfociati nel genocidio degli ebrei possono riprodursi ancora oggi, sebbene in un contesto mutato e su scala diversa»⁵. L'approccio oggi dominante, che

* Questo articolo prende spunto da una lezione e da un'attività proposta dall'autore nell'aprile 2012 presso il DFA-SUPSI di Locarno sul tema dell'insegnamento della Shoah.

¹ Si intenda l'uso del termine Auschwitz in senso lato, come l'esperienza più emblematica dell'insieme dei crimini nazisti.

² Ricordiamo che il celebre capitolo sulla "zona grigia" che Primo Levi inserì nel suo *I sommersi e i salvati* un quarto di secolo fa nacque proprio dall'esigenza di riflettere su tale questione.

³ Yannis Thanassekos, *Auschwitz. Connaissance du passé et critique du présent*, Le cartable de Clio n.11 (2011), pagg. 252-253.

⁴ Georges Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare*, Einaudi, Torino 2002, pag. 51.

⁵ Enzo Traverso, *Fare i conti con il passato*, in: Enzo Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, pag. 17. Sui profondi

cerca innanzitutto di offrire alle giovani generazioni gli strumenti necessari per riconoscere i caratteri barbarici di Auschwitz, va insomma accompagnato da iniziative capaci di far cogliere i legami ancora esistenti tra quell'orrore e i "contesti di vita" nei quali i nostri alunni sono inseriti: senza tale aggiunta l'insegnamento di quanto è avvenuto correrebbe il forte pericolo di perdere gran parte del suo senso e della sua efficacia.

Le proposte di percorso didattico che illustrerò qui di seguito intendono proprio stimolare, a partire dallo studio dei crimini nazisti, l'interrogazione del presente, provando a sottoporre a critica un nodo particolare: l'eccessivamente netta bipartizione "buoni-cattivi" ("vittime-carnefici") così solidamente radicata nelle menti di molti nostri allievi. Si tratta dunque – è bene precisarlo – di proposte puntuali, ben delimitate, che sole non portano di certo allo sviluppo di attività in classe capaci di fare i conti con tutte le dimensioni che l'insegnamento di Auschwitz dovrebbe comprendere.⁶ Esse concentrano la loro attenzione su un unico attore (il "carnefice") e su un solo aspetto, certo importante ma parziale, della vicenda: i meccanismi di psicologia collettiva che, seppur non da soli, possono spiegare – ma mai giustificare – eventi come i genocidi.

Tappe per un possibile percorso didattico

Il percorso proposto fa riferimento a un modello di apprendimento di stampo costruttivista e allo schema proprio delle "situazioni-problema", che a nostro giudizio meglio di altri dispositivi riesce a mettere in crisi griglie di lettura così apparentemente efficaci quali quella "buoni-cattivi".⁷

Tappa 0. La costruzione della conoscenza del fenomeno Auschwitz

Si tratta delle attività attraverso cui gli studenti vengono a conoscenza dei crimini nazisti, che è indispensabile svolgere prima di concentrarsi sull'oggetto che qui a noi interessa. Per l'economia del nostro discorso vi sono solo due vincoli da porre.

Il primo è di carattere generale: la capacità di storicizzare con rigore gli avvenimenti (rievocando puntualmente contesto e fatti ed evitando di puntare esclusivamente sulle inevitabili emozioni che suscitano i racconti, le testimonianze, i documenti filmati che si utilizzeranno in aula) renderà sicuramente più facile assolvere ai compiti delle tappe successive, che si propongono proprio di spingere gli allievi ad andare oltre i soli strumenti di lettura della realtà di ordine affettivo-emozionale. Il secondo riguarda invece più puntualmente la documentazione sulla base della quale costruire le attività. Si lascia a questo proposito ampia libertà di scelta al singolo insegnante, chiedendogli però di inserire nelle sue lezioni alcuni riferimenti a due avvenimenti su cui si tornerà successivamente: i rastrellamenti perpetrati in Polonia dal famigerato Battaglione 101 della Riserva di Polizia tedesca tra il luglio '42 e il novembre '43 (alla fine furono coinvolte quasi 85000 persone, uccise sul posto o deportate nei campi di sterminio) e il massacro della comunità ebraica del villaggio di Jedwabne del luglio del '41 (che vide coinvolti con un ruolo di primo piano molti dei residenti polacchi).⁸

nessi tra crimini nazisti e civiltà moderna, si veda anche: Enzo Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, Il Mulino, Bologna 2002, oltre naturalmente a: Zygmunt Bauman, *Modernità e Olocausto*, Il Mulino, Bologna 1992.

⁶ A proposito delle diverse dimensioni del lavoro da svolgere in classe su tale fenomeno, che non può naturalmente limitarsi a quanto qui proposto, vedi: Charles Heimberg, *Comment aborder la Shoah à l'école?*, intervento alla Tavola rotonda della Lega Internazionale contro il Razzismo e l'Antisemitismo, Ginevra, 2005, scaricabile dal sito [www.didactique-histoire.net] (trad. it. Charles Heimberg, *Come parlare della Shoah a scuola?*, disponibile sul sito [www.clio92.it]).

⁷ Si è fatto riferimento, nell'elaborazione delle proposte, alle indicazioni di testi quali: Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*, ESF, Parigi 2004; Gérard de Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Éducation, Parigi 2002. Chiare e utili anche le schede elaborate su questi temi da Pierre-Philippe Bugnard e disponibili sul sito [www.didactique-histoire.net].

⁸ I due episodi sono ricostruiti in: Christopher R. Browning, *Uomini comuni. Polizia tedesca e "soluzione finale" in Polonia*, Einaudi, Torino 1995 e Jan T. Gross, *I carnefici della porta accanto*, Mondadori, Milano 2002.

Tappa 1. L'individuazione dell'ostacolo cognitivo

A conclusione delle attività atte a ricostruire la vicenda di Auschwitz, vale la pena prevedere un momento nel quale far emergere le “rappresentazioni” di cui gli studenti dispongono di fronte al problema che metteremo al centro della nostra attenzione. Solitamente un quesito del tipo “Quali caratteristiche vi sembra possano/debbero avere coloro che hanno contribuito attivamente alla tragedia di cui abbiamo appena trattato?” porta con una certa facilità alla raccolta di considerazioni che vanno in maniera quasi univoca nella stessa direzione. Con l'intento più o meno inconscio di allontanare da sé la figura del “carnefice”, sono messi in risalto quasi esclusivamente i suoi tratti disumanizzanti, quelli tipici del “cattivo” hollywoodiano: un fanatico, un sadico, un “mostro” a tutto tondo.

Tappa 2. La rottura dell'equilibrio cognitivo basato sulla dicotomia “buoni-cattivi”

È il momento che si propone di rendere evidenti le debolezze intrinseche alle concezioni degli alunni appena esplicitate. L'idea è quella di mettere gli studenti a confronto con alcuni documenti da cui emerge con chiarezza una significativa discrepanza tra la rappresentazione manichea del “cattivo”, così come emersa in classe, e le caratteristiche di coloro che nella realtà storica parteciparono in misura più o meno diretta al genocidio:

- Una delle numerose fotografie oggi reperibili in rete che ritraggono Goebbels con la propria famiglia, da cui emerge l'immagine sorridente di un padre e di un marito affettuoso, a cui affiancare una breve nota biografica del gerarca nazista.
- Alcuni spezzoni di un documentario-intervista dedicato all'ultima segretaria personale di Hitler, Traudl Junge, dai quali emerge l'immagine di una ragazza che divenne complice delle scelte del leader nazista spinta innanzitutto dalla curiosità, dall'orgoglio, dal fascino del potere, senza che mai si fosse considerata una convinta nazionalsocialista.⁹
- Una scheda che riassume i dati riguardanti i componenti del Battaglione 101 della Riserva di Polizia tedesca, gente dalla vita “normale”, provenienti perlopiù da Amburgo, una delle città meno nazistificate dell'intero Terzo Reich.¹⁰
- La testimonianza di uno degli accusati del pogrom di Jedwabne, Jerzy Łudański, in cui convivono sentimenti antisemiti e sentimenti antinazisti, deportato ad Auschwitz poiché membro della Resistenza polacca.¹¹

Tappa 3. Alla ricerca di strumenti più adeguati ad interpretare la realtà di Auschwitz

Di fronte all'inadeguatezza delle spiegazioni fino ad ora utilizzate (“Auschwitz è frutto della cattiveria umana”; “Tutto si spiega dividendo il mondo in buoni e cattivi”), gli allievi sono a questo punto costretti a cercare risposte diverse alle domande concernenti i motivi che hanno spinto i protagonisti dei crimini nazisti a diventare “carnefici”. Essi vanno ora spronati ad attivare una sorta di autointerrogazione che, smontando la rappresentazione risultata non sufficientemente pertinente, riesca a costruire griglie di lettura più efficaci.

L'attività può essere utilmente avviata presentando alcune dichiarazioni che Kurt Waldheim – segretario generale dell'ONU e presidente austriaco tra gli anni '70 e '80 del secolo scorso – rilasciò in occasione dell'“affaire” che lo riguardò, quando nel 1985 venne accusato di nascondere il suo passato nazista: «Non facevamo altro che il nostro dovere di soldati onesti. Non eravamo dei criminali, ma uomini onesti di fronte ad un terribile destino».

Ulteriori stimoli alla riflessione – che conviene organizzare a gruppi, affinché il confronto tra “pari” aiuti a montare e smontare le ipotesi che vengono avanzate di volta in volta dagli studenti stessi – vanno ricercati nella presentazione di alcuni esperimenti di psicologia sociale diventati celebri proprio in riferimento alle domande che Auschwitz pose alle generazioni del secondo dopoguerra.

⁹ Si tratta del documentario di André Heller e Othmar Schmiderer *L'angolo buio. La segretaria di Hitler* (Austria, 2002).

¹⁰ Si prenda spunto da: Christopher R. Browning, *op. cit.*, pagg. 38-48.

¹¹ Jan T. Gross, *op. cit.*, pagg. 100-102.

Si fa qui riferimento in particolare agli esperimenti di Salomon Asch (che si concentrò sui meccanismi propri del conformismo), di Stanley Milgram (che si occupò in special modo del tema dell'assoggettamento dell'individuo all'autorità del potere) e di Philippe G. Zimbardo (che, attraverso l'esperimento carcerario di Stanford, mise in luce il peso del ruolo sociale, della situazione contestuale, nel determinare atteggiamenti degradanti e violenti).¹²

Affinché però i tentativi di spiegazione individuati dagli studenti non cadano in un piatto determinismo ("È stato il contesto che ha reso le persone "carnefici", non avrebbero potuto comportarsi diversamente."), è di fondamentale importanza includere tra gli stimoli da sottoporre alla classe un elemento capace di mettere in evidenza la funzione decisiva dell'autonomia del singolo. Ci viene incontro a questo proposito lo stesso Browning, che ricorda come vi furono membri del Battaglione 101 che si rifiutarono di partecipare ai massacri: «coloro che uccisero non possono essere assolti sulla base dell'assunto che chiunque, in quella situazione, avrebbe fatto lo stesso: anche fra i poliziotti ci fu chi abbandonò i plotoni d'esecuzione. La responsabilità umana è, in ultima analisi, una questione individuale».¹³

Tappa 4. Dal caso concreto di Auschwitz alla generalizzazione dei nuovi modelli esplicativi

È bene, in conclusione, proporsi di dare alle attività fin qui condotte uno sbocco che non si limiti al pur decisivo sforzo teso a spiegare quali meccanismi abbiano potuto contribuire all'orrore di Auschwitz. Tre sono le piste individuate.

Innanzitutto è necessario aver presente che spingere gli allievi a confrontarsi con nodi fondamentali quali quelli riguardanti i meccanismi del conformismo sociale, il peso del pensiero gregario, le difficoltà a garantirsi un'autonomia critica nei confronti dell'autorità, ecc. significa metterli in condizione di riflettere con più cognizione di causa su loro stessi e sui loro "contesti di vita", che ora non paiono più così sideralmente lontani da quelli nei quali misero radici le atrocità naziste. In secondo luogo, essi potranno ora essere introdotti con maggiore facilità a dibattiti fondamentali quale quello che Hannah Arendt innescò a partire dalle sue considerazioni attorno al processo Eichmann («Le azioni erano mostruose, ma chi le fece era pressoché normale, né demoniaco né mostruoso») o al tanto efficace concetto di "zona grigia" esposto da Primo Levi in riferimento ai labili confini che nei lager talvolta separavano i prigionieri dagli aguzzini.¹⁴ Infine, quanto appreso potrà sicuramente ritornare utile nel momento in cui si affronterà il tema della Resistenza al nazifascismo (o in generale il tema della lotta alle dittature): si potrà apprezzare con maggiore profondità il valore della scelta di campo compiuta da chi - in quella «responsabilità totale nella solitudine totale» di cui parla Sartre¹⁵ - optò per la disobbedienza all'autorità costituita.

¹²I filmati originali dell'esperimento di Asch sono facilmente rintracciabili su *youtube* e sono adatti all'uso in aula. Le implicazioni dell'esperimento di Milgram possono essere illustrati utilizzando parti del film di Christophe Nick, *Reality: Ultima frontiera* (Francia, 2010), documentario che riproduce l'esperimento di Milgram in versione "quiz televisivo"; si veda ovviamente anche: Stanley Milgram, *Obbedienza all'autorità*, Bompiani, Milano 1975. Il significato dell'esperimento carcerario di Stanford è spiegato nel dettaglio sul sito ufficiale [www.prisonexp.org]; si veda però anche: Philip G. Zimbardo, *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, libro scritto dopo il coinvolgimento dell'autore, in qualità di consulente, nel processo ai carcerieri di Abu Ghraib; non spendibili didatticamente a mio avviso i due tentativi cinematografici di ricostruire l'esperimento di Zimbardo, entrambi intitolati *The Experiment* (Germania, 2001 e Stati Uniti, 2010).

Una utilissima bussola per l'insegnante, che in questa fase del percorso assume il delicato ruolo di colui che orienta e incalza la riflessione evitando però di offrire soluzioni preconfezionate "calate dall'alto", è: Marcella Ravenna, *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*, Il Mulino, Bologna 2004 (in particolare le pagine 89-134).

¹³ Christopher R. Browning, *op. cit.*, pag. 198.

¹⁴ Hannah Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 2001 [1964] e Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 2007 [1986], pagg. 24-52.

¹⁵ Jean-Paul Sartre, *La repubblica del silenzio* (9 aprile 1944), cit. in Claudio Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1991, pag. 26.