

È possibile parlare della Shoah ai bambini?

Le motivazioni del percorso didattico

di Donatella Giulietti

Introduzione

«Non si può mostrare ai bambini Treblinka perché è una memoria troppo pesante, troppo dura da portare e finisce per colpevolizzarli. Si può, anzi si deve, insegnare loro cosa c'è intorno alla Shoah, cosa sono il razzismo o l'intolleranza. Alle elementari puoi parlare di Anna Frank. Delle camere a gas, no». Le parole dello storico francese George Bensoussan, in questa intervista rilasciata a La Stampa in occasione della Giornata della Memoria 2013, pongono l'accento sul problema centrale che ha accompagnato la riflessione durante tutto il lavoro di ricerca e sperimentazione avviato dalla sezione didattica dell'IscoP nell'anno scolastico 2008-2009 con le scuole primarie (quarte e quinte) e secondarie di primo grado della Provincia di Pesaro e Urbino.

È possibile parlare della Shoah ai bambini?

Sì, ma è importante farlo con il giusto approccio, ovvero con gli strumenti più adatti alle loro capacità cognitive, emozionali, quelli che servono ad alimentare la conoscenza e la competenza interpretativa. In sintonia con la riflessione del professor Bensoussan, il percorso didattico si sviluppa a partire dalla costruzione graduale di quei concetti che stanno "intorno" alla Shoah e che consentono, in una prospettiva curricolare, di affrontare conoscenze storiche via via sempre più complesse. L'ingresso violento e traumatico nei campi della morte non è necessario.

Si è evitato innanzitutto di studiare questo fenomeno come il susseguirsi in ordine cronologico di eventi storici, politici e militari inseriti nel contesto della seconda guerra mondiale, così come il modello manualistico ci propone da sempre.

Riteniamo, in linea con la filosofia educativa dello Yad Vashem, che la storia della Shoah è soprattutto una storia che parla di uomini e donne sia essi vittime o carnefici, collaborazionisti o osservatori passivi, delatori o salvatori. *È una storia che deve cercare di comprendere e conoscere la psicologia degli esseri umani, degli attori che fanno la storia. Esaminare i vari bivi davanti ai quali si trovarono ebrei, tedeschi e chi stette a guardare senza intervenire, i dilemmi e le sfide che dovettero affrontare, permette al processo educativo di passare da una particolare situazione storica alla capacità di ascoltare la voce umana universale*¹ e di capire la nostra collocazione dentro un mondo imprevedibile. Auschwitz, come sottolinea Enzo Traverso, è un laboratorio privilegiato per studiare l'immenso potenziale di violenza del mondo moderno.

Il lavoro didattico è andato oltre i confini della disciplina storica e ha coinvolto linguaggi e

1 S. Imber, *La centralità dell'essere umano*, pubblicato nel sito dello Yad Vashem al seguente indirizzo: http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/italian/lesson_plans/approach_didactic.asp

codici narrativi in grado di trasmettere quello che solo con le parole è quasi impossibile fare. L'arte, la letteratura per l'infanzia, la sociologia, gli strumenti della storia, ci sono stati di aiuto. Ma cosa raccontare, e come? Quali i mezzi che la scuola ha a sua disposizione?

Il percorso utilizza strumenti legati alla pratica della ricerca con un lavoro attento di mediazione didattica per favorire il passaggio dalla conoscenza esperta alla costruzione della competenza e del sapere storico da parte degli alunni. Gli elementi che compongono l'impianto pedagogico e metodologico sul quale "poggia" l'intera riflessione didattica sono i seguenti:

- il recupero dei vissuti personali per "transitare" nella storia;
- l'utilizzo del laboratorio storico con le fonti;
- il recupero della narrazione dentro un processo di costruzione della conoscenza;
- la dimensione locale della storia;
- il rapporto tra storia locale e "grande storia", tra micro e macro storie;
- la ricerca di nuovi linguaggi per narrare "l'inenarrabile";
- il lavoro intorno ai concetti di minoranza, inclusione/esclusione, cittadinanza, discriminazione, persecuzione, razzismo, legge/legge razziale;
- finalità educative che trovano legittimazione nel testo delle Indicazioni Nazionali per il curriculum di storia del primo ciclo di istruzione e nella legge istitutiva del Giorno della Memoria (Legge n. 211 del 20 luglio 2000).

Ma partirei dall'analisi degli elementi presenti nella copertina di questo libro: il titolo, la foto di Cesare Moisè Finzi, il disegno della dichiarazione di guerra di Mussolini.

1. Il titolo: "Eri sul treno per Auschwitz? "

1.a Le domande dei bambini. Che cosa sanno del presente e del passato.

Eri sul treno per Auschwitz? Come si potevano identificare i negozi o le case degli ebrei? Ma gli ebrei sono italiani? Perché viene vietata la professione di musicista o di scrittore? Perché il cambio del nome ti poteva salvare la vita?

Sono alcune delle tante domande che i bambini si pongono durante le varie tappe del lavoro di ricerca, dall'indagine sulle conoscenze pregresse, al lavoro di confronto finale con la memoria del testimone. Le stesse domande che da più di mezzo secolo vengono poste anche dal mondo adulto e alimentano la riflessione di storici e pedagogisti.

A scuola la problematizzazione rappresenta la base cognitiva indispensabile per entrare nella conoscenza del passato. Il sapere storico nasce quando l'alunno comincia a porsi degli interrogativi. Ma le domande vanno alimentate e orientate a partire da quello che i bambini già sanno. Quando si affronta una storia complessa come la storia della Shoah, i bambini e i ragazzi si trovano immersi in una moltitudine di conoscenze mescolate e confuse; devono essere messi in grado di distinguere quelle di origine scientifica da quelle di altra provenienza. È necessario, come dice Antonio Brusa, *fare pulizia mentale, liberarsi dagli stereotipi e dalle false concezioni che sono un ostacolo insormontabile se si vuole accedere a un racconto problematico del passato che insegni a interrogare la storia a partire dal presente.*²

2 A. Brusa, *Piccole Storie*1, Ed. La Meridiana, Molfetta 2012.

Il presente appare sfocato agli occhi dei bambini, la presenza ebraica è una presenza impercettibile che non mostra le tracce di diversità o affinità “estetiche” e culturali, specie in territori come il nostro, dove la mancanza di una comunità ebraica non permette l’incontro e il confronto con una cultura laica o religiosa diversa dalla propria. Bambini e famiglie ebrei sono molto rare nelle nostre scuole, così le informazioni e le rappresentazioni che gli alunni possiedono sono quasi tutte veicolate dai mezzi di comunicazione in modo spesso disordinato e di frequente stereotipato. Dalle discussioni collettive in classe, sollecitate da domande-stimolo, emerge che gli ebrei hanno una “non definita” collocazione spaziale nel mondo, una imprecisata provenienza; l’ebreo viene percepito come straniero e non come cittadino dello stato di appartenenza. Dice Lia Levi rispondendo a una delle domande poste dai ragazzi: «Sono italiana ed ebrea. Non è poi così difficile da capire. Non potete quindi chiedermi, come qualche volta è successo, come mai essendo ebrea parlo così bene l’italiano. L’italiano l’ho imparato a casa e a scuola, proprio come voi e come hanno fatto i miei genitori e i miei nonni». ³

L’utilizzo di carte tematiche e grafici spaziali che presentano una lettura comparativa della distribuzione della popolazione ebraica nel mondo oggi, aiuta a ricollocare elementi vecchi e nuovi dentro una prima mappa conoscitiva che stimolerà nuovi interrogativi.

Le preconoscenze relative al passato sono più articolate. La storia, le storie degli ebrei risentono di retaggi legati a insegnamenti di natura religiosa e storica. I bambini conoscono alcuni aspetti della cultura ebraica antica attraverso il catechismo e l’ora di religione o attraverso il manuale di storia in cui gli ebrei compaiono all’improvviso come antica civiltà, per poi scomparire qualche pagina più avanti. La storia li “recupera” con la Shoah, due millenni dopo, in una condizione che li vuole eternamente perseguitati.

Per gli alunni, quindi, un passato ricco di elementi sospesi in uno spazio e in un tempo non bene identificati. Una storia, in particolare quella della persecuzione del popolo ebraico, senza confini topografici e cronologici misurabili, una storia tragica ma tuttavia percepita distante da noi, che poco o nulla ha a che vedere con la nostra storia nazionale. Ma partire dalla riorganizzazione di un sapere confuso permette di individuare problemi, definire temi, descrivere contesti; insomma circoscrivere i primi contorni della ricerca.

Come sottolinea Maria Teresa Rabitti, *la riflessione collettiva sulle preconoscenze stimola gli allievi a fare domande, ad esprimere i propri bisogni di conoscenza, li motiva al lavoro, li rende consapevoli di ciò che sanno e ciò che ignorano, fa loro esprimere la necessità di ampliare la conoscenza del presente con altre informazioni. Lavorare sulle preconoscenze è utile per far capire quale rapporto esiste tra lo studio della storia e il presente e mettere in relazione presente e passato per capire il presente.* ⁴

1.b Come entrare nella storia

L’ingresso nella storia della Shoah, proprio perché storia che parla di persone, deve tenere in equilibrio due aspetti indispensabili all’apprendimento: da un lato il coinvolgimento emotivo, dall’altro l’interesse, la motivazione a conoscere, a indagare il passato con gli strumenti della storia.

³ Lia Levi, *Che cos’è l’antisemitismo?* Ed. Piemme, Milano 2006.

⁴ M.T. Rabitti, *Apprendere per competenze: l’area della storia*, in F. Bertoldo e C. Provenzano (a cura di), *Apprendere per competenze*, Ed. Junior, Bolzano 2010.

I testi di letteratura per l'infanzia si sono rivelati strumenti molto efficaci nel raggiungimento di questi obiettivi perché permettono di entrare nel racconto storico attraverso strategie narrative congeniali ai bambini e quindi di grande coinvolgimento; la narrazione diventa poi funzionale, in questa prima fase, a circoscrivere i contorni della ricerca storica. L'individuazione del tema, infatti, è l'operazione fondamentale per delimitare il campo d'indagine; l'asse spaziale e quello temporale definiscono l'inquadratura attraverso la quale guardare al fatto storico.

I libri utilizzati a tale scopo sono stati scelti sulla base di alcune caratteristiche fondamentali. Marisabina Russo è un'autrice americana e illustratrice di racconti storici per bambini ma è anche una testimone di "terza generazione" della Shoah. Quei testimoni che Raffaella Di Castro definisce *i Testimoni del non-provato*,⁵ *caratterizzati per un verso da una estraneità biografica a persecuzioni e deportazioni vissute dai loro nonni e genitori, ma al tempo stesso portatori di un duplice peso, quello di una memoria traumatica trasmessa per via parentale e la percezione di un dovere di memoria nel contesto di una progressiva scomparsa dei testimoni diretti*.⁶

*Always Remember Me*⁷ è una storia vera, è la storia della famiglia di Marisabina che le viene raccontata fin da piccola da sua nonna Oma, ebrea polacca, sopravvissuta alla deportazione nel campo di Auschwitz. I personaggi "escono" abilmente dall'album delle foto di famiglia e entrano nelle pagine del libro, ritratti perfettamente in posa dentro le cornici, per affiancarsi al racconto della loro vita. Nella storia nulla viene taciuto delle miserie e degli orrori, eppure il racconto ha un andamento lieve in cui il dramma, la paura, il terrore, riescono a fondersi con l'imprevisto, il desiderio di vivere e la speranza; un registro narrativo che aiuta a parlare di cose difficili con un linguaggio accessibile. La storia di Marisabina offre "ancore di sicurezza" ai bambini perché è una storia a lieto fine o meglio di salvezza e l'inserimento di un elemento salvifico, rappresentato da un cuore d'oro, permette ai protagonisti della vicenda familiare di sfuggire agli orrori della guerra e della persecuzione e di fare ritorno a casa.

Ma, come sottolinea Frediano Sessi, *la distanza che separa il mondo narrato dal mondo vissuto è accettabile quando il racconto sa restituire il valore fattuale agli eventi narrati*.⁸ È così che la storia di famiglia diventa un racconto che si fa documento. Le vicende personali, biografiche si intrecciano via via con gli eventi della grande storia (la salita al potere di Hitler, le leggi di Norimberga, la Notte dei Cristalli, lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, la deportazione verso il campo di concentramento, la Liberazione). La collocazione e la rappresentazione di fatti, eventi e periodi su grafici temporali, la tracciabilità dello spostamento dei protagonisti e la localizzazione dei grandi eventi della storia su mappe spaziali, ci permettono di circoscrivere il tema di fondo (*La discriminazione e la persecuzione degli ebrei*) e di collocarlo dentro coordinate spaziali (*l'Europa*) e temporali (*anni '30 e '40*).

5 R. Di Castro, *Testimoni del non-provato. Ricordare, pensare, immaginare la Shoah nella terza generazione*, Carocci, Roma 2008.

6 C. Scognamiglio, *Testimoni del non-provato*, in http://www.giornaledifilosofia.net/public/scheda_rec.php

7 Marisabina Russo, *Always Remember me*, Atheneum Books for Yung Readers, New York 2005.

8 F. Sessi, *Non dimenticare l'Olocausto*, BUR, Milano 2002.

Nel lavoro di sperimentazione che ha coinvolto negli stessi anni anche gli studenti dei licei psico-socio-pedagogici, in una riflessione intorno a questioni pedagogiche e scelte di metodo, sono emerse queste analisi interessanti sull'efficacia narrativa e storiografica del testo di Marisabina Russo che bene puntualizzano le considerazioni sopra accennate.

Efficacia del testo dal punto di vista narrativo-emotivo:

- rispetta la narrazione classica del racconto (inizio, sviluppo narrativo, finale);
- si conclude con un lieto fine (storia di salvezza);
- presenta un finale di salvezza dopo il superamento di prove;
- si intreccia con storie d'amore. L'amore disegna il destino delle persone;
- tocca gli affetti familiari perché i protagonisti sono i componenti di una famiglia;
- l'elemento magico, tipico delle fiabe, è rappresentato dal cuore d'oro;
- non racconta la Shoah partendo da immagini e parole dell'orrore ma narra come le vicende politico-istituzionali e la follia umana spezzano la bellezza delle vite delle persone;
- si affrontano concetti quali la discriminazione, la deportazione, la morte, l'allontanamento, l'abbandono, utilizzando un linguaggio adatto ai bambini.

Efficacia del testo dal punto di vista storiografico:

- è la narrazione di una storia vera (lo si comprende dall'accostamento delle foto di famiglia ai disegni dei personaggi);
- le immagini-fonti del campo di Auschwitz permettono un lavoro sulle preconoscenze perché sono evocative (sono generative di altre immagini e ricordi);
- la storia ci permette di circoscrivere la tematizzazione di fondo (discriminazione, persecuzione e deportazione degli ebrei d'Europa);
- permette di individuare alcuni eventi (salita al potere di Hitler, leggi razziali, notte dei cristalli) e periodizzazioni (2^a guerra mondiale, periodo del nazismo);
- consente un primo collocamento spaziale;
- consente un primo collocamento temporale;
- le storie delle persone si intrecciano con la grande storia;
- è una storia che scatena curiosità, motivazione e problematizzazioni nuove intorno al tema.

L'analisi degli elementi di identificazione e esclusione contenuti nella carta d'identità di una cittadina ebrea tedesca presente nel racconto di Marisabina, ci permette di "uscire dal libro" per spostarci da una storia che si dipana nel cuore dell'Europa, ad una vicenda che si colloca nel panorama storico italiano degli anni '30 e '40. La carta d'identità, strumento di vita o di morte per milioni di ebrei, diventerà infatti l'elemento salvifico intorno al quale gravita la storia di Cesare Moisè Finzi e della sua famiglia.

È il passaggio da una storia narrata in un libro ad una storia che va gradualmente ricostruita con gli alunni, da una memoria di rappresentazione di una testimone di terza generazione ad una memoria rievocativa di un testimone diretto.

2. La foto di Cesare Moisè Finzi

2.a Le biografie per transitare nella storia

«Cesare è un bambino come tanti. Nasce nel 1930 in una famiglia agiata, ben inserita nella vita civile della sua città, Ferrara. Va a scuola, gioca ai giardini, si diverte con il fratellino. Insomma, la sua vita scorre serena. Fino al giorno in cui, leggendo il giornale dei “grandi”, scopre che la comunità a cui appartiene è stata messa al bando. Quelli che all’inizio sembrano solo ingiusti provvedimenti discriminatori, si rivelano leggi terribili che obbligano Cesare, la sua famiglia, e tutti gli ebrei, a vivere nell’ombra, in fuga dalla guerra e dalla persecuzione nazifascista. Un bambino travolto dalla Storia, ma deciso a resistere alla paura e alla violenza e a lottare per la propria felicità». ⁹

La storia narrata da Cesare Moisè Finzi è autobiografica e la scelta di utilizzare questa memoria in un percorso didattico ha motivazioni pedagogiche e metodologiche legate proprio alle caratteristiche del suo racconto.

- È un racconto che si fa storia

La narrazione della sua vicenda familiare è raccolta nel volume *Qualcuno si è salvato ma niente è stato più come prima*, e nasce dall’intreccio tra un esercizio storico e uno autobiografico. Un incontro fortunato tra storia e memoria in cui le parole del testimone hanno rappresentato la trama sulla quale intrecciare i fili della ricostruzione storica.

Lidia Maggioli, ricercatrice storica e preside di un liceo riminese, incontra per la prima volta il nome di Cesare nell’archivio scolastico, in una faldone dell’anno 1945. «Così, poche righe trovate su vecchi documenti d’archivio, polverosi per davvero e non per modo di dire, dovevano condurmi a casa del protagonista di questo racconto che nel frattempo era diventato una persona importante, uno stimato specialista in cardiologia». ¹⁰

E nel frattempo Cesare Finzi stava scrivendo il racconto della sua vita, *una memoria a posteriori, non un diario coevo agli avvenimenti. Un Cesare adulto che cerca di ritrovare se stesso bambino e ragazzo insieme a tutti gli altri - amici e familiari - ugualmente ringiovaniti, e a descriverli così com'erano allora o meglio come lui li ricorda*. ¹¹

L’operazione storiografica realizzata da Lidia Maggioli, ha permesso di completare e arricchire di particolari i ricordi del testimone, di operare un riscontro più minuzioso tra quanto era presente nella sua memoria e i documenti storici (giornali dell’epoca, lettere, fotografie...), di ricollocare il racconto dentro coordinate spazio-temporali e causali necessarie alla comprensione degli eventi della storia, di allargare l’orizzonte della ricerca anche a tutte quelle figure presenti nelle vicende della sua vita - amici, conoscenti, insegnanti, concittadini, compagni di scuola, vicini di casa, parenti. «L’ho invitato a raccontare quello che sapeva di loro, cosa che è andata ad arricchire l’opera e che ha fatto nascere intorno ai personaggi principali un mondo vivo e animato con le sue relazioni e la sua cultura». ¹²

⁹ C. M. Finzi, *Il giorno che cambiò la mia vita*, Topipittori, Milano 2009.

¹⁰ L. Maggioli (a cura di), in C. M. Finzi, *Qualcuno si è salvato ma niente è stato più come prima*, Soc. Ed. «Il Ponte Vecchio», Cesena 2006.

¹¹ L. Maggioli, op.cit.

¹² L. Maggioli, op. cit.

La testimonianza è stata ricondotta quindi sul piano della conoscenza storica e il lavoro di ricerca è andato a incrementare criticamente la visione del passato offrendo un supporto documentario fondamentale alla progettazione di un percorso didattico laboratoriale.

Un lavoro di mediazione didattica, che consente il passaggio dalla conoscenza esperta alla costruzione della competenza e della conoscenza storica nei ragazzi diventa, a questo punto, un'operazione possibile.

- *È il racconto di un vissuto personale e familiare*

Steven Spielberg nel suo film *Schindler's List*, attraverso la scelta di codici estetici e narrativi propri del linguaggio cinematografico, ha cercato di veicolare il senso dell'orrore attraverso la costruzione di un processo mentale (e non solo visivo), che si attiva nel coinvolgimento con le dinamiche di una soggettività. Nel film la progressiva presa di coscienza avviene agli occhi del protagonista alla visione della bambina dal cappotto rosso (*una macchia di colore che improvvisamente irrompe tra le immagini in bianco e nero del film*) e non di fronte al massacro subito da migliaia di ebrei durante le operazioni di rastrellamento del ghetto di Cracovia. Lo sguardo di Oskar Schindler (con il quale lo spettatore si identifica) sulla bambina che si aggira tra le strade messe a ferro e fuoco, attiva la costruzione di un processo di consapevolezza *che lo condurrà da una cinica indifferenza ad un coinvolgimento in prima persona per riuscire a salvare quante più vite umane possibili*.¹³ Basta metaforicamente accendere i riflettori su un vissuto per vedere sullo sfondo lo scenario drammatico della Storia.

Entrare nella complessità della storia della persecuzione ebraica, attraverso le esperienze di vita, è un'operazione necessaria se vogliamo rendere questa storia accessibile anche ai bambini. Il vissuto di Cesare e della sua famiglia ci ha permesso di transitare nella storia politico-istituzionale e della cultura sociale dell'Italia degli anni '30 e '40 e di "vedere" e "sentire" quella storia per poterla caricare di senso.

Nel percorso di ricostruzione storico-biografica, in cui l'aspetto emotivo e il rigore fattuale concorrono alla elaborazione della conoscenza, l'attenzione rivolta alla vita dei protagonisti prima della guerra è fondamentale per ridare alle vittime della persecuzione il loro status di persone nella loro complessità e nella loro normalità.

«Cesare riesce efficacemente a far cogliere il clima di Ferrara e della sua casa prima della guerra e della legislazione razzista, con i giochi, i libri di avventura, le "gite", le vacanze, con le ricorrenze e le feste che riuniscono persone diverse per età e professione e che per i ragazzi sono comunque momenti molto piacevoli, allietati dalla presenza degli amici e dalle prelibatezze della cucina ebraica e non solo. Una cosa che colpisce immediatamente è proprio lo scarto tra la normalità e la felicità di una vita che si ricava dalle prime pagine e la brusca caduta nel baratro della discriminazione che si registra subito dopo».¹⁴

La presa d'atto che il potere e la follia umana possono spezzare la felicità e la normalità della vita degli individui è un passaggio fondamentale che permette a bambini e ragazzi

13 A. Minuz, *La Shoah e la cultura visuale. Cinema, memoria, spazio pubblico*, Bulzoni Ed., Roma 2010.

14 L. Maggioli, op. cit.

di rappresentare l'orrore della Storia senza il bisogno di ricorrere a immagini di "repertorio" alle quali troppo spesso ci siamo abituati.

- *È il racconto con un protagonista bambino*

Quando il vissuto è quello di un bambino vittima della guerra e della persecuzione, l'avvicinamento agli eventi del passato, da parte dei bambini stessi, è più forte. «Si tratta di un'attenzione che non attiene solo all'evidente partecipazione emotiva che sempre la sorte dei bambini produce, ma anche alla consapevolezza che esiste uno specifico punto di vista storico e memorialistico della persecuzione e deportazione che può essere compreso solo guardando la realtà con gli occhi dei bambini». ¹⁵ La realtà decodificata da Cesare Finzi, filtrata attraverso il suo sguardo di bambino e adolescente, la sua prospettiva, il modo di vivere la quotidianità, le emozioni, le paure e tutto quanto può far parte dell'universo infantile, produce negli alunni un accostamento con l'esperienza dell'infanzia che presenta tratti di continuità con la propria esperienza (i giochi, la scuola, lo sguardo ingenuo sulle cose, i divertimenti e le vacanze, gli affetti familiari) e elementi di ovvia distanza temporale e di contesto (la guerra, l'esclusione, la persecuzione e la fuga, il nascondersi e nascondere il proprio nome, la fame, le strategie di sopravvivenza). Non parlerei di processo di identificazione ma, come sottolinea Marcello Pezzetti, dell'importanza di stabilire un'empatia per "sentire" il vissuto dell'altro. «Questa capacità di sentire empatia con le vittime non è solo la base della moralità individuale ma anche dell'abilità individuale a tradurre le emozioni in azione. È la chiave della comprensione di quello che è accaduto». ¹⁶

- *È un racconto di salvezza e di solidarietà*

La filosofia educativa delle maggiori istituzioni che si occupano di trasmissione della memoria della Shoah, dallo Yad Vashem in Israele al Memorial de la Shoah di Parigi, concordano sull'esigenza di costruire il racconto storico con i bambini, concentrandosi sull'aspetto dell'emarginazione e della negazione dei diritti anziché sulla fase finale dell'assassinio di massa. Cesare Finzi è un testimone "parziale" della Shoah, ma un testimone lucido della fase di persecuzione dei diritti in cui l'infanzia e l'adolescenza hanno rappresentato un mondo a parte. «I bambini dovettero inventare strategie di sopravvivenza, psicologiche e a volte concrete, spazi mentali o fisici nei quali collocarsi, tempi di una vita radicalmente trasformata e nella quale improvvisamente scomparivano le sicurezze che ogni bambino dà per scontate. Una brusca caduta della fiducia nel mondo che si espandeva dalla famiglia a tutte le figure di riferimento». ¹⁷

Cesare racconta una storia di "salvati" che tiene però aperta (nel finale) una finestra verso il mondo dei "sommersi". Quel mondo che si aprirà alla conoscenza degli studenti nelle fasi successive del curriculum, quando saranno in grado, attraverso gli strumenti interpretativi e concettuali, di entrare nella comprensione della fase finale della persecuzione delle vite.

¹⁵ B. Maida, *Raccontare i bambini, raccontare ai bambini*, in *Futuro Antico*, Atti del Convegno ISREC, Bagnacavallo (RA) 2002.

¹⁶ M. Pezzetti, *La memoria della Shoah: luoghi e testimoni*, in *Futuro Antico*, op. cit.

¹⁷ B. Maida, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*, Einaudi, Torino 2013.

Così Cesare Finzi entra nell'orrore della Storia solo nelle battute finali del percorso didattico rispondendo alla curiosità dei bambini sul suo ritorno a casa: «Siamo scampati ad una tragedia. Tornati a Ferrara, cominciamo a sentir parlare dei campi di sterminio e iniziamo a capire l'enormità e l'assurdità di quanto realizzato dalla mostruosa e inumana macchina nazi-fascista. [...] Dei nostri parenti deportati, nessuno è tornato. Di zia Lucia e di zio Renzo e dei loro figli Germana e Alberto, abbiamo saputo solo la data di arrivo nel campo di sterminio di Auschwitz: il 7 marzo 1944, giorno in cui sicuramente la piccola Olimpia, che avrebbe compiuto quattro anni il 27 marzo, è stata uccisa in una camera a gas. Anche il mio amico Nello Rietti è stato deportato. E anche lui non è più tornato». ¹⁸

Nella storia della famiglia Finzi sono presenti anche italiani non ebrei con i vari comportamenti che ebbero in quell'epoca: persecutori, sostenitori della persecuzione, ma anche oppositori e soccorritori. Focalizzare l'attenzione su gesti di solidarietà e coraggio che qualcuno ha deciso di compiere, è una scelta e una raccomandazione pedagogica che, oltre a rassicurare i bambini, attiene al piano etico, alla possibilità che anche in tempi drammatici compiere il bene sia possibile. Così succede che i "fuggiaschi" facciano del tutto casualmente incontri provvidenziali come quello con il segretario comunale di Gabicce Loris Sgarbi e col sarto di Cattolica Guido Morganti. L'operazione altruista e rischiosa, di un cognome che nelle carte d'identità si trasforma e prende le assonanze dell'italianità, salverà le vite dalla follia dei carnefici della storia. «Per fortuna a volte è la vita stessa a presentare, spesso nel preciso momento in cui vengono invocate, soluzioni impreviste e imprevedibili come accadde ai protagonisti di questa storia, costretti a fare affidamento su banali congiunture per sfuggire a chi li aveva censiti, schedati e li voleva morti». ¹⁹

- *È un racconto che si inserisce nella storia locale*

«A Fano troviamo alloggio in una piccola pensione alla periferia della città. Nei giorni successivi lo zio e papà raggiungono con la corriera Fossombrone e da lì cercano nelle campagne o nei paesi limitrofi una possibile sistemazione, ma invano [...]. È passata appena una settimana dal nostro arrivo a Fano che dobbiamo ripartire. Essendo ormai evidente che tedeschi e fascisti controllano le strade e i treni, facendo retate soprattutto su quelli diretti al Sud, gli adulti, per ridurre i pericoli, decidono di andare in senso contrario [...]. A Gabicce, ultimo comune delle Marche venendo dal Sud, abbiamo la fortuna di trovare una piccola pensione, già chiusa visto che siamo ormai alle porte dell'autunno, ma completamente attrezzata: la prendiamo in affitto per un mese». ²⁰

Fano, Fossombrone, Gabicce diventano lo scenario degli avvenimenti della storia. Gli stessi luoghi che si intrecciano con il vivere quotidiano dei bambini e ciò contribuisce alla costruzione del senso di appartenenza, all'idea di stare dentro il processo storico. La scala locale permette di avvicinare gli alunni direttamente alle fonti e ai luoghi di conservazione della memoria e la

18 C. M. Finzi, *Il giorno che cambiò la mia vita*, op. cit.

19 L. Maggioli (a cura di), op. cit.

20 C. M. Finzi, *Qualcuno si è salvato ma niente è stato più come prima*, op. cit.

conoscenza personale dei luoghi interessati alle vicende storiche oggetto di indagine, rende lo studio della storia più concreto e vicino alla loro realtà. Per questo riesce a sollecitare effetti conoscitivi, formativi e metodologici potenti, necessari per comprendere la complessità della “grande” storia.

3. Il disegno: “Dichiarazione di guerra”

3.a Dentro i fatti della Storia d'Italia degli anni '30 e '40

L'ora segnata dal destino è scoccata... una parola sola: vincere e vinceremo!

Nella memoria autobiografica di Cesare Finzi, i fatti della Storia si esprimono anche con le sonorità “inquietanti” che attraversano le scene di vita quotidiana e offrono la concretezza del vissuto di allora. Una moltitudine di storie si incrocia con il vissuto del testimone e la sua narrazione diventa il filo che collega una vicenda personale con le vicende della storia politica e sociale dell'Italia degli anni '30 e '40 attraverso un passaggio che potremo definire “dal cuore alla ragione”. Ma come sottolinea Francesco Maria Feltri, *la ragione deve svolgere un ruolo primario. Solo esercitando la difficile arte dell'analisi minuziosa che si esprime nelle tre istanze della conoscenza fattuale (rigore terminologico, rigore cronologico, rigore concettuale) l'azione educativa e formativa riuscirà forse ad ottenere risultati durevoli ai fini della conoscenza.*²¹

Nel percorso didattico il vissuto di Cesare è suddiviso in tre segmenti temporali (1930-1938 l'infanzia, 1938-1943 i provvedimenti, 1943-1945 la fuga) e il racconto ha uno sviluppo sequenziale, una sorta di articolazione narrativa in sottotemi che facilita l'organizzazione e la rappresentazione del passato.

Alle narrazioni del testimone si accostano le “aperture” verso i fatti della grande storia a partire da alcune parole chiave presenti nel suo racconto, che fungono da parole “problematizzanti” e sollecitano nei bambini curiosità e inevitabili interrogativi. La ricerca di risposte rimanda all'analisi e alla raccolta di informazioni dalle fonti reperite in archivi pubblici, fondi privati e familiari; quando risulta necessario, le informazioni vengono integrate con un'attività di ricerca sui testi e nel web.

Sono state privilegiate le fonti scritte e iconografiche arricchite da altre tipologie di fonti (filmiche, ufficiali, giornalistiche...), inserite in modo graduale e significativo, lette mediante schede predisposte e strutturate sulla base delle capacità cognitive e operative di bambini e ragazzi.

«Saper usare le fonti, saperle interrogare, organizzare le informazioni che esse forniscono, ricostruire il contesto storico che le ha determinate, cogliere le relazioni tra storia locale e storia nazionale, significa soprattutto impossessarsi di un metodo di ricerca il più possibile simile a quello usato dallo storico di professione; un'attività didattica che simuli la ricerca scientifica nella correttezza dei metodi e nel rispetto delle varie fasi operative, ma che sia adeguata alle capacità degli allievi secondo criteri cognitivi, operativi e affettivi».²²

21 F. M. Feltri, *La storia, le immagini e la ragione: lo studio dei luoghi della memoria tra emozionalità e scientificità* in Futuro Antico, op. cit.

22 M.T. Rabitti, *Un percorso tra rigore della ricerca e forza delle emozioni* in D. Giulietti, L. Gualtieri, *Dentro la storia che il luogo ricorda. Fragheto, 7 aprile 1944*, Fulmino edizioni, Savignano sul Rubicone 2010.

Le informazioni ricavate vanno gradualmente rappresentate e visualizzate per permettere ai bambini di compiere operazioni di organizzazione, classificazione, deduzione e formulazione di nuove ipotesi.

Quando le vicende di Cesare e della sua famiglia escono dagli spazi della vita quotidiana personale e si connettono progressivamente ai luoghi e agli eventi della “grande” storia, si rende necessario usare mappe in scale differenti e grafici temporali che rendono visibile l’ampliamento della prospettiva storico-geografica: da quella locale e nazionale a quella europea e mondiale.

«Le mappe spaziali servono per rappresentare luoghi, collocare edifici, ragionare sulle distanze e i tempi di percorrenza (che si traducono nei tempi della sofferenza), per ordinare informazioni e capire le connessioni spaziali tra i fatti o gli eventi della storia affinché le immagini mentali soggettive degli alunni si preparino alle rappresentazioni spaziali oggettive delle mappe ufficiali». ²³ I grafici temporali di progressiva complessità, rendono noto il processo di costruzione della conoscenza storica attraverso gli organizzatori del tempo necessari a classificare, ordinare, stabilire relazioni tra i fatti, evidenziare eventi, periodizzazioni e fenomeni congiunturali.

Le vicende della storia politico-istituzionale che si intrecciano via via con il racconto di Cesare e si ampliano con il lavoro di ricerca, si inseriscono nel curriculum delle conoscenze significative in particolare della terza classe della scuola secondaria di 1° grado, secondo un ordine tematico:

Il ventennio fascista e la costruzione progressiva di un sistema totalitario

La legislazione antiebraica e il mito della superiorità razziale

La discriminazione e la persecuzione degli ebrei italiani

L’entrata in guerra dell’Italia e il secondo conflitto mondiale

Le dimissioni di Mussolini e l’armistizio

L’occupazione tedesca in Italia

Le operazioni di collaborazione nella deportazione degli ebrei

La guerra di liberazione

L’approfondimento dei temi dipende dal pubblico degli allievi, dalla loro età, dalle loro competenze cognitive. Generalmente nella scuola primaria si privilegia la conoscenza della condizione degli ebrei nel periodo della persecuzione dei diritti con particolare riferimento alla legislazione razzista del 1938, fornendo le basi concettuali per accedere a quei contenuti attraverso una semplice campagna di alfabetizzazione, per costruire un abecedario di piccole virtù, di regole condivisibili sui principi della solidarietà, della cittadinanza, della legalità, dell’accettazione della diversità, della responsabilità. ²⁴

Con i bambini è interessante rappresentare la storia anche dal punto di vista socio-culturale. Cesare è un bambino curioso, creativo, le sue esperienze nel mondo ci permettono di entrare nella vita sociale dell’Italia degli anni ’30 e ’40 attraverso i suoi giochi, le tradizioni, il pensiero scientifico e tecnologico, l’abbigliamento, l’alimentazione, la scuola, la cultura religiosa. Una sorta di indicatori di società che si possono descrivere, rappresentare, mettere in relazione, per costruire anche un “racconto visivo”, uno sfondo sociale, un contesto culturale nel quale si inseriscono i fatti drammatici della guerra e della Shoah.

23 C. Mantovani, *Il tempo e lo spazio nella storia di Luisa*, in M. Bacchi, F. Goffetti (a cura di), *Storia di Luisa. Una bambina ebrea di Mantova*, Gianluigi Arcari Editore, Mantova 2011.

24 A. Cavaglioni, *Una grammatica di ordinarie virtù*, in G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Franco Angeli, Milano 2004.

Durante il lavoro di ricerca, tutte le informazioni che gradualmente vanno a comporre il quadro storico, vengono riorganizzate in testi (alla fine di ogni segmento temporale in cui è suddivisa la storia). La scrittura del testo storiografico finale, nella triplice forma descrittiva, narrativa (nella scuola primaria) e argomentativa (nella scuola secondaria), deve rendere visibili, anche se a livelli semplici, tutte le operazioni compiute nella costruzione della conoscenza così come fa lo storico nelle sue ricerche.

Le domande, che al termine del lavoro di ricostruzione, rimangono senza risposta, diventano oggetto di confronto e interazione con il testimone, Cesare Moisè Finzi, che ha sempre accolto l'invito di incontrare i bambini nel momento conclusivo dell'esperienza didattica.

«Senza nulla togliere al valore dei testimoni, che svolgono un'opera insostituibile, a prezzo anche di sofferenze personali, bisogna tener conto del fatto che il testimone riesce in primo luogo a motivare gli studenti, a sensibilizzarli, grazie alla potenza emotiva connessa alla testimonianza stessa; si genera tuttavia un apprendimento veramente profondo, capace di incidere negli animi degli studenti, quando essa è inserita in un percorso didattico che potrebbe avere nell'incontro con il testimone il momento conclusivo». ²⁵

Riferimenti bibliografici

Per la storia

G. Bensoussan, *Storia della Shoah*, Giuntina, Firenze 2013

G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino 1988

D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009

Camera dei Deputati, *La persecuzione degli ebrei durante il fascismo. Le leggi del 1938*, Roma 1998

R. Di Castro, *Testimoni del non-provato. Ricordare, pensare immaginare la Shoah nella terza generazione*, Carocci, Roma 2008

C. Di Sante (a cura di), *I campi di concentramento in Italia. Dall'internamento alla deportazione (1940-1945)*, Franco Angeli, Milano 2001

C. M. Finzi, *Qualcuno si è salvato ma niente è stato più come prima*, Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Cesena 2006

L. Fontana, *Folgorati lungo la via di Auschwitz? La memoria non è (purtroppo) un vaccino contro il male*, nel sito www.fontana-laura.it

P. Fraternali, M. Della Fornace, *Shoah: paradigma dell'annientamento*, Metauro Ed., Pesaro 2004

G. Gabrielli, D. Montino, *La scuola fascista*, Ombre Corte, Verona 2005

E. Loewenthal, *L'Ebraismo spiegato ai miei figli*, Bompiani, Milano 2002

A. Luzzatto, *Il posto degli ebrei*, Einaudi, Torino 2003

B. Maida (a cura di), *1938 i bambini e le leggi razziali in Italia*, Giuntina, Firenze 1999

25 A. Chiappano, *Insegnare la Shoah tra commemorazione e curriculum*, nel sito www.slideshare.net/RedazioneInsmli/insegnare-la-shoah-tra-commemorazione-e-curriculum

- B. Maida, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*, Einaudi, Torino 2013
- C. Marcellini, G.C. Sonnino, O. Sori (a cura di), *Guerrieri in erba. La scuola fascista nella Provincia di Ancona*, Affinità Elettive, Ancona 2007
- A. Mazzanti, P. Simoni, *Shoah, al di là del visibile*, Magma, Pesaro 2007
- A. Minuz, *La Shoah e la cultura visuale. Cinema, memoria, spazio pubblico*, Bulzoni Ed., Roma 2010
- E. Perillo, *Shoah e Nazismo*, Progetto Clio, Polaris, Faenza 2002
- M. Sarfatti, *Le leggi antiebraiche spiegate agli italiani di oggi*, Einaudi, Torino 2005
- N. Stargardt, *La guerra dei bambini. Infanzia e vita quotidiana durante il nazismo*, Mondadori, Milano 2009
- P. Stefani, *Gli ebrei*, Il Mulino, Bologna 2010
- A. Wieviorka, *Auschwitz spiegato a mia figlia*, Einaudi, Torino 1999
- A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999
- Per la didattica**
- AA.VV., *Linea Gotica*, in *Memoria Viva* N. 4, ANPI di Pesaro e Urbino, Tecnostampa, Pesaro 1996
- M. Bacchi, F. Goffetti (a cura di), *Storia di Luisa. Una bambina ebrea di Mantova*, Gianluigi Arcari Editore, Mantova 2011
- M. Bacchi, F. Levi, *Auschwitz, il presente e il possibile. Dialoghi sulla storia tra infanzia e adolescenza*, Ed. La Giuntina, Firenze 2004
- P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, De Agostini, Novara 2012
- F. Bertoldo, C. Provenzano, a cura di, *Apprendere per competenze*, Edizioni Junior, Parma 2010
- A. Brusa, *Piccole storie*, edizioni la meridiana, Molfetta (BA) 2012
- D. Giulietti, L. Gualtieri, *Dentro la storia che il luogo ricorda. Fragheto, 7 aprile 1944*, Fulmino edizioni, Savignano sul Rubicone 2010
- C. Heimberg, M. Vassallo, *Insegnare Storia*, Libreria Stampatori Torino 2007
- ISREC, *Futuro antico. Seminario sulla didattica della Shoah*, Atti del convegno, Bagnacavallo 2002
- G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Franco Angeli, Milano 2004
- R. Mantegazza, *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Franco Angeli, Milano 2012
- I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia in Il fare e il far vedere nella storia insegnata*, Progetto Chirone, Polaris, Faenza 2004
- D. Novara, S. Mantovani, *Bambini ma non troppo. L'infanzia smarrita in un mondo senza memoria*, edizioni la meridiana, Molfetta (BA) 2000
- L. Prot (a cura di), *La porta del tempo. Storia e memoria in laboratorio*, I Quaderni di Clio '92 n°11, Ed. Aspasia 2012
- Per la letteratura per l'infanzia**
- C. M. Finzi, *Il giorno che cambiò la mia vita*, Topipittori, Milano 2009
- W. Fochesato, *Raccontare la guerra. Libri per bambini e ragazzi*, Interlinea Ed., Novara 2011
- S. Kaminski, M.T. Milano, *Il libro della Shoah. Ogni bambino ha un nome...*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato (AL) 2009
- L. Levi, *Che cos'è l'antisemitismo?*, Piemme Junior, Alessandria 2006
- L. Mazzetti, *Il cielo cade*, Sellerio editore, Palermo 2009

R. Piumini, G. Caviezel, L. Castelli, *Il Novecento dei bambini*, Manni, Sa Cesario di Lecce 2006
M. Russo, *Always Remember Me. How one family survived world war II*, Atheneum, New York 2005
A. Sarfatti, M. Sarfatti, *L'albero della memoria. La shoah raccontata ai bambini*, Mondadori, Milano 2013

Per le fonti d'archivio

Archivio di Stato di Pesaro e Urbino

ISCOP, Istituto di Storia Contemporanea della Provincia di Pesaro e Urbino

Biblioteca-Archivio "V. Bobbato" Pesaro

Per la sitografia

www.italia-resistenza.it

www.clio92.it

www.historialudens.it

www.novecento.org

www.cdec.it

www.storiaefuturo.com

www.memorialdelashoah.org

www.yadvashem.org

Donatella Giulietti docente di scuola primaria, è membro dell'associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia Clio '92. Ha condotto il Laboratorio di Didattica della Storia presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Urbino e dal 2003 ricopre il ruolo di docente comandata presso l'ISCOP quale responsabile della sezione didattica.

Tra i testi didattici pubblicati: D. Giulietti, L. Gualtieri, *Dentro la storia che il luogo ricorda. Fraghetto 7 aprile 1944*, Fulmino Edizioni, 2010.