

Insegnare e imparare la Shoah. Qualche riflessione ¹

di Ernesto Perillo

“Quando rimarremo soli a raccontare l’orrore della Shoah, non basterà dire «Mai più!» né rifugiarsi tra le convenzioni della retorica. Serviranno gli strumenti della storia e la capacità di superare i riti consolatori della memoria.” ²

La considerazione che compare sulla copertina del libro di D. Bidussa riassume efficacemente il contesto nel quale ci troviamo oggi di fronte alla memoria della Shoah nell’età della postmemoria, dopo l’ultimo testimone, appunto.

La scuola è coinvolta nel groviglio di questioni connesse a questo tema in modo del tutto particolare, per il compito formativo e di educazione civile ad essa affidato. Un compito reso ancor più difficile dalla crescente distanza temporale, emotiva e cognitiva delle nuove generazioni rispetto a quegli eventi, perché come ci ricorda A. Cavalli “ [...] ogni generazione ha la sua memoria” ³ e quella degli studenti che frequentano oggi le nostre scuole è certamente diversa da quella dei loro genitori, nonni e insegnanti.

Le riflessioni seguenti cercano dunque di tenere presenti questi aspetti e di avanzare alcuni suggerimenti per l’azione didattica, presentati attorno a tre nuclei:

- pensare e insegnare;
- come insegnare/apprendere la Shoah: criteri per la progettazione didattica;
- la Shoah nella scuola del primo ciclo di istruzione.

1. Pensare e insegnare

È opinione condivisa, credo, che non sia possibile insegnare né imparare senza pensare, ancora più se il tema è quello dello sterminio degli ebrei europei nel secolo scorso.

L’insegnamento della storia, in realtà ogni insegnamento, non può essere ridotto a mera tecnica o metodologia: cose assolutamente necessarie ma insufficienti. Per poter insegnare è infatti necessario interrogarsi almeno su due aspetti: l’oggetto dell’insegnamento e i soggetti implicati: noi stessi, le studentesse e gli studenti che ci sono affidati.

E allora che cosa significa pensare e ripensare la Shoah?

1 Il testo riprende, ampliandolo, il saggio dell’autore *Auschwitz: quali insegnamenti per quali apprendimenti?* in G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie, storie e apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 104-118.

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

3 A. Cavalli, *Per una coscienza civile dei futuri cittadini*, in E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, p. 108.

Schematicamente possiamo rispondere che significa:

- conoscere i risultati della riflessione, in particolare storiografica, su questo tema, per poterli poi tradurre e utilizzare didatticamente;
- connettere lo sterminio degli ebrei con la situazione presente, con il mondo nel quale viviamo noi e i nostri studenti/studentesse, e con il modo con cui oggi quell'evento del passato viene ripensato, celebrato, proposto, detto e rappresentato;
- interrogare e ascoltare studenti e studentesse: dar loro la parola, non solo per capire quali siano le informazioni e conoscenze in loro possesso, ma anche per indagare le rappresentazioni, le immagini, i quadri mentali, le fonti e le strategie cognitive, l'intreccio di affettività, sentimenti, pensieri;
- riesaminare il modo con cui noi insegnanti abbiamo appreso la Shoah, le modificazioni (o meno) del nostro sapere nel tempo, le caratteristiche della nostra mediazione didattica su questo tema.

A monte di tutto ciò quella che Y. Thanassekos chiama una *riflessione autocritica*: “[...] credo che, trattandosi di Auschwitz, la prima pedagogia da definire riguardi non già il *rapporto docente/discente* (corsivo nel testo), bensì, singolarmente, il rapporto del docente con se stesso.”⁴ Le difficoltà che imputiamo agli allievi, sostiene Thanassekos, sono le nostre stesse difficoltà (di adulti e docenti) nel pensare Auschwitz. Per citarne solo alcune: il rapporto tra momento conoscitivo e quello affettivo; il rapporto tra storia e memoria; l'assoluta singolarità, l'incomprensibilità se non addirittura l'inintelligibilità del fenomeno.⁵

Come osserva A. Bertoni, parafrasando ancora Y. Thanassekos “chi insegna Auschwitz, deve a sua volta prima essersi trasformato in discente e avere criticamente sottoposto alla forza discriminante di quell'evento tutti i suoi criteri, le sue concezioni, le sue regole, perfino le sue percezioni.”⁶

Quasi nessuno, durante gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, avrebbe considerato lo sterminio degli ebrei come un evento centrale della seconda guerra mondiale e ancor meno del mondo contemporaneo.⁷

Nel corso del tempo, soprattutto a partire dagli anni Settanta, il tema della Shoah si è via via affermato come centrale: dall'iniziale collocazione tra i crimini nazisti, uno fra i tanti orrori della guerra, al riconoscimento della sua singolarità, alla consapevolezza che lo sterminio degli ebrei ha rappresentato una *rottura di civiltà* che segna uno spartiacque e apre una crepa profonda nella storia del XX secolo. Ciò soprattutto grazie alla presenza della memoria e dei

4 Y. Thanassekos, *Per una pedagogia dell'autoriflessione*, in E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz* cit., p. 29.

5 Ivi, p. 30.

6 A. Bertoni, *L'Olocausto e l'identità letteraria*, in G.M. Anselmi (a cura di), *Mappe della letteratura europea e mediterranea*. III. *Da Gogol' al postmoderno*, Milano, B. Mondadori, 2011, p. 222.

7 Per un'analisi di come la Shoah sia stata elaborata e raccontata nella cultura italiana dal dopoguerra ad oggi si veda R.S.C. Gordon, *Scolpito nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

testimoni dei crimini nazisti, fonti insostituibili per il lavoro degli storici e radicale interrogazione sulla modernità.

Una situazione che si è quindi modificata nel tempo, ma che presenta altri rischi: "Quello che fino a ieri poteva essere considerato quasi un «non-avvenimento» ha lasciato il posto ad una memoria ossessiva presente nell'opinione pubblica, memoria che viene trasmessa tramite un flusso pressoché ininterrotto di racconti, di testimonianze, di studi critici, di narrazioni letterarie, di film, di spettacoli teatrali e di commemorazioni ufficiali. Durante l'ultimo decennio l'elaborazione del lutto si è progressivamente trasformata in una sorta di religione civile, con i suoi dogmi (il «dovere della memoria») le sue icone (i sopravvissuti, trasformati in «santi laici») e i suoi riti (le commemorazioni e i musei)." ⁸

E in questo contesto possiamo collocare la proclamazione della Giornata della Memoria (in Italia la legge n. 211 del 20 luglio 2000) nella convinzione che "*sapere, riflettere, pensare, ricordare è dovere di tutti*".

Un quadro più sconsolante ci viene offerto dai programmi di storia della scuola italiana: bisogna attendere le indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi di apprendimento (sia per i licei che per gli istituti tecnici e professionali) del 2010 per trovare un esplicito riferimento, tra i nuclei tematici che non possono essere tralasciati dal docente, alla Shoah e agli altri genocidi del XX secolo.

Ed è solo nell'anno scolastico 1999/2000 che questo tema viene proposto come una delle tracce assegnate all'esame di maturità.

Sostiene la storica A. Wieviorka:

"Alcuni pensano che conoscere quanto è accaduto ad Auschwitz possa impedire il riprodursi di fatti analoghi. Un po' come chi pensava che la guerra del '14 - '18 sarebbe stata l'ultima, anzi l'ultimissima, che non si sarebbe più ripetuto nulla di simile: bastava mostrare quanta sofferenza aveva causato, scioccare i giovani per vaccinarli contro l'idea di commettere quel genere di orrori. Personalmente resto scettica di fronte a simili proclami, dubito che i racconti storici che fanno leva solo sull'emozione siano destinati ad avere un effetto duraturo." ⁹

Le motivazioni dell'insegnamento di Auschwitz non possono dunque essere solo di ordine emotivo: vanno ricercate nella rilevanza storiografica che questo evento ha assunto.

In sostanza, il docente può trovare nella riflessione storiografica che non cessa di interrogare il passato altre ragioni per il suo insegnamento della Shoah. Compito della storia è, infatti, cercare di andare oltre il senso comune e la funzione consolatoria che spesso viene attribuita al racconto del passato.

⁸ E. Traverso, *Auschwitz: memoria e singolarità*, in A. Chiappano, F. Minazzi (a cura di), *Le storie estreme del Novecento. Il problema dei genocidi e il totalitarismo. Atti del seminario ministeriale residenziale per docenti di storia*, Miur, Varese-Roma, 2002, p. 103.

⁹ A. Wieviorka, *Auschwitz spiegato a mia figlia*, Torino, Einaudi, 2005, p. 54.

Secondo G. Gozzini lo storico “[...] ha di fronte a sé il dovere iconoclasta di trasformare Auschwitz da *monumento* a *strumento* (corsivo nel testo), di interrogazione sul presente: smontarlo nelle sue logiche interne per comprenderne la presenza scabrosa e ingombrante al centro del nostro secolo e della nostra modernità.”¹⁰

Se siamo convinti della necessità di connettere passato e presente per dare senso alla storia insegnata, è del tutto evidente come ciò sia un aspetto fondamentale per la conoscenza dello sterminio degli ebrei.

Ecco, in una breve e assolutamente parziale rassegna, altre valutazioni sull’importanza di questo nesso con riferimento alla Shoah:

“Auschwitz ha introdotto la parola *genocidio* (corsivo nel testo), nel nostro vocabolario; la sua singolarità risiede forse, soprattutto, nel fatto che solo dopo le camere a gas abbiamo capito che un genocidio è una lacerazione profonda di questa trama di «solidarietà» elementari, soggiacente alla vita collettiva, che permette agli esseri umani, nonostante i loro conflitti, le loro ostilità e le loro guerre, di percepirsi reciprocamente come tali [...]”¹¹ (E. Traverso).

“È dunque sul Lager come evento rivelatore, come matrice fondamentale per la comprensione del tempo storico, come «fatto sociale totale» - che rinvia all’insieme di un sistema e che ne disvela le strutture profonde - che qui si vuole richiamare l’attenzione. Se lo si osserva da tale punto di vista, e dunque anche prescindendo dallo studio dei «fatti» che lo compongono, Auschwitz è il Novecento, in quanto paradigma di una rottura tra progresso e umanità che per la prima volta si produce in maniera consapevole.”¹² (M. Salvati).

“[...] l’insegnamento della *shoah* deve ruotare attorno ad un unico interrogativo: il mondo totalitario e la *shoah* sono stati uno «sbandamento» del nostro secolo o l’emblema stesso del nostro tempo? Una parentesi o una sorta di modello? Si può insegnare questa storia senza mettere in discussione le strutture politiche della nostra modernità? Senza comprendere che la democrazia di cui ci vantiamo integra e nello stesso tempo emargina?”¹³ (G. Bensoussan).

10 G. Gozzini, *La strada per Auschwitz. Documenti e interpretazioni sullo sterminio nazista*, Milano, B. Mondadori, 1996, p. 12.

11 E. Traverso, *Gli ebrei e la Germania. Auschwitz e la «simbiosi ebraico-tedesca»*, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 178-179.

12 M. Salvati, *Il Novecento. Interpretazioni e bilanci*, Roma-Bari, Ed. Laterza, 2001, p. 71.

13 G. Bensoussan, *L’eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Torino, Einaudi, 2002, p. 43.

“[...] si sta facendo strada la consapevolezza che l'Olocausto dice qualcosa di straordinariamente importante sull'umanità. Da una parte si tratta di un genocidio e quindi deve essere paragonato ad altri genocidi [...]. Dall'altra, si tratta di un genocidio unico, senza precedenti che, almeno fino a questo momento, non si è più ripetuto. Vi è poi un altro elemento: l'Olocausto riguarda uno dei principali gruppi dell'area in cui si è sviluppata la civiltà cristiano-musulmana, gli ebrei appunto, la cui cultura, che subì influenze medio-orientali, è a sua volta stata essenziale per la civiltà occidentale.”¹⁴ (Y. Bauer).

2. Come insegnare/apprendere la Shoah: criteri per la progettazione didattica

La tematizzazione

Nel genere letterario che in Italia chiamiamo storia generale manualistica, la distruzione degli ebrei in Europa nel XX secolo coincide spesso con un paragrafo di un capitolo sul nazismo e/o sulla seconda guerra mondiale.

Questa scelta non dà conto della rilevanza del tema e della sua centralità: è opportuno ritematizzare la Shoah, considerando come *figura* la deportazione e lo sterminio degli ebrei nella prima metà del XX secolo e come *sfondo* il nazismo, e in particolare il suo fondamento razzista e antisemita, la guerra e il totalitarismo e più in generale “i modelli di civilizzazione del mondo occidentale moderno”.

Il rapporto presente-passato

Nell'organizzazione del percorso didattico “il momento iniziale è rappresentato dalle conoscenze relative agli aspetti del mondo attuale che è possibile mettere in relazione (tematica e/o concettuale e/o cognitiva) con le conoscenze da insegnare. Questa scelta ha due scopi: 1) far percepire immediatamente il rapporto presente-passato e le possibilità di uso della conoscenza storica; 2) predisporre le mappe e gli schemi conoscitivi requisiti dall'apprendimento delle conoscenze storiche.”¹⁵

Si tratta dunque di costruire proposte di lavoro per esplicitare l'immagine che gli studenti hanno degli ebrei oggi, le conoscenze e le informazioni che essi posseggono sullo sterminio e le questioni connesse a quell'evento: l'intreccio tra memoria, storia, società civile, il modo con cui le diverse memorie (dei sopravvissuti, dei contemporanei, la memoria istituzionalizzata degli Stati etc.) rielaborano quel passato, per giungere fino al problema di chi ne nega la stessa esistenza e fattualità o ne contesta il significato, partendo dal presupposto del rapporto di causalità che vede nello stato di Israele l'esito politico della Shoah.

Quello che si vuole sollecitare negli studenti è un atteggiamento critico e consapevole nei riguardi del tema che si intende indagare: per questo, fin dall'inizio, si potranno analizzare

¹⁴ Y. Bauer, *Pensare l'Olocausto*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2009, p. 11.

¹⁵ I. Mattozzi, *I “contenuti” nell'insegnamento della storia nella scuola dell'obbligo*, in L. Cajani (a cura di), *Il '900 e la storia*, CD-ROM contenente percorsi modulari di storia per la scuola media prodotto dalla Direzione generale istruzione secondaria di I grado del MPI, Sarezzo, 2000.

alcuni nodi problematici connessi alla Shoah e sarà opportuno sollecitare l'esplicitazione di domande e interrogativi che gli studenti stessi pongono e si pongono nei confronti del genocidio ebraico.

La periodizzazione e il contesto

Per comprendere la Shoah è necessario studiarne le premesse di lunga durata in un contesto più ampio di quello della sola storia dell'antisemitismo tedesco e allargare lo sguardo dai tre anni e mezzo (estate del 1941 e fine del 1944, lo sterminio di due terzi della comunità ebraica appartenente da due millenni alla storia europea) alle radici europee del nazismo, "portando l'attenzione all'ancoraggio profondo del nazismo, della sua violenza, dei suoi genocidi, nella storia dell'Occidente, dell'Europa, del capitalismo industriale, del colonialismo, dell'imperialismo, della rivoluzione scientifica e tecnica, l'Europa del darwinismo sociale e dell'eugenismo, l'Europa del lungo XIX secolo concluso nei campi di battaglia della prima guerra mondiale." ¹⁶ È importante infatti riflettere sulla periodizzazione della Shoah per capire quali siano le diverse strategie conoscitive adottate dagli storici nel tentativo di comprensione dello sterminio.

La sequenza narrativa della Shoah

La struttura narrativa "tradizionale" di ricostruzione di un evento prevede i seguenti passaggi: descrizione della situazione iniziale, narrazione dello svolgimento dei fatti, descrizione della situazione finale, spiegazione (quando è presente) dei motivi del verificarsi dell'evento. Questo modello vale anche per il racconto manualistico della Shoah. Con l'aggravante che esso si intreccia narrativamente con le vicende del nazismo e della seconda guerra mondiale, in una intermittenza tematica e discorsiva che ostacola il processo di apprendimento degli studenti. È possibile rovesciare questo ordine espositivo, ritenendo più efficace ai fini della costruzione della conoscenza del tema partire dalla conclusione della vicenda: lo sterminio degli ebrei in Europa, delle altre minoranze e degli oppositori al regime nazista. È da questa conoscenza e da questa consapevolezza che procederà la narrazione per chiedersi come mai sia stato possibile un simile evento nel mezzo della nostra civiltà e del nostro tempo: il racconto storico è necessitato quindi da una domanda (perché il genocidio?) e viene svolto per cercare una possibile o le possibili risposte che gli storici hanno dato a quella domanda.

Le diverse scale spaziali: la persecuzione contro gli ebrei in Italia (e negli altri paesi europei) come studio di caso

La storica Annette Wieviorka sostiene che "Auschwitz fa parte della storia europea. Pensandoci bene, probabilmente è l'avvenimento più europeo di tutta la storia del Novecento" ¹⁷.

Il percorso didattico dovrebbe mettere in luce questa dimensione europea della Shoah, analizzando la condizione degli ebrei nei diversi Paesi nella prima metà del Novecento e della loro progressiva eliminazione ad opera del nazismo.

¹⁶ E. Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 22.

¹⁷ A. Wieviorka, *Auschwitz spiegato a mia figlia*, Torino, Einaudi, 1999, p. 54.

In questo quadro, indispensabile diventa l'approfondimento della persecuzione degli ebrei in alcuni paesi europei, analizzati come studi di caso da confrontare tra di loro.

Per quanto riguarda l'Italia, ecco un primo elenco di possibili questioni:

- La politica antirazziale del fascismo in rapporto al nazionalismo e l'espansionismo coloniale.
- L'antisemitismo fascista e la costruzione del modello di "italiano nuovo".
- L'accelerazione totalitaria che il regime avviò dopo il '36.
- L'analisi delle principali disposizioni della legislazione contro gli ebrei "che alla data nella quale entrò in vigore si presentava, dopo quella della Germania nazista, come la più imponente legislazione antiebraica esistente nel mondo intero."¹⁸
- Le corresponsabilità della neofascista Repubblica sociale italiana nella deportazione degli ebrei.

Si suggeriscono, schematicamente, alcune indicazioni per il lavoro didattico su questo sottotema:

- la costruzione di percorsi di ricerca didattica basati sulle testimonianze dei sopravvissuti, sull'uso delle fonti, sulle visite ai luoghi della memoria;
- la riflessione sul rapporto tra memoria e storia, sul ruolo del testimone e dell'indagine storiografica, sui reciproci rapporti, sulle specificità, le differenze e i limiti di questi due approcci al passato;
- gli usi pubblici della memoria e della storia della Shoah, dalla recente legge sulla Giornata della Memoria alle modalità mediatiche (film, televisione, fiction) di raccontare e rappresentare la Shoah.

La problematizzazione e i modelli di spiegazione

Storicizzare la Shoah significa sottoporre i crimini nazisti all'analisi fondata sul rispetto delle regole della ricerca storiografica, dei criteri di interpretazione e intelligibilità razionale, così come è opportuno "ricordare e sottolineare con forza che sono gli uomini a fare la storia e che la Shoah, proprio per il suo carattere paradigmatico di esperienza «estrema», è un evento profondamente umano."¹⁹

Storicizzare la Shoah significa quindi porsi delle domande, problematizzare il passato che si cerca di ricostruire, non limitarsi alla pur indispensabile ricostruzione dell'evento, ma cercare di costruirne un possibile senso.

Per evitare che negli studenti si affermi un sentimento di impotenza, pura angoscia e smarrimento o, all'opposto, un atteggiamento di semplificazione banalizzante centrato sulla natura malvagia dell'uomo, sulla Shoah come ennesimo massacro della Storia, sull'idea del nazismo come parentesi storica, è opportuno coinvolgerli nella riflessione storiografica sul come e sul perché del genocidio.

¹⁸ E. Collotti, *La politica razzista del regime fascista*, in www.quipo.it/novecento/interCollotti.html.

¹⁹ E. Traverso, *Fare i conti col passato. Storicizzazione del nazismo e memoria dei vinti*, in E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, p. 6.

Didatticamente la proposta è quella di analizzare le principali tesi del dibattito storiografico sullo sterminio nazista e di invitare gli studenti a confrontarsi con i modelli di spiegazione e di interpretazione proposti dagli storici.

Un buon punto di partenza può essere il capitolo "Hitler e l'Olocausto" del volume dello storico inglese Ian Kershaw sul nazismo.²⁰

La comparazione

"A ben vedere la proclamazione dell'unicità di Auschwitz serve a trasformare il fatto storico in monumento, a conferirgli il valore simbolico di uno standard negativo, la cui unica possibile spiegazione oggettiva risiede nel punto di vista soggettivo delle vittime che vi erano destinate. Solo la memoria dei testimoni, cioè, può restituirci la verità del male radicale nel doppio senso di sofferenza e malvagità da essi soltanto sperimentato. Estratto dalla storia e collocato sul piedistallo dei simboli universali, Auschwitz diventa qualcosa di sacro ma nello stesso tempo anche di sterile, un *totem* e nello stesso tempo un *tabu* (corsivi nel testo): l'uomo qualunque può separarlo da sé, relegarlo tra i «mostri» di una realtà aliena che non gli appartiene e non lo coinvolge."²¹

Il confronto con altri crimini e con altri genocidi è quindi necessario perché la Shoah, "come qualsiasi altro avvenimento storico, può e deve essere oggetto di paragone, senza che per questo ne venga negata la singolarità."²²

E d'altra parte, la singolarità storica della Shoah non "istituisce nessuna scala di valore" tra i genocidi, ma al contrario consente di individuare quelle caratteristiche che sono presenti anche in altre violenze di massa e gli elementi specifici e differenti.

Nel percorso didattico è opportuno, allora, avviare un approfondimento comparativo tra il genocidio ebraico e gli altri stermini: da quello degli zingari, degli omosessuali, dei malati mentali, dei testimoni di Jehovah, degli oppositori politici del regime nazista, ai campi di concentramento sovietici e alla collettivizzazione forzata nelle campagne sovietiche durante gli anni Trenta, al genocidio degli armeni nell'impero ottomano, alla Cambogia dei khmer rossi, al Ruanda, ai territori della ex Jugoslavia.

Il rapporto tra la Shoah e la modernità. Denormalizzare il presente

"Il processo di distruzione degli Ebrei d'Europa analizzato da R. Hilberg nelle sue differenti tappe - la definizione, l'espropriazione, la deportazione, la concentrazione e lo sterminio - fanno di Auschwitz un laboratorio privilegiato per studiare l'immenso potenziale di violenza del mondo moderno. Se all'origine di questo crimine c'è un'intenzione di annientamento, esso implica d'altra parte alcune strutture fondamentali della società industriale. Auschwitz realizza la fusione dell'antisemitismo e del razzismo con la prigione, la fabbrica capitalistica e l'amministrazione burocratico-razionale. In questo senso il genocidio ebraico costituisce un paradigma della modernità piuttosto che la sua negazione."²³

20 I. Kershaw, *Che cos'è il nazismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, pp. 121-156.

21 G. Gozzini, *Lager e gulag: quale comparazione?*, in AA.VV., *Lager, totalitarismo, modernità*, Milano, B. Mondadori, 2002, p. 183.

22 G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?* cit., p. 37.

23 E. Traverso, *Auschwitz: memoria e singolarità* cit., p. 107.

Non si tratta quindi di considerare la Shoah oggetto di una focalizzazione esclusiva, quanto piuttosto paradigma della violenza del XX secolo e strumento per la comprensione delle sue diverse manifestazioni.

“Visto da questa angolatura, Auschwitz smette i panni rassicuranti del «mostro» e occupa un posto ingombrante e scabroso al centro della modernità. Non è come studiare le guerre puniche o la rivoluzione industriale. Storicizzare Auschwitz non significa - come alcuni temono - normalizzare il passato, bensì denormalizzare il presente. Significa cioè abbattere ogni rassicurante difesa tra noi e il “il mostro” e, insieme, aprire una crisi di fiducia sul mondo attuale, legato al passato da fili molteplici e spesso sotterranei. Significa interrogarsi sulle radici individuali e collettive del razzismo e dell’antisemitismo, del conformismo e della xenofobia, dell’ossequio passivo e amorale alle gerarchie.” ²⁴

Una efficace e utile rassegna delle principali interpretazioni storiografiche sulla distruzione degli ebrei d’Europa si può trovare nel testo di Y. Bauer ²⁵ nel quale vengono esposte le tesi di importanti sociologi e storici: Zygmunt Bauman, Jeffrey Herf, Götz Aly, Daniel Goldhagen, John Weiss e Saul Friedländer.

Sulla base di questi e di altri materiali storiografici, il docente può organizzare attività di smontaggio, confronto, approfondimento per guidare gli allievi a:

- comprendere come la riflessione storiografica si pone di fronte alla Shoah, quali sono le tematizzazioni, la base di dati, le fonti, le relazioni temporali, le scale spaziali e le operazioni concettuali di riferimento;
- individuare le problematizzazioni, i procedimenti, le argomentazioni e le tesi sostenute;
- confrontare le diverse interpretazioni, connettendole ai presupposti valoriali, ideologici, culturali di riferimento;
- confrontare la lettura storiografica della Shoah con altri sguardi, approcci, rappresentazioni e linguaggi (memoria, letteratura, altri codici artistici, web...);
- analizzare, valutare e criticare gli usi sociali e pubblici della Shoah, individuandone le finalità e le strategie discorsive.

Memorie e storie

Nei suoi preziosi *Piccoli consigli al ventenne che in Italia studia la Shoah* Alberto Cavaglion sostiene che:

1. “Il ricordo ha una funzione etica, è un valore. Ricordare un avvenimento del passato, o una persona che non c’è più, significa compiere un’azione virtuosa, ma non è sufficiente a capire. Ricordare e capire non sono la stessa cosa. La memoria non è la storia, anche se oggi c’è la tendenza a sovrapporre le due funzioni, rifugiandosi nella soggettività, che poi vuol dire la vanità, la memoria di se medesimi.”

²⁴ G. Gozzini, *La strada per Auschwitz. Documenti e interpretazioni sullo sterminio nazista*, Milano, B. Mondadori, 1996, p. IX.

²⁵ Y. Bauer, *Pensare l’Olocausto* cit., in particolare i cap. 4 e 5.

2. “Stai attento a chi, trattando questi argomenti, cerca di sedurti con le emozioni. Siamo circondati dalla pubblicità che si fa beffe delle nostre emozioni, non sempre le migliori. Le emozioni sono difficili da controllare. Guarda con simpatia l’insegnante che cerca di conservare freddezza e, facendo lezione, ostenta distacco, ai limiti del cinismo. Chi racconta storie di persecuzioni fermandosi alle sole emozioni, non andrà lontano.”²⁶

Sono raccomandazioni condivisibili. Che richiedono un ulteriore approfondimento.

Si è affermato nei punti precedenti l’importanza per il docente di contaminare la sua didattica con la ricerca storiografica e di individuare con cura testi di riferimento del suo percorso tra le opere degli storici.

Accanto al loro, l’altro possibile sguardo sulla Shoah è quello dei testimoni. Necessario, insostituibile, ma diverso.

Nate dalla stessa preoccupazione e con lo stesso obiettivo (elaborare il passato), storia e memoria sono tuttavia operazioni differenti. La storia nasce dalla memoria e ne rappresenta una dimensione, ma poi si emancipa dalla memoria stessa, arrivando a fare di essa uno dei suoi oggetti di ricerca.

Soggettiva, qualitativa, singolare, poco attenta a operazioni di comparazione, generalizzazione e contestualizzazione, la memoria si presenta come una costruzione che muta nel tempo, una visione del passato filtrato dal presente.

Se la cifra della storia è la distanza critica, quella della memoria sembra invece essere l’empatia, la vicinanza emotiva con l’oggetto della ricerca che, se consapevole, può essere fruttuosa e utile alla stessa riflessione scientifica sul passato.

È possibile allora mettere in relazione storia e memoria?

Una strada la propone Saul Friedländer autore di una storia integrata dell’Olocausto²⁷, nella quale l’analisi dei meccanismi di eliminazione si intreccia all’ascolto simpatetico della voce delle vittime.

Così lo storico israeliano motiva la sua scelta metodologica:

“[...] *La Germania nazista e gli ebrei* è il tentativo di scrivere la storia in modo nuovo. Si tratta di una storia integrata, della connessione tra la storia dei colpevoli e quella delle vittime. [...] Ho cercato di tracciare una raffigurazione complessiva che includesse tutte le parti: i tedeschi, l’ambiente europeo e le stesse vittime, le comunità ebraiche e gli individui ebrei. Da un lato volevo scrivere storia in maniera del tutto rigorosa, dall’altro arriva sempre questo elemento di smarrimento, che prova chiunque si confronti con la shoah. Che cosa è? Come è stato possibile? Poi arrivano la storiografia, la scienza, la razionalità e spingono via questo sentimento:

²⁶ A. Cavaglion, *Ebrei senza saperlo*, Napoli, Ed. L’ancora del Mediterraneo, 2002, pp. 177-181.

²⁷ S. Friedländer, *La Germania nazista e gli ebrei. Volume I: Gli anni della persecuzione, 1933-1939*, Milano, Garzanti, 2004; *Gli anni dello sterminio: la Germania nazista e gli ebrei (1939-1945)*, Milano, Garzanti, 2009.

era così e così, e noi possiamo spiegarlo, a b, c, d... Al contrario io volevo mantenere questo primo sentimento, questo senso primario di smarrimento. Forse è riuscito mediante le singole voci che si fanno sentire nell'opera." ²⁸

Siamo entrati, come afferma Annette Wieviorka nell'era del testimone, caratterizzata dalla "sostituzione delle testimonianze, che costituirebbero la vera storia, alla Storia. [...] La storia verrebbe così restituita ai suoi veri autori, a cui essa appartiene: gli attori e i testimoni che la raccontano in diretta, per l'oggi e per il domani." ²⁹ A volte si corre il rischio di pensare che le testimonianze siano di per se stesse uno strumento automaticamente efficace e sufficiente di trasmissione della conoscenza della Shoah.

Sappiamo che non è così ³⁰ e che il passato, anche quindi la Shoah, richiedono sia la memoria che la ricerca storica. ³¹

Insegnamento della Shoah e responsabilità

C'è infine un altro aspetto sul quale è opportuno soffermarsi: la necessità di raccontare, parlando di Shoah, anche la storia dei giusti.

"I «Giusti» sono coloro che, come dice il filosofo Emanuele Levinas, sono stati capaci di ascoltare il richiamo del volto dell'altro e si sono fatti trascinare da quel moto di responsabilità che rappresenta il fondamentale e irrinunciabile attributo dell'esistenza umana. Ancora una volta la riflessione è centrata sulla responsabilità e vorremmo compiere questa riflessione rivolgendo lo sguardo a quanti hanno saputo compiere dei gesti di solidarietà e di aiuto verso gli ebrei perseguitati dai nazisti e a tutti coloro che, in analoghe situazioni estreme, hanno visto negli altri, e quindi in se stessi, prima di tutto degli esseri umani e hanno agito per costruire la pace e non per assecondare la guerra." ³²

28 S. Friedländer, *Aggressore e vittima. Per una storia integrata dell'Olocausto*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 80-81.

29 A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999, p. 128

30 Sostiene Charles Maier: "Memoria e storia sono interdipendenti; nondimeno, non sono identiche. A me sembra che la storia debba essere riflessiva e inevitabilmente discordante e a più voci. Non sto sostenendo che la storia arrivi necessariamente a una conclusione più scientifica della memoria; nessuno storico serio in questo scorcio di secolo adotta un ingenuo atteggiamento positivista. Ma gli storici devono almeno presupporre differenti situazioni di vita; essi ritengono che individui e gruppi portino limitate prospettive in ogni conflitto e, inoltre, devono ricostruire le sequenze causali; raccontano storie del prima e del poi e spiegano gli eventi con i loro antecedenti." in C. Maier, *Un eccesso di memoria? Riflessioni sulla storia, la malinconia e la negazione*, in "Parolechiave" n°9, Roma, Donzelli, 1995, p. 36.

31 "Lo storico può leggere, ascoltare o guardare le testimonianze, senza mai cercarvi ciò che sa di non potervi trovare: dei chiarimenti sugli eventi precisi, sui luoghi, le date, sulle cifre, tutti elementi che nelle testimonianze sono, con assoluta regolarità, falsi. Ma sapendo anche che esse racchiudono una straordinaria ricchezza: l'incontro con una voce umana che ha attraversato la storia e, indirettamente, non la verità dei fatti, ma quella più sottile eppure altrettanto indispensabile di un'epoca e di un'esperienza." A. Wieviorka, *L'era del testimone* cit., p. 143.

32 M. Fossati, *Insegnare le storie estreme*, in G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz* cit., p. 102.

L'assunzione della responsabilità è un gesto che mette in gioco il nostro appartenere alla polis, alla collettività umana, la nostra dimensione politica e civica.

“La storia della shoah” ci ricorda G. Bensoussan “non è solo un oggetto di conoscenza, esso pone degli interrogativi che riguardano il nocciolo stesso del nostro essere «soggetti politici».”³³

La riflessione sulla Shoah serve nella misura in cui mettiamo in questione le strutture del nostro presente a partire dalla memoria di Auschwitz, che diventa viva perché non si limita al martirologio e alla considerazione dell'orrore.

3. La Shoah nella scuola del primo ciclo di istruzione.

Alcune delle considerazioni svolte in precedenza sono utili anche per il docente che intende affrontare il tema della Shoah nella scuola di base.

Ma è del tutto evidente che ci sono delle specificità per l'età e le caratteristiche degli studenti più piccoli di cui è necessario tenere conto. In questo paragrafo si cercherà di segnalare alcune possibili piste di lavoro per questo livello scolastico.

Uno sguardo alle indicazioni nazionali. E non solo.

Nella ripartizione delle conoscenze di storia generale, “[...] alla scuola primaria sono assegnate le conoscenze storiche che riguardano il periodo compreso dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità, alla scuola secondaria le conoscenze che riguardano il periodo compreso dalla tarda antichità agli inizi del XXI secolo. L'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento.”

Ciò non significa che alla scuola primaria sia preclusa ogni possibilità di avviare i bambini/e alla conoscenza della Shoah.

La ripartizione sopra ricordata riguarda la storia come campo disciplinare e la costruzione di un sistema organico di conoscenze che snodandosi lungo i diversi anni consenta l'apprendimento di un primo sapere sul passato del mondo. Ma le stesse indicazioni ricordano altri aspetti dell'apprendimento storico per la scuola primaria:

- la necessità di costruire conoscenze sul presente e di fondare sul rapporto presente e passato le strategie di insegnamento: “la scuola è il luogo in cui il presente è elaborato nell'intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto”;
- l'attenzione alle abilità e competenze operative indispensabili per la padronanza delle conoscenze sul passato e delle procedure impiegate per produrle;
- il contributo della conoscenza del passato e del ragionamento critico per rafforzare il confronto e il dialogo in una società multietnica e multiculturale;
- il rapporto con l'educazione al patrimonio e la cittadinanza attiva.

In particolare, con riferimento all'educazione alla cittadinanza, si dichiara che “obiettivi irrinunciabili [...] sono la costruzione del senso della legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità”. E si ricorda come la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana porti gli alunni a “riconoscere e rispettare i valori sanciti e tutelati dalla Costituzione, in particolare i diritti inviolabili di ogni essere umano (articolo 2), il riconoscimento della pari

33 G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?* cit., p. 49.

dignità sociale (articolo 3), il dovere di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (articolo 4), la libertà di religione (articolo 8), le varie forme di libertà (articoli 13-21)”. La vicenda della Shoah, che ha rappresentato la negazione più radicale di questi diritti e della vita stessa di un intero popolo per il solo fatto di esistere, sollecita e consente di legare la conoscenza della nostra carta costituzionale alla situazione storica nazionale ed europea all’interno della quale essa è nata.

La scuola, inoltre, vive all’interno di un contesto. Ne fa parte e anzi rappresenta uno dei dispositivi fondamentali per la trasmissione alle nuove generazioni del patrimonio di conoscenze e saperi essenziali ma anche per la socializzazione alle regole e ai valori della società alla quale l’istituzione scolastica appartiene.

In particolare, l’agenda politica e il calendario civile molto spesso dettano/propongono le priorità anche alla scuola che viene chiamata di volta in volta a dare il proprio contributo e a coinvolgere le nuove generazioni sui temi della memoria pubblica e collettiva.

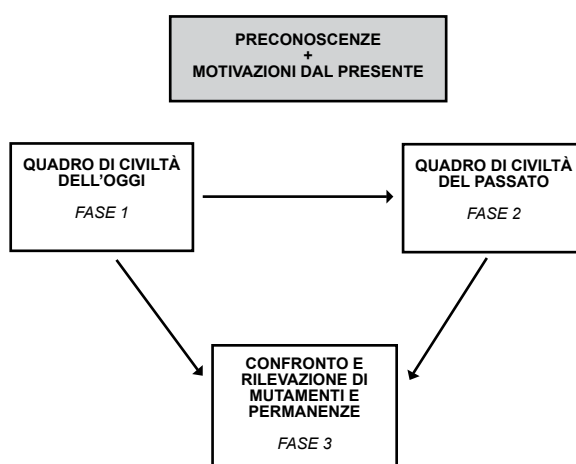
Il Giorno della Memoria è certamente una di queste scadenze che di fatto appartiene anche al calendario scolastico: compito della scuola è di farne un’occasione vera di apprendimento, riflessione anche critica, di dialogo tra generazioni, senza appiattirsi nella dimensione puramente celebrativa e convenzionale della commemorazione dell’evento.

Di chi parliamo quando parliamo degli ebrei?

Si può parlare della Shoah senza conoscere chi sono e sono stati gli ebrei?

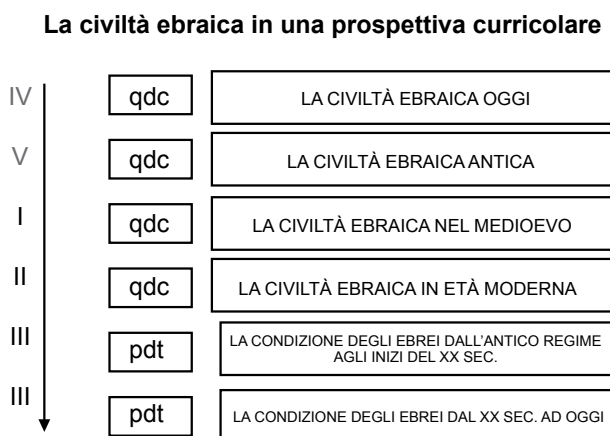
Un primo elemento che il docente della primaria può costruire è la conoscenza della civiltà ebraica antica a partire da quella contemporanea secondo il seguente schema (figura 1):

Fig. 1



In una prospettiva curricolare, il sistema di conoscenze relativo al mondo ebraico potrebbe avere questa articolazione (figura 2) nella quale si alternano la conoscenza di quadri di civiltà (qdc) e processi di trasformazione (pdt):

Fig. 2



Partire dagli allievi/e.

Le modalità possono essere molteplici e ogni docente può trovare quella che meglio si adatta alla sua classe e al contesto specifico nel quale lavora. L'obiettivo è portare allo scoperto le conoscenze, gli schemi cognitivi, assieme agli stereotipi, immagini e interrogativi degli studenti. Che, si sa, non sono *tabulae rasae*, ma soggetti e attori del proprio processo di apprendimento. Ecco come un gruppo di allievi/e della classe quinta primaria ha risposto alla domanda posta dall'insegnante su *Cosa sapete della Shoah?*³⁴:

- I tedeschi ce l'avevano con gli ebrei durante la seconda guerra mondiale
- In Europa Hitler voleva sterminare gli ebrei
- I fascisti italiani volevano eliminare gli ebrei
- Campi di concentramento
- Campi di sterminio
- Anna Frank
- Hana Brady
- Esercito russo ha liberato gli ebrei nei campi.

Nelle risposte si possono individuare fatti, nomi, relazioni tra fatti, concettualizzazioni, abbozzi di spiegazioni che stanno dentro orizzonti temporali e spaziali forse impliciti: un piccolo gruzzolo di elementi (venuti da dove? appresi in quali circostanze? in che modo legati tra di

³⁴ N. Paterno, *Il Laboratorio di storia di Spinea1 e la Shoah. Un possibile percorso nella classe quinta della scuola primaria*, Scuola "Vivaldi" Primo Circolo di Spinea (VE). Classe quinta a.s. 2005/2006, pubblicato nel sito dell'Associazione Clio'92 al seguente indirizzo: http://www.clio92.it/public/documenti/strumenti/Approfondimenti_tematici/Shoah/Progetto_shoah_Spinea.pdf (consultato l'8 aprile 2013).

loro?...) che consentono di tracciare una prima mappa seppur provvisoria della rete conoscitiva dei nostri allievi/e sul tema.

E i ragazzi/e della scuola secondaria di primo grado?

Le risposte di un gruppo di studenti della scuola secondaria di primo grado ad un questionario sulla Shoah ³⁵ ci consentono di tracciare un primo bilancio delle informazioni da loro possedute. S. Ramelli che ha analizzato le risposte così commenta:

“I 171 studenti interpellati hanno dimostrato che, nonostante, come già detto, non abbiano ancora affrontato l’argomento nel loro programma di storia, possiedono generalmente conoscenze più che discrete sulla Shoah.

Infatti, anche se dimostrano di non conoscere esattamente le date dell’inizio della persecuzione (domanda 1) o dell’attività dei campi di sterminio (domanda 4), hanno un’idea più precisa su quali fossero le vittime della Shoah e indicano tra le persone perseguitate, oltre agli ebrei (indicati in 154 casi pari al 90% degli studenti), anche i disabili (45%), gli omosessuali (41,5%), gli zingari (29,8%), gli oppositori politici (22,2%). Inoltre si dimostrano abbastanza precisi nel definire un campo di concentramento e nel distinguerlo da un campo di sterminio (120 studenti, pari al 70,2% del totale, definiscono il campo di concentramento collegato ai lavori forzati ed il campo di sterminio come un luogo dove si uccidono le persone). Riguardo le cifre dell’olocausto (domanda 5) possiamo affermare che esse sono sostanzialmente conosciute, infatti solo un 5,3% le sottostima gravemente, mentre risulta un po’ più diffusa la tendenza a sovrastimarle.

Meno conosciuta è la situazione della Shoah in Italia (domande 6, 7 e 8). Sono 70, più del 40% del totale, i ragazzi che non sono a conoscenza dell’esistenza di campi di concentramento in Italia e il 35,7 % di loro non sanno dell’esistenza di leggi razziali anche in Italia. Tentando di interpretare questo dato, se da un lato si può percepire una certa resistenza ad accettare una responsabilità come nazione in questo evento, dobbiamo anche tener conto che, in molti casi la «formazione» su questo tema è avvenuta tramite libri o cinema, pertanto essa si collega ad una più generale «rimozione collettiva» del ruolo degli italiani nella Shoah, spesso messa in luce dagli studiosi del settore.” ³⁶

Le domande riguardano un certo numero di argomenti:

- le conoscenze e le informazioni che ogni ragazzo possiede sull’argomento
- le fonti dalle quali ogni studente ritiene di aver ricavato le informazioni che possiede
- il valore e le caratteristiche della testimonianza diretta
- il ruolo della scuola nella trasmissione delle conoscenze sulla Shoah
- le valutazioni personali sull’argomento.

³⁵ Il questionario riprende con qualche modifica quello elaborato dall’Istituto veronese per la storia della Resistenza e dell’età contemporanea che ha coinvolto quasi quattrocento studenti delle classi quarte delle scuole superiori di Verona. Cfr. A. La Terza, (a cura di), *L’immaginario della Shoah. Gli studenti veronesi e la percezione dello sterminio*, Verona, Cierre, 2005.

³⁶ S. Ramelli, *Le nuove generazioni di fronte alla Shoah: indagine nella scuola secondaria di primo grado*, relazione al Convegno “La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi, ebrei cittadini trevigiani, durante il periodo delle leggi razziali in Italia”, 21 gennaio 2010, Mogliano Veneto (TV).

L'insieme dei dati che si possano ricavare costituisce un buon punto di partenza per avviare in classe un percorso sulla Shoah che si leghi strettamente a quanto conosciuto e pensato dagli studenti.

Partire da una storia. Al singolare. Per arrivare alla storia collettiva.

La storia, come ci ricorda Braudel, non è soltanto misura dell'uomo, dell'individuo, bensì di tutti gli uomini e della realtà della loro vita collettiva.

Sul piano didattico è questo un punto di arrivo. Soprattutto se si tratta di bambini e ragazzi.

La conoscenza di una vicenda specifica consente di incontrare la dimensione concreta, tangibile, "vera" di una persona o di una famiglia nella piccolissima scala di una storia individuale. Che è la scala di cui noi tutti abbiamo esperienza diretta. Che rappresenta il primo orizzonte di riferimento di ciascuno di noi. Con tutta la forza, l'immediatezza, la ricchezza informativa e l'intensità anche emotiva che ciò comporta.³⁷

Chiunque abbia potuto incontrare un/a testimone, e in particolare direi un/a testimone della Shoah, ne può dare conferma.

Spetterà al docente individuare le modalità più opportune: dalla testimonianza diretta (ormai della seconda o terza generazione), a quella scritta, alle opere di finzioni e di narrativa, ai documenti visivi o multimediali.

Con alcune avvertenze circa la necessità di curare la capacità di:

- preparare l'incontro;
- ascoltare;
- fare domande;
- registrare le informazioni e i dati del testimone;
- elaborare il testo scritto della testimonianza;
- riconsiderare il racconto del testimone.

In questo itinerario il testimone è un punto di partenza. Dal suo racconto può prendere le mosse il percorso di ricerca sulla Shoah che ne accompagnerà gli sviluppi seguendo la vicenda biografica o parte di essa.

Una vicenda che è quella di una storia singolare dentro a una storia collettiva. E questa connessione è quella che consente di conoscere i contesti delle vicende individuali, gli attori sociali, gli eventi generali, le condizioni materiali e "strutturali" all'interno delle quali quella specifica vicenda si è svolta. E ciò per dare ulteriore intelligibilità e costruire successivi significati e altro senso a quanto il testimone racconta.

In primo luogo per ri-costruire la trama temporale e spaziale della vicenda biografica dentro a informazioni strettamente necessarie e adeguate alle capacità cognitive degli allievi/e.

Non che l'una si risolva completamente nell'altra; sia interamente compresa e "spiegata" dall'altra. Tra le due dimensioni, quella del testimone e quella dello storico, si apre una tensione che è emotiva ma anche cognitiva: la singola testimonianza sfida e mette in questione

37 Afferma C. Pontecorvo: "Il primo approccio con la tematica della Shoah può essere mediato solo dalla narrazione, che ne fa un essere umano il quale cerca di dare un senso a eventi assurdi e inaccettabili", in C. Pontecorvo, *Educazione in Italia*, in W. Laqueur (a cura di), *Dizionario dell'Olocausto*, Torino, Einaudi, 2004, p.254.

la ricostruzione e l'interpretazione generale, ne mostra la necessità ma anche i limiti. O, se vogliamo, la complementarietà.

Da questo punto di vista, la testimonianza può anche essere un punto di arrivo. Riletta e ripensata alla fine del percorso e alla luce delle ulteriori informazioni e conoscenze del contesto, acquista altri significati, induce ad ulteriori livelli di comprensione, obbliga ad altre domande.

Il percorso didattico come laboratorio di ricerca.

Da quanto abbiamo detto fin qui, emerge l'esigenza di coinvolgere attivamente gli allievi/e nel loro processo di apprendimento della Shoah.

Ciò è possibile anche con i bambini/e dell'ultima classe della scuola primaria, soprattutto se nel curriculum sono già state realizzate esperienze di ricerca storico-didattica con l'uso delle fonti.

Il percorso che stiamo ipotizzando prevede e sollecita infatti l'uso di strumenti e competenze diverse: dalla raccolta delle informazioni della storia del testimone, alla loro elaborazione, alla individuazione di altre risorse documentarie su quel passato (archivi, musei, web...), all'uso di altre fonti (documenti, immagini, oggetti...), alla analisi di testi storiografici e atlanti storici. La linea del tempo della vicenda biografica del testimone è uno strumento indispensabile per poter annotare i diversi accadimenti della sua storia, stabilirne la datazione, osservarne lo sviluppo. E ciò in relazione alla linea del tempo del contesto storico di quel periodo, nella quale registrare i dati essenziali con riferimento al tema in oggetto, facilitando quindi la comprensione della successione degli eventi, dei loro intrecci, delle contemporaneità e delle durate dei diversi aspetti osservati.³⁸

La localizzazione delle vicende attraverso la costruzione e l'uso di carte storiche consente, inoltre, la individuazione dei luoghi in cui si sono svolte le vicende narrate. Con la scoperta di relazioni spaziali spesso inaspettate che consentono di tracciare i fili tra le diverse dimensioni di scala implicate, che è uno dei tratti peculiari della Shoah.

La storia è fatta di parole. Le parole, anche nel caso della Shoah sono importanti, perché veicolano concetti, rappresentazioni, attribuzioni di significati. L'apprendimento e la padronanza di un lessico pertinente e puntuale diventa perciò essenziale: antigiudaismo, antisemitismo, campi di concentramento, campi di sterminio, cittadinanza, discriminazione, diritti umani, ebreo/i, fascismo, genocidio, giusti tra le nazioni, guerra mondiale, resistenza, ghetto, leggi razziali/razziste, nazismo, olocausto, razza, razzismo, repubblica sociale italiana, società di massa, Shoah, stato totalitario possono rappresentare un primo lessico di base per dire e pensare la distruzione degli ebrei europei.

Testimonianza/fonte singola, esplorazione guidata di archivi, uso di dossier di fonti, analisi di testi storiografici trasposti, uso delle risorse multimediali, elaborazione delle informazioni,

38 L'importanza di conoscere la cronologia puntuale della Shoah viene sottolineata da G. Bensoussan. Lo storico francese ricorda che "Si tratta, perciò, di sottolineare il carattere cruciale dell'anno 1942, durante il quale furono assassinate la metà delle vittime della shoah. Si tratta anche di mettere in evidenza la simultaneità degli avvenimenti: la retata di Vel'd'Hiv, effettuata a Parigi il 16 e 17 luglio 1942, precede solo di cinque giorni l'inizio della deportazione verso Treblinka, il 22 luglio 1942, dal ghetto di Varsavia." G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?* cit., pp. 35-36.

comprensione del contesto, concettualizzazioni, generalizzazioni, comunicazione di quanto appreso costituiscono, dunque, le tappe essenziali del percorso di ricerca.

La modalità dovrebbe essere quella laboratoriale, nella quale sollecitare il confronto tra gli allievi/e coinvolti, la negoziazione di soluzioni condivise, l'apprendimento cooperativo.

Spetta al docente definire la tematizzazione più adatta alle competenze cognitive ed emotive degli allievi: 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, alle conseguenze nel contesto scolastico e alla condizione dei bambini/e e dei ragazzi/e ebrei durante quel periodo. Nella secondaria di primo grado è possibile allargare la riflessione ad altri aspetti: come, ad esempio, la specificità dell'antisemitismo novecentesco, il suo rapporto con l'antigiudaismo, il legame con il razzismo delle società e della cultura europea, il nesso tra genocidio, società di massa, industrializzazione, organizzazione e logica burocratica tipica delle società moderne; il confronto tra contesti diversi (la Shoah italiana e quella di un altro paese europeo) dal quale possono nascere interrogativi e problematizzazioni importanti; la riflessione anche sulla memoria collettiva e sui modi in cui i mass media celebrano l'evento.

4. Memoria, passato, presente e futuro

Citando l'episodio di Srebrenica e il disagio dell'Europa di fronte al massacro, D. Bidussa così commenta:

“Quando nel maggio del 2011 è stato catturato Ratko Mladic, molti, ricordando lo sterminio di Srebrenica del luglio 1995, hanno detto che Srebrenica ci aveva «rivelato» Auschwitz. Ne dubito. Noi di fronte a Srebrenica abbiamo scoperto un'altra cosa, ma non siamo in grado di dirlo perché dovremmo fare i conti con il disagio della memoria. Srebrenica 11 luglio 1995, è la dimostrazione che sapere che sta accadendo qualcosa, vederlo persino, non impedisce che quella cosa non solo sia possibile, ma che avvenga. E soprattutto abbiamo scoperto che dopo, noi, non i carnefici, siamo ancora in grado di vivere senza sentire la vergogna. A Srebrenica, in breve noi abbiamo scoperto, ma non siamo disposti ancora a riconoscere, che non è vero che lo sterminio avviene perché nessuno lo sa e che se avessimo saputo, non sarebbe potuto avvenire. Ma che lo sterminio avviene, lo vediamo in diretta e complessivamente continuiamo a pensare che sono «fatti loro». Comunque che non ci riguarda.”³⁹

Si parla spesso con riferimento alla Shoah di dovere della memoria. Ma una memoria che non sappia connettere il passato con il presente e non sappia essere utile per il futuro serve a poco: tale connessione nasce, come sostiene D. Bidussa “non già dal ricordare ma dal disagio che la memoria procura. La memoria è lo strumento che consente di valutare il «gap» tra sapere che cosa sia la verità e la giustizia e la consapevolezza che il proprio «io» ha mancato in qualche punto. Una questione che mentre si preoccupa di riappacificarci col passato, apre questioni

39 D. Bidussa, *Come si usa la memoria*, in “Il Sole 24 Ore” del 22 gennaio 2012.

laceranti con i fatti del nostro presente e interroga in forma drammatica il nostro agire.”⁴⁰

Conoscere e riflettere sulla Shoah significa, in fondo, imparare a tenere aperta e positiva questa interrogazione.

Riferimenti bibliografici

- Y. Bauer, *Pensare l'Olocausto*, Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2009
Z. Bauman, *Modernità e olocausto*, Bologna, Il Mulino, 1993
G. Bensoussan, *Storia della Shoah*, Firenze, Giuntina, 2013
D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009
C. R. Browing, *Verso il genocidio. Come è stata possibile la "soluzione finale"*, Milano, Il Saggiatore, 1998
P. Burrin, *L'antisemitismo nazista*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004
E. Collotti, *Hitler e il nazismo*, Firenze, Giunti, 1994
S. Friedländer *La Germania nazista e gli ebrei. Gli anni della persecuzione: 1933-1939*, Vol I, Milano, Garzanti, 1988
S. Friedländer, *Gli anni dello sterminio: la Germania nazista e gli ebrei (1939-1945)*, Milano, Garzanti, 2009
G. Gozzini, *La strada per Auschwitz. Documenti e interpretazioni sullo sterminio nazista*, Milano, Bruno Mondadori, 1996
R. Hildeberg, *La distruzione degli ebrei d'Europa*, voll. I e II, Torino, Einaudi, 1995
I. Kershaw, *Che cos'è il nazismo? Problemi interpretativi e prospettive di ricerca*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995
W. Laqueur (a cura di), *Dizionario dell'Olocausto*, Torino, Einaudi, 2004
P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 1986
M.R. Marrus, *L'olocausto nella storia*, Bologna, Il Mulino, 1994
D. Michman, *Pour une historiographie de la Shoah*, Paris, Edition In Press, 2001
E. Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna, Il Mulino, 2002
A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999
Atlante storico del popolo ebraico, Bologna, Zanichelli, 1995
Atlas historique du III^e Reich, Paris, Editions Autrement, 1999
Fondazione Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea, *Destinazione Auschwitz*, Milano 2000 [volume con due Cd rom, testi a cura di N. Hayon, M. Pezzetti, L. Picciotto]
La Shoah in Italia
D. Bidussa, *Il mito del bravo italiano*, Milano, Il Saggiatore, 1994
F. Cassata, «La difesa della razza». *Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*, Torino, Einaudi, 2008
Centro Furio Jesi (a cura di), *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascisti*, Bologna, Grafis, 1994
E. Collotti, *Il razzismo negato*, in E. Collotti (a cura di), *Fascismo e antifascismo. Rimozioni, revisioni, negazioni*, Bari, Ed. Laterza, 2000
R. De Felice, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Torino, Einaudi, 1961; nuova ed. ampliata 1993
M. Flores, S. Levis Sullam, M.-A. Matarad-Bonucci, E. Traverso (a cura di), *Storia della Shoah in Italia. Vicende, memorie, rappresentazioni*, 2 voll., Torino, Utet, 2010
La persecuzione degli ebrei durante il fascismo. Le leggi del 1938, Camera dei deputati, Roma 1998

40 Ibidem.

- B. Maida, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2013
- L. Picciotto Fargion, *Il Libro della memoria. Gli Ebrei deportati dall'Italia (1943-1945). Ricerca del centro di documentazione Ebraica Contemporanea*, Milano, Mursia, 1991
- V. Pisanty, *La difesa della razza. Antologia 1938-1943*, Milano, Bompiani, 2006
- M. Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2000
- M. Sarfatti, *Le leggi antiebraiche spiegate agli italiani di oggi*, Torino, Einaudi, 2002
- M. Toscano (a cura di), *L'abrogazione delle leggi razziali in Italia (1943-1987). Reintegrazione dei diritti dei cittadini e ritorno ai valori del Risorgimento*, Roma, Senato della Repubblica, 1988
- S. Zuccotti, *L'Olocausto in Italia*, Milano, Mondadori, 1988 (rist.: Tea, Milano 1995)
- Didattica della Shoah**
- M. Bacchi, F. Levi, *Auschwitz, il presente e il possibile. Dialoghi sulla storia tra infanzia e adolescenza*, Firenze, La Giuntina, 2004
- N. Baiesi, *Un insegnamento possibile*, in A. Deoriti, S. Paolucci, R. Ropa (a cura di), *Le storie estreme e la storia. I racconti della Shoah*, Bologna, L'orecchio di Van Gogh, 1999
- G. Bensoussan, *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Torino, Einaudi, 2002
- A. Ceresatto, M. Fossati (a cura di), *Salvare la memoria. Come studiare la storia di ieri per non essere indifferenti oggi*, Milano, Anabasi, 1995
- A. Chiappano, F. Minazzi (a cura di), *Le storie estreme del Novecento. Il problema dei genocidi e il totalitarismo. Atti del seminario ministeriale residenziale per docenti di storia*, Miur, Varese-Roma, 2002
- M.J.F. Forges, *Eduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*, Paris, ESF éditeur, 1997
- M. Fossati, *Shoah e insegnamento della storia*, in D. Barazzetti e C. Leccardi (a cura di), *Responsabilità e memoria*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997
- J.M. Lecomte, *Enseigner l'Holocauste au 21^e siècle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2001
- G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie e apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 2004
- S. Kaminski, M. T. Milano, *Il libro della Shoah. Ogni bambino ha un nome...*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda, 2009
- M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2005
- E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995
- G. Vico e M. Santerini (a cura di), *Educare dopo Auschwitz*, Milano, Vita e Pensiero, 1995

Ernesto Perillo ha insegnato italiano e storia negli istituti secondari superiori e ha svolto attività di ricerca presso l'Irrsae/Irre del Veneto. Attualmente è componente del Consiglio Direttivo e della Segreteria di Clio '92, Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia. Autore di articoli e saggi sulla didattica della storia, sul tema della Shoah ha pubblicato *Shoah e nazismo* (Polaris, 2002); con Gadi Luzzatto Voghera *Pensare e insegnare Auschwitz* (F. Angeli 2004); *Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani* (Istresco, Treviso, 2011).