

gennaio 2002

Percorsi educativo- didattici sul tema della Shoah: quale significato?

R. Sidoli

1 Premessa

Il percorso didattico - di seguito illustrato - ha una rilevanza educativa che eccede l'interesse storico, sociale, culturale e l'ambito dell'insegnamento disciplinare; l'ipotesi che lo sostiene è il rifiuto della demonizzazione del nazista, come totalmente "altro da noi", e la consapevolezza che solo la riflessione etica può evitare il rischio che "uomini comuni", nei quali ciascuno potrebbe riconoscersi, diventino il battaglione 101¹.

*La percezione dell'orrore quindi, del tutto giustificata, deve essere considerata primo gradino di un paziente lavoro di comprensione della violenza esercitata su altri esseri umani da gente 'come noi', non diversa da noi.*²

Troppo spesso una rilettura semplicistica degli avvenimenti ha privilegiato categorie interpretative di demarcazione netta fra l'oggi e gli eventi del passato, fra i "buoni" ed i "cattivi". Nulla garantisce la certezza dell'innocenza: la normalità della formazione "nazista" emerge dalle parole dei testimoni diretti³; l'impegno formativo diventa, pertanto, responsabilità di auto-educazione e, solo successivamente, proposta alle nuove generazioni⁴. In questo senso la Shoah acquista una dimensione paradigmatica, oltre gli eventi storici narrati: diventa luogo in cui interrogarsi ed interrogare, in cui avvertire gli intrecci profondi fra gli avvenimenti del passato ed il presente, fra gli altri - vittime, persecutori, spettatori - e noi.

2 L'iter didattico

2.1 Il ruolo dell'insegnante

L'iter formativo ha il suo nucleo portante nella figura dell'insegnante a cui è richiesta la capacità di essere filtro sensibile ed accompagnatore partecipe nel percorso di conoscenza⁵. Innanzitutto, in un'ottica che vede la classe come un gruppo sociale legato da dinamiche profonde, all'insegnante compete, fra gli altri, il ruolo di contenitore ed elaboratore di affetti ed emozioni. Ciò significa che, anche in abituali situazioni di apprendimento⁶, a lui

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

² M. Santerini, "Il ricordo e le giovani generazioni" in G. Vico, M. Santerini, *Educare dopo Auschwitz*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, pp. 83-84

³ A titolo esemplificativo si veda: H. Langbein, *Uomini ad Auschwitz. Storia del più famigerato campo di sterminio nazista*, Mursia, Milano 1984, in particolare cfr. il paragrafo "I sorveglianti" pp. 286-306

⁴ Una testimonianza, suggestiva per il significato degli interrogativi proposti, si trova in: E. Mann, *La scuola dei barbari*, Giuntina, Firenze, 1997 (ediz. orig. 1938)

⁵ A questo proposito cfr.: E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Bollati Boringhieri, Torino 1995, in particolare "La didattica della Shoah", pp. 99-138

⁶ Il compito educativo nei confronti dell'allievo "...si concretizza in un modo di lavorare volto, in primo luogo, a cercare di capire quali risonanze emotive siano presenti nell'allievo nel momento in cui impara, ovvero come egli vive e sente ciò che impara e come egli vive e sente la sua partecipazione ad un gruppo di lavoro

tocca sostenere emotivamente il processo di acquisizione e di elaborazione delle nuove conoscenze: l'allievo lascia le certezze di quanto è stato appreso, e fa ormai parte del suo bagaglio di conoscenze, per affrontare l'insicurezza della novità, per misurarsi con la frustrazione e la possibilità del fallimento. Questo processo chiama in gioco la storia degli apprendimenti precedenti, l'incidenza delle relazioni che l'hanno sostenuta ed accompagnata, in particolare la relazione primaria con la figura materna. Nella pratica scolastica questi aspetti sono frequentemente sottovalutati od ignorati, come se esistesse una dicotomia fra cultura intellettuale e cultura emozionale, come se l'ambito di intervento della scuola fosse circoscritto all'apprendimento intellettuale⁷.

Se la connessione fra i due mondi culturali è importante in ogni ambito disciplinare, essa è essenziale nei casi in cui i contenuti di conoscenza abbiano un forte impatto emotivo - affettivo, richiamino negli allievi sentimenti di sofferenza e di desiderio di riparazione. L'intervento dell'insegnante è duplice: da un lato egli dichiara la propria partecipazione emotiva a quanto racconta; dall'altro la sua testimonianza diventa modello di impegno etico: gli viene chiesto di offrire una sua "visione"⁸ degli eventi ed una valutazione critica di quanto è avvenuto, in una dimensione finalizzata a elaborare modalità riparatrici del dolore che l'allievo incontra.

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

- 1) l'emarginazione del dolore in spazi "lontani" e la cancellazione sociale di colui che soffre: ospedali e carceri possono diventare luoghi a cui viene delegata questa funzione, necessari per le loro funzioni, ma fisicamente distanti, possibilmente non visibili;
- 2) la "virtualizzazione del dolore", in cui la linea di demarcazione fra reale, possibile, immaginario non è mai chiaramente definita; tutto è visivamente noto, ma senza possibilità di elaborazione psichica;
- 3) la "fatalità" del dolore: l'evento drammatico è presentato come una casualità, su cui l'individuo non ha alcun potere di controllo.

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

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

2.2 La conoscenza

(la classe) che ha come obiettivo il dover apprendere." in G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, R. Cortina, Milano 1995, p. 34

⁷ E. Richardson, *La scuola e il suo ambiente*, Armando, Roma, 1973

⁸ Bennis e. Nanus usano il termine "vision" per indicare la proposta interpretativa offerta dall'insegnante, il suo modo di giudicare quel dato evento, storico o di vita quotidiana, presentato in classe; cfr. W. Bennis, B. Nanus, *Leader. Anatomia della leadership*, F. Angeli, Milano 1990

Il primo livello del percorso è fondato sulla conoscenza. Di per sé essa non è condizione sufficiente a fondare scelte etiche. Anche nei casi in cui la conoscenza degli eventi non produca la loro approvazione, perché considerati ingiusti, un sapere puramente cognitivo non coinvolge necessariamente l'individuo nella concretezza delle sue scelte.

Le ricerche di psicologia sociale hanno evidenziato come le dinamiche di relazione fra i gruppi siano influenzate da una molteplicità di fattori, fra i quali è rilevante la fedeltà verso il proprio sistema di appartenenza; questa può determinare comportamenti che l'individuo in altri casi non accetterebbe, ma ora subiti passivamente per il timore di incrinare l'accettazione sociale; nella classe, ad esempio, il soggetto che sceglie in modo divergente può essere oggetto di emarginazione sociale e derisione, con la conseguenza di una ricaduta negativa sull'immagine di sé⁹:

In queste situazioni la conoscenza dei fatti diventa secondaria rispetto alle attribuzioni che l'adesione alle idee del gruppo comporta. Tale adesione non si esprime necessariamente in modo attivo, ossia con comportamenti espliciti di rifiuto o aggressività verso la minoranza o l'individuo emarginato, ma più frequentemente con atteggiamenti di indifferenza o di voluta ignoranza¹⁰ che permettono all'individuo di conservare la fedeltà al proprio gruppo; emerge pertanto come il nodo focale non sia la conoscenza degli eventi, ma il porsi criticamente di fronte ad essi, in un coinvolgimento che riguarda l'intera persona.

2.3 La nascita degli atteggiamenti pro-sociali

L'educazione alla prosocialità ha acquisito rilevanza pedagogica solo in questi ultimi anni; già Gardner¹¹ aveva sottolineato l'importanza dell'intelligenza sociale, intelligenza a tutti gli effetti, con una ricaduta notevole sull'equilibrio psichico dell'individuo e sul suo benessere sociale.

La prosocialità¹², rappresenta un ulteriore sviluppo in questo senso. Nella scuola sono ancora abbastanza rari i curricoli mirati alla formazione prosociale ed, in genere, essi appaiono nell'educazione alla convivenza interculturale, alla pace, al rispetto delle differenze. E' opportuno affrontare il problema in un'ottica evolutiva, ossia come e quando emerga l'atteggiamento prosociale, quali contesti favoriscano la sua comparsa e la sua maturazione.

⁹ L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, il Mulino Bologna 1995: si vedano in particolare le ricerche di Tajfel, pp. 406-423

¹⁰ A questo proposito si veda: A. Palmonari, *Processi simbolici e dinamiche sociali*, il Mulino, Bologna, 1995, p. 150: "La maggioranza della popolazione tedesca e dei Paesi occupati, anche se di sentimenti antisemiti, non aderì al programma razzista ed alle sue estreme conseguenze..." ma, proprio a causa dell'antisemitismo latente, rinforzato dalla propaganda nazista a favore della coesione interna del gruppo maggioritario, mise in atto comportamenti di indifferenza, di tacita passività che permisero ai "delegati dal regime" di agire indisturbati. E' controverso quanti, fra i tedeschi, sapessero dei campi di sterminio; è indubbio che i provvedimenti di emarginazione sociale, economica, culturale fossero a conoscenza di tutti.

¹¹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli Milano 1987, pp.258-297

¹² Il comportamento prosociale si concretizza in azioni dirette ad aiutare o beneficiare un'altra persona, o un gruppo di persone, senza aspettarsi ricompense o benefici (N. Eisenberg, *Altruistic Emotion, Cognition and Behaviour*, Erlbaum, N.J., 1985); una definizione più precisa identifica tre caratteristiche dell'azione prosociale: l'essere rivolta al benessere o alla riduzione della sofferenza di uno o più individui, in assenza di pressioni esterne (minacce o premi) sull'agente, in un contesto senza obblighi di ruolo. Sull'argomento si veda: G. V. Caprara, "Aggressività ed altruismo", in L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, il Mulino, Bologna, pp. 335-364

I primi comportamenti prosociali appaiono precocemente nel bambino¹³, intorno ai 18 mesi; le ricerche a questo proposito sono significative: i bambini sono in grado di assumere lo stato emotivo di chi soffre e, atteggiamento ancora più interessante, mettono in atto comportamenti di protezione e conforto, fortemente correlati con quelli di attaccamento ed affiliazione con la figura materna. La madre prototipo, in queste relazioni socialmente competenti, si prende cura del piccolo (in prima persona è modello di altruismo), verbalizza, con calore e chiarezza, sentimenti ed aspettative, sottolinea gli aspetti emotivi della relazione.

*L'altruismo offre ai bambini una modalità per condividere la consolazione ed il sollievo - lo stesso sentimento buono di cui hanno goduto come risultato dell'empatia delle persone che li hanno accuditi. Fornisce loro il piacere dell'intimità condivisa che accompagna i diversi atti di riparazione [...]*¹⁴

Se questi sono i dati riguardanti i primi anni di vita, un secondo interrogativo riguarda la possibilità di confermare ed incrementare il comportamento prosociale negli anni successivi ed in contesti diversi da quelli della famiglia

Ricerche psicopedagogiche recenti sottolineano l'importanza del clima di classe, della relazione insegnante \ allievo (Blandino Granieri, 1995) come co-variabili essenziali per l'apprendimento, il quale, a sua volta, è sintesi di competenze cognitive sostenute e radicate nello sfondo emotivo-affettivo¹⁵.

L'insegnante che propone l'evento Shoah in un'ottica educativa diventa "contenitore e modello di elaborazione" di affetti ed emozioni. Il suo ruolo non può essere confuso con quello materno; ma anche a lui è richiesto di mettere in atto relazioni di affiliazione con i propri allievi per potere, come la madre buona descritta da Lichtenberg e Bowlby, diventare modello di comportamenti prosociali, figura capace di assumersi responsabilità etiche.

2.4 Il linguaggio

La pragmatica della comunicazione ha indicato come lo scambio di messaggi nel comportamento interattivo umano avvenga secondo due modalità, definite simmetrica e complementare¹⁶; a scuola prevale quest'ultima, ma è importante, trattando un tema come questo, favorire la presenza di spazi di reciprocità, in cui sia possibile comunicare sull'evento Auschwitz, recuperandolo ogni volta dall'interno, mediante

la coscienza di sé come condizione necessaria alla sua intellegibilità. Questo è, credo, il primo compito dell'insegnante, compito verso di sé prima di essere un

¹³ J. D. Lichtenberg, *Psicoanalisi e sistemi motivazionali*, Cortina, Milano, 1995, pp. 136-142

¹⁴ Ibi, p. 141

¹⁵ G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, in particolare il cap. 3: "I processi di apprendimento - insegnamento", pp. 63-82

¹⁶ Secondo Watzlawick, Beavin, Jackson (1967) tutti gli scambi comunicativi sono simmetrici o complementari: i primi avvengono fra interlocutori che si considerano sullo stesso piano, i secondi in una situazione di disparità per potere, ruolo comunicativo, autorità sociale, interesse. La comunicazione sana contempla l'alternarsi di ambedue le modalità, mentre nella scuola la comunicazione complementare è decisamente prevalente. Il coinvolgimento degli allievi in attività di ricerca (ad esempio interviste e raccolta di materiali, preparazione di documenti) facilita l'assunzione di un ruolo comunicativo simmetrico, senza penalizzare la funzione dell'insegnante; fra le molte esperienze di questi ultimi anni cfr.: *La zona grigia. Ricerca realizzata da studenti e insegnanti del Liceo Volta di Milano*, ANPI, Milano, 1995; A. Ceresatto, M. Fossati (a cura di), *Salvare la memoria. Come studiare la storia di ieri per non essere indifferenti oggi*, Anabasi, Milano 1995; Aa. Vv. ITIS di Corsico, *SHOAH Il nazismo e lo sterminio degli Ebrei*, Tipografia Abbatense, Abbiategrasso 1996

*compito per gli altri; chiama ad una sorta di crisi cognitiva ed etica chi vuole intraprenderlo.*¹⁷

Tale atteggiamento richiede all'insegnante sia una conoscenza approfondita dei fatti e dei dibattiti storiografici connessi all'evento Auschwitz, sia la capacità di confrontarsi personalmente con il suo senso (o nonsenso) profondo.

*La natura del tema può provocare nell'insegnante stesso vere e proprie reazioni a catena che vanno dalle semplificazioni intellettuali al rifiuto puro e semplice, passando attraverso diversi meccanismi di protezione di sé tra cui la rimozione*¹⁸.

Insegnante ed allievi condividono lo stesso sentimento di impotenza: ognuno è chiamato a confrontarsi, a ripensare sé ed il proprio universo etico. La classe, in questo senso, diventa luogo di ricerca e di riflessione in cui possano essere attuati percorsi che prevedano momenti di comunicazione simmetrica o complementare a favore degli studenti: attività di raccolta di testimonianze e documentazioni storiche, momenti di discussione in cui sia possibile dire i propri dubbi e portare le proprie esperienze, occasioni di confronto e di riflessione sui comportamenti. La riflessione e la rielaborazione linguistica offrono la possibilità di interrogarsi intorno a ciò che è accaduto o sarebbe potuto accadere.

2.5 Le tappe del lavoro in classe

Le proposte metodologiche qui illustrate sono rivolte ad allievi della scuola secondaria – inferiore e superiore – ragazzi dagli undici ai diciotto anni. Lo stadio evolutivo a cui essi appartengono comprende le ultime tappe del pensiero operatorio - concreto fino all'evolversi del pensiero formale. E' opportuno ricordare brevemente alcune caratteristiche che contraddistinguono questa fascia di età:

- 1) *ambito cognitivo*: dal bisogno di riferimenti ricavati dall'esperienza al distacco dalla concretezza di ciò che è immediatamente sperimentato, mediante riflessioni di tipo generale; l'evoluzione cognitiva favorisce la capacità di organizzare le conoscenze mediante le categorie di spazio e tempo, di riconoscere le connessioni di tipo causale ed ipotetico, di rappresentarsi gli eventi assumendo il punto di vista dell'altro;
- 2) *ambito sociale*: assume rilevanza il confronto con il gruppo dei pari; a questo proposito sono significative le considerazioni di Kohlberg sul *curriculum* latente in cui la riflessione e la discussione sulle questioni etiche assumono valenza formativa. *“A tale proposito il curriculum latente costituisce un fattore educativo primario”* poiché l'ambiente scolastico, con le sue caratteristiche di clima relazionale orientato alle scelte valoriali, costituisce lo sfondo per la maturazione sociale¹⁹; risulta significativa, a tale scopo, la discussione di eventi storici o di casi individuali, rispetto ai quali sia richiesta – da parte dei componenti i sottogruppi, in cui sia stata divisa la classe – la valutazione critica dei diversi comportamenti, le implicanze etiche e sociali, le ricadute sugli individui; l'insegnante può orientare la discussione sugli aspetti di emarginazione sociale di cui i preadolescenti e gli adolescenti ebrei furono vittime a causa della politica antisemita;
- 3) *ambito dinamico-affettivo*: il bisogno di sicurezza affettiva e sociale, proprio dei periodi preadolescenziale ed adolescenziale, permette i processi di identificazione di

¹⁷ Y. Thanassekos, “L'evento Auschwitz nella coscienza della modernità”, in: G. Vico, M. Santerini (a cura di), *Educare dopo Auschwitz*, Vita e Pensiero, Milano 1995, p. 48

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Cfr. R. Viganò, *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg*, Vita e Pensiero, Milano, 1991, pp. 376-378

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

- 4) *ambito etico*: evoluzione del concetto di norma morale; da uno stadio in cui la prescrizione dipende dall'esterno ed *“un'azione è buona e giusta quando soddisfa strumentalmente i bisogni personali e occasionalmente quelli degli altri”*²⁰ ad una visione etica in cui *“le operazioni di giustizia implicano un ampliamento della logica dello scambio reciproco [...], poiché fanno riferimento a un ordine etico sopraordinato agli interessi individuali.”*²¹ Questo processo evolutivo coinvolge lo sviluppo morale: da una visione utilitaristica – orientata al bene soggettivo o alla protezione sociale della maggioranza degli individui – la coscienza morale matura la consapevolezza dei valori universali di libertà, uguaglianza, equità e reciprocità che connotano l'ideale etico.

Il percorso didattico prevede alcune tappe, da intendersi non in successione cronologica rigida, ma come tracce di orientamento che guidano il lavoro dell'insegnante

- 1) Il momento della conoscenza, intesa come capacità di cogliere le dinamiche degli eventi²²; è opportuno non esaurire il tempo ipotizzato per il progetto didattico nel fornire informazioni, rischiando di provocare la ricerca del particolare macabro o la saturazione.
- 2) La costruzione di legami di analogia fra il ragazzo di oggi ed i coetanei ebrei del passato *“anch'io... come loro”*; *“che cosa proverei se mi trovassi nella loro situazione?”* In questa fase è essenziale aiutare gli alunni a verbalizzare i loro sentimenti, di fronte ad una possibile perdita dei riferimenti esistenziali. E' indubbio che alcune situazioni siano difficilmente evocabili, ma testimonianze dirette, racconti, fotografie, poesie, diari, disegni (ad esempio i disegni dei bambini di Terezin) permettono di creare un sottile filo di analogia con situazioni di disagio o di paura che toccano la vita di ogni soggetto in età evolutiva. E' opportuno lasciare spazio alla riflessione verbale rispetto agli eventi ed ai sentimenti che li accompagnano²³.
- 3) La creazione di un clima di empatia, fondata sul riconoscimento e la condivisione della sofferenza: in questa fase l'attenzione è sui coetanei ebrei e sulle loro famiglie, sugli episodi che li hanno visti vittime; l'assunto di fondo è *“anche loro... come me”*; la loro sofferenza è condivisa dall'ascoltatore, che se ne fa carico. Ma l'empatia, come le ricerche prosociali hanno evidenziato, va oltre *“la capacità di riconoscere la domanda di aiuto e di condividere i sentimenti di gioia o di tristezza”*; essa ha un naturale sbocco nella *“capacità di venire in soccorso efficacemente ai bisogni che l'altro esprime”*²⁴
- 4) In questa fase il compito educativo è centrato sulla responsabilizzazione: mediante la presentazione di episodi in cui individui o gruppi hanno saputo opporsi all'ottica della violenza. L'insegnante propone un percorso ideale: *“Qualcuno ha saputo op-*

²⁰ Ibi, p. 208. Per un'analisi della teoria dello sviluppo morale in Kohlberg e per una descrizione degli indicatori che sottendono il giudizio morale in ciascuno dei sei stadi da lui identificati si vedano, nel testo citato, le pp. 181-267. Sulla natura specifica dell'ultimo stadio, il settimo, cfr. 220-221

²¹ Ibi, p. 209

²² E. Baccarini, Thorson (a cura di) *Il bene ed il male dopo Auschwitz*, Piemme 1998 p. 314 e segg.

²³ V. D'Urso, R. Trentin, *Psicologia delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 1988 p.102

²⁴ Cfr. G. V. Caprara, *“Aggressività ed altruismo”*, in L. Arcuri (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, p. 359

porsi... è pertanto possibile opporsi alla violenza..., anch'io avrei potuto oppor-mi...". Si ritorna al bisogno di riparazione, evidenziato dagli studi sull'empatia, che deve trovare la possibilità di concretizzarsi anche nell'attualità. In caso contrario, il peso dell'irreparabilità di quanto è avvenuto può produrre due rischi

- a. la banalizzazione
- b. la passività derivata dalla percezione che non è più possibile (e mai possibile) riparare

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

5) Per la tarda preadolescenza e l'adolescenza debbono essere introdotte due ulteriori riflessioni, al termine del percorso proposto.

- a. La prima trae spunto dalle ricerche di Kohlberg che sottolinea l'importanza della discussione di casi concreti, in classe: essi possono diventare occasioni di riflessione, nel gruppo dei pari e nel confronto con l'insegnante, sui principi generali di giustizia e di solidarietà, di impegno e responsabilità in un primo tentativo, adeguato all'età degli allievi, di mettere a confronto le strategie del pensiero induttivo – deduttivo.
- b. Una seconda occasione di riflessione è centrata sugli stereotipi linguistici; negli incontri con i docenti della scuola secondaria è ricorrente la lamentela a causa del linguaggio usato nelle relazioni quotidiane fra pari, gli stereotipi verbali nei gruppi antagonisti. Il linguaggio, per la sua natura di strumento classificatorio, è in grado, mediante le etichette linguistiche, di accorpate sotto un'unica accezione gruppi diversi di avvenimenti, semplificandone la valutazione. Se ciò può costituire una facilitazione, per l'economicità dei processi mentali coinvolti, vi è il rischio di una generalizzazione delle attribuzioni, che diventano emblematiche

*Applicata al mondo sociale, la categorizzazione porta a vedere gli altri in base ai possibili criteri in cui sono raggruppabili e in funzione delle nostre necessità del momento, attribuendo poi ai singoli individui le caratteristiche che definiscono l'intera categoria.*²⁵

Il linguaggio diventa, a volte anche nell'uso inconsapevole dei parlanti, strumento per diffondere, instillare o rafforzare atteggiamenti di discriminazione; il vocabolario nazista, il lessico dei campi di sterminio sono esempi aberranti delle possibilità di mistificazione insite nella lingua; è importante che il gruppo classe diventi luogo di riflessione in cui gli allievi imparino a valutare criticamente lo strumento linguaggio e la violenza di cui può essere portatore.

²⁵ B. M. Mazzara, *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna, 1997, p.66

3 E per concludere, alcuni spunti per percorsi didattici

La vastità del tema “percorsi didattici per l’insegnamento della Shoah” è tale che – a parte alcune indicazioni di tipo generale – si preferisce rimanda ad un volume sull’argomento²⁶.

a) Scuola media inferiore: il tema della narrazione

*Narrare è uno dei compiti più importanti degli educatori, da elaborare in senso pedagogico per avvicinare il mondo e la realtà agli studenti, attraverso la propria storia, quella di altri, la vita delle persone. [...] E’ la trasmissione di sentimenti, ponte tra le generazioni, a rendere vivo il passato, che può ripetersi nel presente.*²⁷

Il pensiero narrativo è pensiero del particolare, a differenza di quello scientifico; ma questa sua caratteristica, come ha insegnato Bruner²⁸, è tutt’altro che riduttiva: infatti narrare vuol dire occuparsi delle intenzioni proprie ed altrui, costruire un universo affine in cui ciascun ascoltatore \ lettore possa ritrovarsi, mettersi dal punto di vista dell’altro. Nella narrazione la dimensione psichica occupa uno spazio dominante: assume rilevanza il mondo delle intenzioni e dei vissuti interiori; grazie alla narrazione diventiamo capaci di guardare il mondo da una “molteplicità di prospettive e di posizioni, nonché di considerare gli esiti di questo processo come, per così dire, dei possibili mondi alternativi”²⁹. Ai preadolescenti della scuola media inferiore, ancora parzialmente incapaci di aprirsi alla molteplicità delle prospettive ed alla loro valutazione critica, una antologia di letture sull’argomento, scelte dall’insegnante, offre uno stimolo per capire le dinamiche politiche e sociali che stanno alla base dei fenomeni di esclusione e persecuzione..

Il clima empatico della classe, creato dall’insegnante, facilita la capacità di assumere il punto di vista dell’altro e la percezione delle ricadute che gli eventi storici hanno sulla vita degli individui. Mediatori iconici – quali fotografie, brevi documentari, disegni – sono efficaci purché l’insegnante non li consideri di per sé esaustivi: in altre parole, ogni strumento didattico necessita della mediazione del docente, sia nel momento della presentazione (la storia del documento, la motivazione della scelta, a quali aspetti prestare attenzione...), sia nella elaborazione successiva (le impressioni, emozioni, riflessioni suscitate dallo strumento); in questa seconda fase è opportuno lasciare agli allievi la possibilità di esprimere i propri dubbi, i pregiudizi, le critiche che troveranno una opportunità di discussione nello spazio offerto dalla classe.

Molti insegnanti usano il film come momento introduttivo: si tratta di una scelta che richiede una attenta valutazione anche per la scarsità di materiali adeguati alla preadolescenza³⁰.

²⁶ M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999; nel volume sono contenute alcune proposte educativo-didattiche – sperimentate in classe – con allievi della scuola secondaria inferiore e superiore, oltre a due ricerche che hanno coinvolto studenti delle superiori ed universitari

²⁷ M. Santerini, “Il ricordo e le giovani generazioni” in G. Vico, M. Santerini (a cura di), *Educare dopo Auschwitz*, p. 85

²⁸ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1997, p. 18

²⁹ Ibi, p. 134

³⁰ Sull’argomento cfr.: E. Lombi, B. Ubaldi, “...erano ragazzi come noi: percorsi narrativi nella scuola media inferiore” in: M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (a cura di), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Vita e Pensiero, Milano 1999, pp. 177-194

b) Scuola media superiore: interdisciplinarietà e responsabilità

Nella scuola media superiore il tema dell'approccio educativo alla Shoah si colloca in un progetto interdisciplinare in senso ampio: da un lato è auspicabile la partecipazione di docenti appartenenti ad aree disciplinari diverse (ad esempio, storia, letteratura, filosofia, diritto, psicologia, ...), dall'altro il progetto deve collocarsi in un orizzonte di valori quali il superamento del pregiudizio, l'educazione alla prosocialità, la formazione interculturale.

Il percorso educativo attuabile nella secondaria superiore si snoda in tre fasi.

La prima è data dalla conoscenza, tanto più efficace quanto più è in grado di organizzarsi intorno a nuclei concettuali di tipo trasversale; in tale senso è auspicabile la collaborazione fra i docenti appartenenti ad aree disciplinari diverse. Le categorie del pensiero formale – *induzione*, dal particolare all'universale, *deduzione*, dall'universale al particolare – permettono l'organizzazione delle conoscenze ed il riconoscimento della complessità delle relazioni fra cause ed effetti, fra fattori economici e sociali, fra eventi della “grande storia” e storie degli individui.

La seconda fase riguarda le connessioni fra comportamenti dei singoli e responsabilità morale: si tratta di ritrovare, nell'evento Shoah, quel collegamento fra indifferenza, silenzio, omertà dei molti e politica dello sterminio, ben evidenziato nel concetto di *ragione burocratica* illustrato da Bauman³¹, in cui l'obbedienza alla burocrazia diventa parametro per la definizione della moralità di una azione.

La terza fase definisce il tema della responsabilità: la lezione del passato diventa paradigma per il riconoscimento dei segnali di devianza nella realtà attuale e l'attivazione individuale; obiettivo della terza fase è quel passaggio, la cui carenza è spesso lamentata dagli insegnanti, dal livello del coinvolgimento emotivo all'impegno ed alla trasformazione dei rapporti sociali nella realtà attuale. L'insegnante pone a se stesso ed ai suoi allievi un interrogativo essenziale “Che cosa è possibile fare oggi, perché quanto è avvenuto non si ripeta, in alcun luogo del mondo?”. La possibilità di una risposta a questa domanda è il motivo per cui – io e molti degli insegnanti incontrati in questi anni – crediamo si debba continuare a parlare della Shoah.

A conclusione, un grazie a tutti coloro – e qui ne ricordo i visi e le discussioni appassionate - che mi hanno aiutato a concretizzare questo impegno

³¹ Z. Bauman, *Modernità e olocausto*, il Mulino, Bologna 1992, pp. 36-43