

Quando si inizia?

Insegnare Auschwitz nelle scuole elementari.
Laboratori, esperienze, progetti a confronto



Museo Diffuso della Resistenza, della Deportazione,
della Guerra, dei Diritti e della Libertà

Premessa

Il 22 gennaio 2004, in occasione della scorsa edizione della Giornata della Memoria, alcuni insegnanti hanno dato vita a un brillante seminario intorno a un tema difficile come l'insegnamento della Shoah nella scuola elementare. Alla domanda, un po' rustica, formulata dal sottoscritto ("Quando s'inizia?"), nessuno, per fortuna, ha voluto rispondere in modo altrettanto rustico, indicando 6 anni oppure 9 oppure 12. Si sono messe in comune esperienze molto interessanti, questo sì, come sempre dovrebbe accadere nel mondo della scuola. Chi scrive continua a pensare che i 13-14 anni siano l'età giusta, ritenendo sia un dovere dell'educatore proteggere l'infanzia, lasciando il più possibile libero lo spazio necessario al gioco, alla libertà inventiva. Riconosco tuttavia che molte delle esperienze descritte incrinano le mie (poche) certezze.

In sala, quel pomeriggio, non vi era molto pubblico, ma ci fu modo di accorgerci subito che il tema era appassionante. A metà del seminario fummo raggiunti dalla telefonata della conduttrice di una popolare rubrica del GR1, che aveva visto annunciata in rete la nostra iniziativa e, in diretta, desiderava avere una esauriente risposta al nostro fatale quesito. Quando s'inizia? Cerchiamo di tranquillizzarla, dicendole che nessuno di noi aveva una risposta sicura, ma molto materiale da proporre. È quanto facciamo oggi pubblicando gli interventi di

quel simpatico pomeriggio, con l'aggiunta di contributi nuovi e un materiale iconografico che ci sembra di notevole interesse. Il libretto può uscire grazie al generoso contributo di Paola Pozzi, Assessore al Sistema Educativo e alle politiche di pari opportunità della Città di Torino, che desideriamo vivamente ringraziare.

Dedichiamo questo lavoro alla memoria di Gioconda Carmi e Giuseppina Gusmano protagoniste della storia narrata nell'ultima sezione. Le foto dei bambini dell'Orfanotrofio sono qui per la prima volta pubblicate, grazie alla cortesia del dottor Bruno Carmi. Il salvataggio dei bambini dell'Orfanotrofio della comunità ebraica è una delle pagine meno conosciute della Shoah a Torino. Intanto è bello che queste immagini accompagnino le nostre riflessioni. Insegnano molte cose: la forza della filantropia, la bontà del docente non disgiunta dalla severità, l'esistenza di un ebraismo "povero" - ossia di una questione sociale dentro l'ebraismo stesso -, le vie della solidarietà che, nel caso specifico, corrispondono ad una straordinaria via di fuga che bisognerebbe una mattina rifare tutti insieme, bambini di ieri e di oggi: dalla sede dell'Orfanotrofio, passare per il Valentino, prima in direzione della collina torinese poi verso Casale Monferrato, dove quei bambini vennero tratti miracolosamente in salvo.

Alberto Cavaglione

Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea

I soggetti in campo nella didattica della Shoah

Un solido filo unisce i contributi raccolti in questo libretto, accomunati dall'attenzione delle autrici per i destinatari delle rispettive proposte sulla Shoah: una cura premurosa e attenta che legandosi strettamente alle loro professionalità induce a considerare come una costante delle didattiche il diritto del bambino ad essere salvaguardato dall'orrore. Un sentimento questo che inevitabilmente si accompagna alla conoscenza del fenomeno nella sua natura profonda, non edulcorabile ed afflittiva, come ricorda Alberto Cavaglion, per il suo essere impenetrabile alle spiegazioni rassicuranti e definitive.

Da questa considerazione ne discende una ulteriore, presente in numerosi interventi, che indica l'insegnamento / apprendimento della Shoah come percorso, che si avvia nella scuola elementare e prosegue negli anni della formazione del ragazzo, su elementi di complessità e peso crescenti, capaci di offrire strumenti sempre maggiori di comprensione ed anche di comparazione con altri fenomeni del moderno e del contem-

poraneo.

Le due annotazioni rimandano, insieme considerate, alla necessità di uno sguardo penetrante sui soggetti destinatari del discorso, in grado di individuare il complesso delle loro caratteristiche identitarie, sia per la definizione degli aspetti socio-psico-affettivi da "centrare" nelle progettazioni, sia per l'attenzione di cui è necessario dotarsi nell'ascolto delle culture di provenienza, oggi più che nel passato differenziate. Non vi è infatti tematica più di questa a richiedere, nella sua essenza, di ideare buone pratiche, contesti e contenuti tra loro coerenti, in grado di sviluppare nel vivo delle attività il valore delle differenze, il rispetto dell'altro e il suo riconoscimento, applicati come sono ad un evento, la Shoah, che si manifesta come la più radicale negazione di tutto questo.

Ma i soggetti da inserire tra le nostre attenzioni non si limitano ai soli destinatari, poiché le cose dette sin qui comportano una riflessione su un ulteriore soggetto dell'azione educativa, ossia il docente: si tratta infatti di favorire l'emersione consapevole delle motivazioni che reggono la scelta di trattare un tema tanto "caldo" e, contemporaneamente, di quali siano le inter-

pretazioni storiografiche che la sorreggono, allo scopo di descrivere una relazione diretta tra intenzioni e risultati conseguiti. Partendo dal secondo quesito, più agevole: quali le interpretazioni storiografiche?, il punto non è tanto, a mio avviso, di discutere qui in termini storiografici la bontà delle letture adottabili e quali di esse riservi gli esiti più soddisfacenti in termini generali (se quelle intenzionaliste, funzionaliste, o di sintesi tra le due "scuole" come operoso superamento di entrambe); ciò che interessa sotto il profilo della mediazione docente, e dunque sotto il profilo pedagogico didattico che in queste pagine si vuol evidenziare, è la capacità delle interpretazioni prescelte di porre in luce la totale negazione dell'altro insita nel progetto nazista e di svelare le parentele nascoste tra quell'ideologia e la cultura a cui noi partecipiamo, che ha nella modernità le sue radici. E dunque il significato di rottura della modernità insito nella Shoah, intesa come smentita dell'illusoria pretesa di aver espunto la "barbarie" dal proprio Dna, e come manifestazione, viceversa, delle potenzialità distruttive della modernità in determinate condizioni, contrassegnate in particolare dalla

mancaza di libertà e dallo stato di guerra.

È un panorama di riferimento quello che si ottiene che ancora non dice che cosa si possa e come anticipare a livello bambino, ma che induce a evidenziare le parole chiave da considerare. Per elencarne alcune: "inclusione"/"esclusione", "altro", "confine" tra sé e l'altro, "diritti"/"doveri", "responsabilità" e - in prospettiva - "costruzione di cittadinanza". Volendo infine dedicarsi brevemente al primo quesito, sulle motivazioni che conducono a inserire la Shoah nei propri curricula, (si tratta indubbiamente di riferirsi alle chiavi interpretative in nostro possesso, verificate alla luce della più recente letteratura sull'argomento; tuttavia, per completare la risposta in modo più convincente, si tratta di spingersi a una diversa profondità e di richiamare alla mente quale sia il posto occupato dalla Shoah nella propria formazione. È un piccolo percorso di autoanalisi quello che si suggerisce per intendere il come e il quando noi si sia incontrato l'argomento e quale rilevanza gli sia stata assegnata. Può essere importante il ripensarlo per intendere le risonanze e gli echi che esso ha prodotto nella definizione delle

nostre soggettive rilevanze formative e può dunque facilitare l'incontro e il patto con i nostri allievi.

Un'ulteriore breve escursione tra i soggetti in campo nella didattica della Shoah conduce a considerare i soggetti contenuti nel discorso e più precisamente le vittime e i carnefici, intesi come le due polarità intorno alle quali si manifestano empatia, simpatia (in senso primo) e all'opposto repulsione, in noi stessi e nei nostri allievi. Ciò avviene spontaneamente, prima ancora che intervenga il bagaglio delle nostre conoscenze critiche a consigliare prudenze essenziali sotto il profilo metodologico, particolarmente necessarie in presenza di fonti "calde", come i testimoni, ampiamente presenti nelle didattiche della scuola di base. È un'esperienza nota a molti di noi, di grande valore e di corrispondente difficoltà, che vale qui come rimando per accennare velocemente al tema dell'identificazione con le vittime, che ha in sé valenze positive, su cui non è necessario soffermarsi.

Sarebbe tuttavia poco coerente con il discorso che si è venuto delineando nel quaderno se non si sottolineasse quanto, almeno a livello adulto, possa

essere necessario per condurre a buon fine le didattiche - il non procedere nell'identificazione e il rivolgersi incommode domande: noi in quel frangente che cosa avremmo fatto? Quale la nostra scelta? In ciò seguendo la lezione che proviene dal trentennale lavoro di Raoul Hilberg, che ne *La distruzione degli ebrei d'Europa* ha mostrato la minuta segmentazione delle scelte, anche inavvertite dagli attori, che hanno consentito giorno dopo giorno il compiersi della scandalosa enormità della Shoah.

Riccardo Marchis

Istoretto





**Classi V A e B, Scuola elementare statale "Luigi Einaudi",
Primo circolo Fossano (Cn), Anno scolastico 2002-2003**



Quando iniziare?

“Oscillavamo sempre tra il bisogno di essere coerenti con la storia, con i fatti, con la cronaca di ciò che è stato e il timore di ferire. In alcuni momenti non ci sentivamo in diritto di irrompere nel loro armonioso mondo interiore. Poi, prevaleva il desiderio di formare, di costruire un primo strato di memoria in chi ne era sprovvisto, di aprire e di sfogliare il doloroso libro della Shoah e della deportazione”.

Pensieri, timori, incertezze di insegnanti di scuola elementare che spesso s'interrogano sull'opportunità di affrontare il tema in oggetto. A questi spesso se ne contrappongono altri che, guidati da una visione pragmatica e disincantata dell'infanzia, sostengono l'innegabile familiarità degli allievi al senso di prevaricazione e alla durezza delle immagini a cui sono quotidianamente esposti sia dalla televisione, sia dai video games. Inutile quindi rifugiarsi in un mondo ideale, negare la realtà, eludere il compito formativo a cui si è chiamati a rispondere: i ragazzini vedono questo ed altro, quindi...

Siamo di fronte ad una sorta di ossessione pedagogica o ad una difficoltà di scegliere e definire un percorso intrinseco alla

complessità, alla varietà e alla poliedricità degli aspetti che la storia della deportazione evoca e propone?

Prima di tentare risposte è importante prendere atto che in questi anni si è innescato un processo di amplificazione e diffusione di immagini, memorie, studi e ricerche su Auschwitz, molto imponente e importante. Gli effetti di tale fenomeno hanno inevitabilmente investito anche la scuola che, nella maggior parte dei casi, si è trovata a dover rispondere in termini educativi e formativi approntando strumenti ed elaborando percorsi che dovevano misurarsi contemporaneamente e progressivamente con l'esterno. Film, documentari, iniziative pubbliche, libri, spettacoli teatrali ed altro hanno aperto spazi di discussione e di riflessione sovrapponendosi, talvolta, o addirittura indirizzando e definendo i temi e i contorni della trattazione.

Perché allora tanta incertezza nell'iniziare? Non abbiamo materiale a sufficienza? I dubbi e le perplessità sottendono forse il fatto che sia davvero necessaria una didattica speciale o particolare quando affrontiamo la Shoah?

La risposta a queste domande sta nel taglio che desideriamo

dare e nella definizione degli obiettivi che ci poniamo. Cosa scegliamo di privilegiare: la Storia di quegli anni o la memoria della sofferenza e del dolore intrinseco alla deportazione? Per dirla in altri termini: sarà più importante sottolineare l'aspetto umano ed emotivo che viene narrato dai testimoni o quello più distaccato e abituale per gli studenti della collocazione di fatti all'interno di una cronologia? Naturalmente molti risponderebbero che è necessario lavorare su entrambi i fronti per coniugare e riequilibrare una tendenza che, soprattutto sulla Shoah, ha visto prevalere per molti anni la testimonianza e quindi la memoria. Ma la questione non è così semplice perché, come rilevano molti pedagogisti, i problemi relativi all'insegnamento della Storia non si riferiscono solamente alla didattica e alla metodologia ma s'intrecciano anche con i problemi interni alla disciplina stessa. Se insegnare Storia significa "pulire, ordinare, sistemare, trasmettere una mescolanza di materiali e di immagini di provenienza diversa sia individuale, sia collettiva" - scrive Paola Di Cori - allora, a maggior ragione, dobbiamo essere in grado di saldare la frattura che spesso si presenta tra *comprensio-*

ne e conoscenza. Là dove la comprensione "orienta, spiega ma protegge in una zona di sicurezza superficiale" la conoscenza - scrive Gardner - "si addentra nelle profondità di ciò che è ancora nascosto. Azzera ogni margine protettivo, libera le barriere dei preconcetti e disorganizza i nostri luoghi abituali". Ed è proprio seguendo queste preziose indicazioni che riteniamo sia utile pensare all'insegnamento della Shoah e della deportazione come ad un lento processo di "avvicinamento al tema" nel quale si analizzino questioni relative alla capacità dei bambini di sviluppare ragionamenti e di elaborare concetti.

Alliegrare i contenuti ha poco senso, così come accogliere acriticamente qualsiasi stimolo esterno. I bambini spesso sanno già molte cose, sono informati del tema ma, benché incuriositi, ne temono la trattazione perché è una storia che contiene tutte le loro paure. Bisogna essere quindi in grado di rispondere alle loro richieste ma anche salvaguardarli dagli eccessi spesso dettati dall'improvvisazione o da una sorta di apparente leggerezza. Qualsiasi documento, filmato, immagine o frase vengano presentati o letti costituiscono già un primo approccio che richiede

però molta strada e molti approfondimenti. Ha senso quindi chiedersi quando iniziare, ma anche da cosa iniziare, avendo ben presente i limiti cognitivi dei nostri piccoli interlocutori. L'esclusione dal gruppo classe, il cambio del nome, le fughe, la solitudine sono solo alcuni degli aspetti che possono essere compresi e assimilati anche negli ultimi anni di scuola elementare. Leggere e analizzare le poesie scritte a Terezin non necessita di particolari abilità, basta sollecitare il senso di competenza dei bambini per farli entrare in sintonia con quell'infanzia distante nella realtà materiale da loro, ma vicinissima al sentimento e alle emozioni che a loro può essere capitato di provare.

Prima di concludere queste nostre brevi annotazioni ci preme ancora evidenziare un aspetto importante e apparentemente ovvio. La storia della Shoah deve essere raccontata dall'inizio e non dalla fine. Il

compito di chi educa e forma è quello di avvicinare progressivamente, di offrire strumenti, di rompere riflessioni stereotipate o riduttive per aprire e integrare prospettive diverse. Se l'esordio della narrazione sta quindi nei processi di esclusione e di emarginazione la fine non può essere solo nel fumo dei camini. È esistita anche in quella tragedia una risposta alla morte e al dolore.

Un ex deportato un giorno si fermò accanto ad un gruppo di docenti e chiese loro: "Perché raccontate ai ragazzi solo la sofferenza e la disperazione dei campi di sterminio? Cosa possono imparare da tutto ciò? Parlate della nostra dignità, del profondo attaccamento alla vita, della nostra resistenza agli aguzzini, questa è stata la nostra risposta ed è una delle poche risposte possibili ad Auschwitz".

Sonia Brunetti

*Scuola elementare
"Colonna e Finzi", Torino*



La Shoah spiegata ai bambini. Proposta di visita ad un luogo di vita: la Maison des enfants d'Izieu

Appena al di là delle Alpi, e a sole due ore e mezza da Torino, nel dipartimento dell'Ain - regione Rhône-Alpes - si trova un luogo di memoria quasi unico nel suo genere: la *Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés*.

È una grande casa sulle dolci colline che precedono le vette del Jura e del Massiccio Centrale, affacciata sul Rodano e su una placida valle di una Francia che non t'aspetti: rurale e antica, contadina e montanara a un tempo. La costruzione è dell'inizio del secolo scorso, tetti spioventi che promettono neve, finestre larghe di luce, una fontana in cui si raccoglieva l'acqua e dove ci si lavava l'inverno.

Questa grande casa che sembra posta "au bout du monde"¹, già colonia per bambini in tempo di pace, diventa durante il secondo conflitto mondiale (maggio 1943 - aprile 1944) luogo di rifugio per un centinaio di bambini ebrei in fuga dalle leggi antise-

mite e dalle persecuzioni dei tedeschi e dei loro collaboratori di Vichy.

1. La storia

Nel 1940, l'esercito tedesco dopo aver invaso Olanda e Belgio si prepara alla grande resa dei conti con la potenza da sempre nemica: la Francia. In poco più di un mese il paese è in ginocchio: il 22 giugno il maresciallo Pétain, antico "eroe" di Verdun, sigla l'armistizio con il cancelliere Hitler e si avvia sulla strada della collaborazione per la costruzione del nuovo ordine europeo. La Francia è divisa in due dalla linea di demarcazione: a nord, nella cosiddetta zona occupata, si trovano i tedeschi; mentre a sud, nella zona non occupata è il governo di Vichy ad avere giurisdizione. Capo assoluto di questo governo è appunto Pétain che riunisce in sé - per delega dell'Assemblea Nazionale - i poteri legislativo, esecutivo e costituente.

Nel frattempo Mussolini, il 10 giugno 1940 dichiara guerra alla Francia che sarà attaccata dalle truppe italiane il 21 giugno: il giorno precedente la firma dell'armistizio con i tedeschi. È questa "la pugnalata alle spalle" che il nostro paese affonda nelle carni di un ex alleato ormai

in ginocchio. L'attacco italiano tuttavia non sortisce esiti positivi, anzi si può tranquillamente parlare di insuccesso: si conquistano a fatica alcune zone di confine sulle Alpi.

La persecuzione antisemita ha inizio anche in Francia sia nella zona direttamente controllata dai tedeschi a nord, sia nella zona non occupata. Il 27 settembre 1940 l'occupante tedesco promulga la prima ordinanza antiebraica che prevede, tra l'altro, il censimento e l'apposizione della dicitura "juif" sulla carta d'identità. Il 3 ottobre 1940 il Governo di Vichy decreta le prime leggi antisemite, spontaneamente e senza attendere le pressioni tedesche. Saranno le prime di una lunga serie di leggi razziste, il cui primo articolo recita: "È considerato ebreo ogni persona che abbia tre nonni di razza ebrea o due nonni e il coniuge". Ha inizio l'esclusione degli ebrei dalla società civile e dalla vita sociale del paese. Nel marzo del 1941 è creato il *Commissariat Général aux Questions Juives* incaricato di coordinare la politica antisemita. Nel novembre del 1941, Vichy ordina a tutte le organizzazioni ebraiche di iscriversi all'*Union Générale des Israélites de France*, UGIF. In questo modo il regime di Vichy

diviene erede di una vecchia tradizione antisemita francese, ma anche di una xenofobia, molto diffusa negli anni '30 ed esacerbata dalla guerra e dalla sconfitta.

Il 4 ottobre del 1940, i Prefetti -rappresentanti dello Stato francese - hanno il potere di internare "gli stranieri di razza ebrea" in "campi speciali", situati in zona non occupata. Creato dalla III Repubblica per internare i rifugiati della guerra di Spagna e gli esiliati tedeschi e austriaci, questo sistema di campi è messo da Vichy al servizio dell'antisemitismo di Stato. In questi "campi della vergogna", le condizioni di vita sono degradanti, mancanza d'igiene e fame sono costanti nella vita di ogni internato. In queste spaventose condizioni, muoiono più di 3.000 persone. Nel febbraio del 1941, il numero totale degli internati stranieri nei campi del sud della Francia è 47.000 di cui ben 40.000 sono ebrei. Nel secondo Statuto degli ebrei del 2 giugno 1941, è previsto l'internamento in un campo speciale anche per gli ebrei di nazionalità francese. Molte famiglie dei bambini rifugiati a Izieu, dopo aver seguito un percorso di fuga o di semplice migrazione dai paesi d'origine situati soprattutto nell'Est dell'Europa, sono

internate nei campi di Agde e Rivesaltes, sulla costa meridionale della Francia.

In zona occupata gli ebrei sono sottoposti alla legislazione di Vichy, ma anche a quella tedesca che promulga ordinanze tese a circoscrivere sempre più le libertà individuali. A partire dal maggio 1941, le prime retate riempiono i campi della regione di Orléans (Pithiviers, Beaune-la-Rolande) poi, a partire da agosto, il campo di Drancy a nord est di Parigi.

Nella primavera del 1942, i nazisti applicano la soluzione finale in tutta l'Europa. Il 19 maggio un'ordinanza tedesca rende obbligatorio indossare la stella gialla a tutti gli ebrei di età superiore ai sei anni. In giugno, per la prima fase dell'operazione in Francia, i nazisti fissano a 100.000 la quota di ebrei da ricercare in zona occupata e non. Il 2 luglio René Bousquet, direttore generale della Polizia di Vichy, negozia un accordo con i responsabili della polizia tedesca in cui si definisce che siano 10.000 gli ebrei da consegnare provenienti dalla zona non occupata, e 20.000 dalla zona occupata. La collaborazione omicida fra il regime di Vichy e i tedeschi ha così inizio. L'estate del 1942 è teatro di arresti, consegne e deportazioni. In

zona occupata, il 16 e il 17 luglio a Parigi, la polizia francese organizza "la retata del Vél d'Hiv"²: procede all'arresto di 13.152 persone di cui 4.115 bambini, li raccoglie nel *Vélodrome d'Hiver* e a Drancy. In zona non occupata, nella prima metà del mese di agosto, la *gendarmerie* supervisiona l'operazione: tra il 6 e il 13 agosto consegna ai nazisti 3.472 ebrei presi dai campi d'internamento che diventano delle vere proprie "riserve" per la deportazione. Gli internati sono successivamente condotti a Drancy e poi deportati ad Auschwitz. Sempre in zona non occupata la polizia organizza la grande retata del 26 agosto, durante la quale sono arrestate in tutto 6.584 persone.

È a partire dalla metà d'agosto del 1942 che, sui convogli in partenza da Drancy verso i campi della morte, sono presenti per la prima volta dei bambini. All'inizio i nazisti escludono provvisoriamente dalla deportazione i minori di 16 anni poiché rischiavano di rallentare il funzionamento della catena di sterminio. Questo obbliga l'amministrazione di Vichy a gestire un numero consistente di orfani. Sono proprio le autorità francesi per prime che, riuscendo a stupire i nazisti, sollecitano l'inclusione dei bambini nei convo-

gli di deportazione. Nel solo anno 1942, più di 6.000 bambini ebrei sono deportati ad Auschwitz. Mentre i nazisti assieme ai loro collaboratori nei territori europei occupati mettevano in atto con incredibile zelo la soluzione finale degli ebrei d'Europa, il conflitto mondiale si allarga in altri continenti. È l'11 novembre 1942 quando l'esercito alleato sbarca in Nord Africa; per tutta risposta e per timore di un'invasione da sud, l'esercito tedesco occupa anche il sud della Francia sotto il controllo di Vichy. Lascia agli alleati dell'asse la possibilità di estendere l'occupazione agli otto dipartimenti sulla riva sinistra del Rodano. Così mentre gli arresti e le deportazioni si intensificano in tutto il territorio francese, nella zona occupata dall'esercito italiano la situazione è paradossale: gli ebrei non sono perseguitati bensì protetti, tanto che le autorità tedesche lamenteranno direttamente a Berlino l'inefficienza e la mancata collaborazione da parte italiana riguardo la "soluzione della questione ebraica". Enigmatico resta ancora oggi, letto a posteriori, l'atteggiamento dei vertici militari italiani in questa zona d'occupazione: benché in Italia fossero in vigore leggi antisemite

dal 1938 in Francia si sceglie di non collaborare alla deportazione. Di più: gli italiani rifiutano di consegnare gli ebrei e la zona d'occupazione diventa un vero rifugio per migliaia di persone in fuga. Rimarcare la territorialità e il potere di occupazione sembra essere il motivo principale che spinse gli italiani ad agire in questo modo in questa parte d'Europa.

2. La colonia dei bambini d'Izieu

Grazie a questa "zona rifugio" sotto dominazione italiana può nascere e crescere la Colonia dei bambini d'Izieu. È il maggio 1943: Sabine Zlatin, ebrea emigrata dalla Polonia in seguito naturalizzata francese, assieme al marito Miron Zlatin anch'egli immigrato ma di origine bielorusa fondano la Colonia dei bambini rifugiati. Sabine ne è la direttrice assieme a Miron che svolgerà anche il ruolo di economo. Sabine è un'infermiera per scelta dopo l'ingresso in guerra della Francia ma non può più esserlo in seguito alle leggi antisemite. Miron è ingegnere agronomo. Lei offre le proprie competenze professionali alla Prefettura dell'Hérault che la mette in contatto con l'OSE, *Oeuvre des Secours aux Enfants*, un'associazione ebraica che cerca di offrire rifu-

gio e sostegno ai bambini. Sabine indossa la divisa da croce-rossina, che non potrebbe più mettere, entra in alcuni campi d'internamento nel sud della Francia, campi dove intere famiglie aspettano la deportazione e la morte. Con la scusa di creare dei certificati di accoglienza per i piccoli internati, Sabine li porta con sé fuori dal campo, alcuni al sicuro presso famiglie, altri nella colonia marina di Palavas-le-Flots, vicino a Montpellier. La colonia è gestita dall'OSE e Sabine Zlatin ne diventerà successivamente la direttrice. A seguito dell'invasione tedesca della zona non occupata, le case rifugio per i bambini e la rete dei salvataggi sono in pericolo. La sede dell'OSE si sposta da Montpellier a Chambéry, in Savoia. Miron, Sabine e un gruppo di ragazzi, ospiti della casa di Campèstre a Lodève, si trasferiscono in zona d'occupazione italiana. Grazie al sostegno della Prefettura dell'Hérault Sabine Zlatin entra in contatto con il vice Prefetto di Belley capoluogo del dipartimento dell'Ain, a fianco della Savoia. Si tratta di Pierre-Marcel Wiltzer che accompagnerà Sabine Zlatin a prendere visione di alcune case, lei sceglie la casa adagiata sulle colline di Izieu e il vice prefetto la rassicura: "Qui, Madame Zla-

tin, starete tranquilli".

La vita per un po' scorre tranquilla: i bambini arrivano, popolano la casa, partono per destinazioni sicure o in Svizzera. Sono bambini come tanti: grandi, piccoli ma i loro corpi conoscono la fame, i loro cuori il dolore acuto della perdita dei loro genitori, i loro sensi sanno già la guerra. Eppure sono bambini e ragazzi, attorniti da educatori - a volte anch'essi ebrei in fuga, altre volte uomini e donne che hanno scelto di aiutare altri esseri umani a sopravvivere - che cercano di ricreare una normale quotidianità per questi bambini dall'infanzia negata. Nella grande casa sulla collina di Izieu si gioca, si fa teatro, si organizzano passeggiate e nuotate nel Rodano vicino; in quella casa c'è posto anche per una classe: in questo modo i bambini, per la maggior parte stranieri venuti da paesi di un'Europa lontana, imparano il francese per mimetizzarsi. La laicità sarà un'altra opera di mimetismo voluta da Miron e Sabine: nella colonia non s'insegna religione e nessun rito è praticato. Non bisogna dare nell'occhio. I momenti più belli sono le feste per i compleanni e per il Natale. Il momento più atteso è, ogni giorno, l'arrivo del postino con la speranza di rice-

vere notizie dalle famiglie. I più grandi hanno anche creato un piccolo cinema rudimentale per i più piccoli, le serate trascorrono quiete. D'estate la vita si svolge soprattutto all'esterno: sulla grande balconata che si affaccia sulla valle o nei dintorni del paese; in inverno a causa del freddo e delle giornate brevi, è la casa il luogo più vissuto.

Miron Zlatin è l'economista, si occupa personalmente degli approvvigionamenti quando scarseggiano: parte in bicicletta con un piccolo rimorchio e percorre chilometri e chilometri per rifornire la dispensa. Miron compare spesso nelle foto vicino ai ragazzi, in mezzo a loro e con loro nei momenti di vita quotidiana: la distribuzione della posta, la pelatura delle patate...

Un evento arriva a spezzare questa parvenza di normalità: una data capitale per il nostro paese quanto per il destino della colonia dei bambini d'Izieu, 8 settembre 1943. Armistizio, l'esercito italiano si ritira dalla zona d'occupazione e i tedeschi hanno rapidamente in mano il territorio. La situazione precipita: la rete di salvataggio si sfalda, altre case rifugio nell'ex zona di occupazione italiana sono progressivamente chiuse, a febbraio 1944 gli uffici dell'OSE di

Chambéry sono sgomberati e il personale arrestato. Da questo momento Sabine Zlatin moltiplica i suoi sforzi per riuscire a sistemare i bambini al sicuro. Ma la colonia perde in marzo anche il suo ultimo protettore: il vice Prefetto Pierre-Marcel Wiltzer viene trasferito.

Infine è il 6 aprile 1944. Mattina presto, primo giorno delle vacanze di Pasqua, i bambini sono nel refettorio in attesa della colazione, li hanno raggiunti i quattro ragazzi più grandi che studiano come interni al collège di Belley accompagnati da Léon Reifman - ex educatore della colonia - che ritorna a Izieu per trascorrere le vacanze insieme alla sorella, medico della colonia. Sono le otto e trenta del 6 aprile 1944: due camion con una quindicina di soldati della Wehrmacht e un'auto arrivano nel cortile antistante la casa. Dalla macchina scendono tre uomini in borghese fra cui due ufficiali della Gestapo di Lione, entrano rapidi nel corridoio e poi in refettorio, la retata ha inizio. 44 bambini e ragazzi dai 5 ai 17 anni sono arrestati e caricati brutalmente sui camion. Léon Reifman, avvertito dalla sorella, riesce a salvarsi saltando dalla finestra. Più tardi sarà aiutato dai vicini, la famiglia Perticoz,

a mettersi in salvo. I 44 bambini e ragazzi assieme ai loro 7 educatori sono trasportati a Lione, nella sede della Gestapo, dove nella notte sono tutti interrogati per scoprire dove si nascondono i loro famigliari. Miron Zlatin è con loro mentre Sabine si trova a Montpellier per cercare di trovare un ormai impossibile rifugio ai bambini di Izieu.

Il giorno successivo, i 51 prigionieri ammanettati sono tutti condotti a Drancy, campo di concentramento e raccolta, antica-mera della morte. Una settimana dopo ha inizio la deportazione: il primo convoglio con 34 bambini e 4 educatori per Auschwitz-Birkenau parte il 13 aprile 1944. L'ultimo treno con gli ultimi bambini partirà il 30 giugno. Tutti gli ospiti della colonia d'Izieu sono assassinati nelle camere a gas. Tutti moriranno tranne un'educatrice: Léa Feldblum che al momento della selezione è destinata al lavoro e subirà poi esperimenti medici nel campo. La sorte riservata a Miron Zlatin e ai due adolescenti della colonia, Arnold Hirsch e Théo Reis, è diversa: trasportati da Drancy in Estonia, saranno costretti ai lavori forzati e poi fucilati nel luglio del 1944. Dei 51 ospiti della colonia di Izieu, Léa Feldblum

è la sola sopravvissuta.

Nel 1939 gli ebrei in Francia erano 350.000. Circa 80.000 fra donne, uomini e bambini furono deportati, ovvero un quarto della popolazione, la maggior parte di loro erano stranieri. I sopravvissuti furono solo 2.500. Fra il totale delle vittime ben 11.000 erano dei bambini, la metà di questi fu arrestata su ordine preciso del regime di Vichy.

3. La memoria.

Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés

A guerra finita, è saputo che il marito e gli ospiti della colonia non avrebbero mai fatto ritorno, Madame Zlatin si è sempre battuta per la salvaguardia della memoria del luogo, perché il ricordo di ciò che era accaduto a Izieu fosse patrimonio condiviso e non cadesse nell'oblio. Il processo a Klaus Barbie nel 1987 dà risalto alla sorte dei 44 bambini e dei loro educatori. Barbie, ex capo della Gestapo di Lione e già accusato dell'uccisione per torture del capo della Resistenza francese Jean Moulin, durante il processo sarà riconosciuto anche come mandante della retata d'Izieu e colpevole di crimine contro l'umanità. Condannato all'ergastolo, morirà in prigione nel 1991.

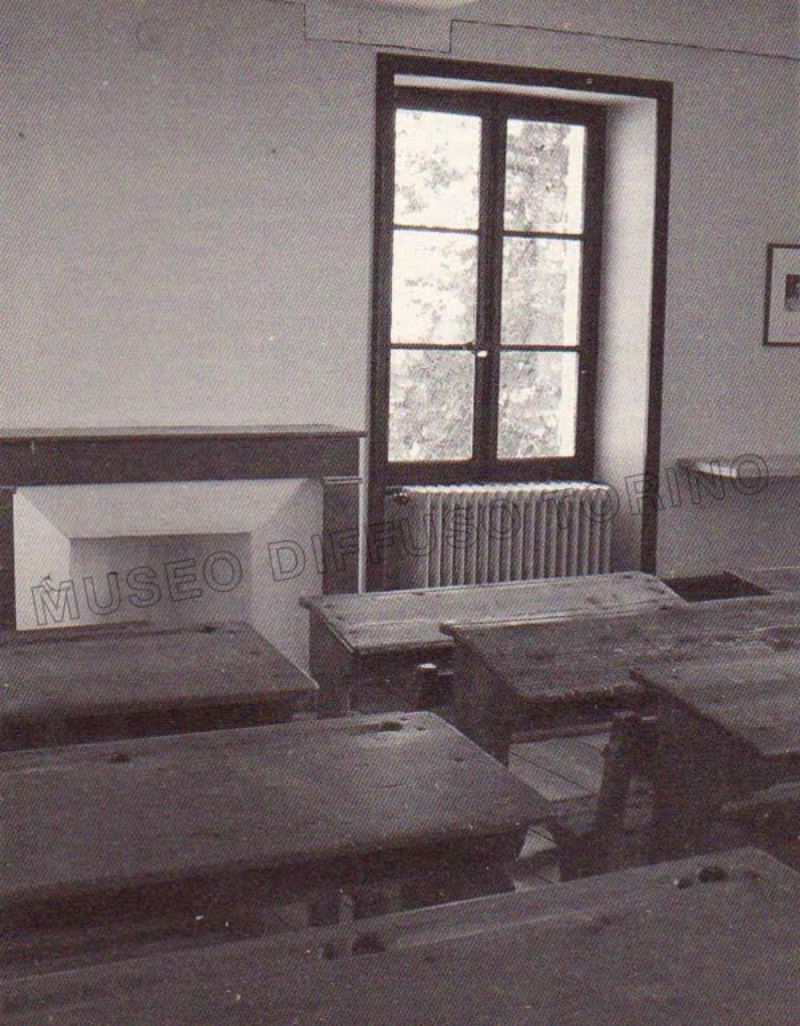


La colonia dei bambini di Izieu, foto di Hervé Hugues

Il 24 aprile 1994 il presidente della Repubblica francese François Mitterrand inaugura il *Museo Memoriale dei bambini d'Izieu*. Per decreto presidenziale la casa è inoltre uno dei tre luoghi di memoria sul territorio nazionale, in cui è stata posta una stele in ricordo delle persecuzioni antisemite. Dal 2000 prende la denominazione di *Maison d'Izieu, mémorial des enfants juifs exterminés*, e per statuto "vuole essere oggi un luogo di accoglienza e di vigilanza attraverso il ricordo dei bambini ebrei d'Izieu e la per-

petuazione della loro memoria, consacra le sue attività all'informazione e all'educazione di ogni pubblico sui crimini contro l'umanità e le circostanze che li hanno generati".

Durante la visita al luogo, il visitatore è lasciato libero di scegliere il percorso che procede fra le due costruzioni visitabili. La casa, luogo di vita e memoria del passaggio dei bambini. Il museo dove il percorso di fuga delle famiglie dei bambini di Izieu, si snoda accanto alla macrostoria del percorso di esclusione-degli stranieri prima



L'aula della colonia di Izieu foto proprietà della Maison d'Izieu

e degli ebrei dopo - dallo Stato francese, culla dei diritti dell'uomo. Nel museo sono proposte anche riflessioni sulla nozione di crimine contro l'umanità, l'accusa per cui Barbie è stato condannato. In quest'ottica è anche proposto lo studio di fatti ed eventi contemporanei come la guerra in ex-Jugoslavia e il genocidio in Rwanda.

La casa, dove i bambini hanno vissuto e divenuta poi l'inizio della tragedia, è luogo di vita e allo stesso tempo di dolore. Ma non è affatto un luogo traumatico. Proprio grazie alla bellezza paesaggistica e all'essenzialità dell'allestimento museale, l'ex colonia è il luogo dell'evocazione del ricordo sereno. Qui attraverso l'esposizione dei disegni, delle lettere dei bambini³, dei loro volti e, grazie alla ricostruzione della classe - solo ambiente rifatto all'interno della costruzione - nei cui banchi gli ospiti d'Izieu si sedevano ogni giorno, un piccolo visitatore può immedesimarsi ritrovando parametri e segni di una vita a lui familiare e nota. Seduto al tavolo del refettorio, così come al banco di quell'aula il bambino, accompagnato da un operatore attento, è spontaneamente portato ad introiettare la storia dei suoi sfortunati coetanei vissuti e morti nel

1944. In questo modo le domande si susseguiranno spontanee fino a cercare di comprendere "l'inspiegabile" della deportazione e dello sterminio.

4. Il lavoro pedagogico a Izieu

La *Maison d'Izieu* è una struttura aperta e sollecita al lavoro degli insegnanti poiché è soprattutto un luogo che offre svariate risorse. Le tematiche pedagogiche che sviluppa riguardano, in primo luogo, la politica antisemita del regime di Vichy, le misure d'esclusione degli ebrei dalla vita civile, le retate di bambini e la storia della creazione dei campi d'internamento francesi.

I temi di lavoro vengono suggeriti durante un primo sopralluogo dei maestri o dei professori senza alunni e, in seguito, si cerca di costruire un progetto che si potrà sviluppare sia in classe, sia sul luogo di memoria, sia su altri luoghi di memoria francesi o europei. Spesso avviene che siano proprio gli insegnanti a portare un progetto a Izieu chiedendo poi all'équipe un supporto didattico, archivistico o documentario, a seconda del tipo di esigenza. Con i più piccoli (scuole materne ed elementari) si creano laboratori, realizzabili sia nella ex colonia sia nell'aula didattica

del memoriale, che possono avere per tema la vita quotidiana nella colonia attraverso le lettere, oppure richiedono una riflessione sui contenuti e sui temi dei disegni prodotti dai bambini della colonia. Le strategie adottate vanno dalla lettura guidata di fumetti e libri per bambini che abbiano come contenuto la guerra, la storia della colonia d'Izieu, la persecuzione dei bambini ebrei e la deportazione, sino alla scoperta e presa visione di materiali d'archivio, documenti e fotografie dell'epoca della colonia.

Svariati sono stati i lavori di classi di scuole elementari che hanno scelto come punto di partenza il racconto di un testimone, e hanno in seguito affrontato la vicenda d'Izieu e altre tematiche precedentemente citate. È possibile incontrare ex bambini d'Izieu partiti prima del 6 aprile '44 oppure Mme Tardy - l'insegnante della classe di Izieu - che è ancora in vita e disponibile a parlare ai ragazzi; si collabora anche con testimoni che non sono stati direttamente coinvolti nella storia della colonia ma che hanno subito la persecuzione e l'internamento durante la loro infanzia (Amicale de Bergen Belsen, Amicale d'Auschwitz).

Il lavoro in classe di rielabora-

zione delle conoscenze acquisite e la produzione di un elaborato finale può essere di vario tipo: laboratorio teatrale finalizzato alla realizzazione di uno spettacolo, ateliers di scrittura creativa con raccolta degli elaborati in una piccola pubblicazione, ateliers di arti visive con creazione di opere da esporre nella scuola e nel museo.

La *Maison d'Izieu* è poi impegnata in progetti pedagogici e di scambio con partners europei in Germania e in Italia. L'inaugurazione dell'esposizione *Mannheim-Izieu-Auschwitz* nel gennaio del 2004 al Bundestag tedesco, è il prodotto finale di un lavoro pedagogico sulle tracce di alcuni bambini d'Izieu condotto dall'équipe della *Maison* assieme agli studenti e agli insegnanti dei licei di Mannheim e Saint-Marc di Lione.

Per quanto riguarda l'Italia, la *Maison d'Izieu* ha intrapreso un partenariato con la rete museale della provincia di Modena e in particolare con l'*Istituto Storico* e la *Fondazione Villa Emma, ragazzi ebrei salvati*. L'incontro fra queste realtà ha già prodotto diversi risultati: la realizzazione a Nonantola dell'esposizione *I bambini ebrei della Colonia di Izieu*, un crimine contro l'umanità, in occasione del 27 gennaio 2004, l'evento è stato

sostenuto da *Amministrazione Comunale, Istituto Storico e Maison d'Izieu*. Sempre nell'ambito delle iniziative per la Giornata della Memoria si è realizzato l'incontro di un ex bambino della colonia di Izieu - Samuel Pintel - con i ragazzi delle scuole medie di Nonantola che hanno poi inaugurato, il 6 aprile 2004 a Izieu, l'esposizione bilingue sulla vicenda dei ragazzi ebrei rifugiati a Villa Emma di Nonantola. L'edizione franco-italiana è stata curata dallo staff di Izieu in collaborazione con *Istituto Storico e Fondazione*.

Infine per rilanciare progetti e relazioni franco-italiane sono stata ospitata a Izieu, da settembre a novembre 2004 in qualità d'insegnante elementare, collaboratrice dell'Istituto Storico di Modena e curatrice della versione italiana della mostra fotografico-documentaria sulla colonia. In quel periodo ho avuto l'incarico di sviluppare relazioni di lavoro e istituzionali fra i partners modenesi e altre istituzioni e musei della regione Rhône-Alpes: ho seguito la progettazione di scambi scolastici, viaggi di formazione per operatori e insegnanti, giornate di formazione per insegnanti francesi, realizzazione d'esposizioni, ho poi effettuato ricerca storica e stabilito contatti con storici e ricercatori

per creare eventi formativi o convegni in Francia e in Italia. Il lavoro e l'esperienza si sono rivelati entrambi estremamente proficui, le basi per una collaborazione fruttuosa e duratura mi auguro siano state create.

L'invito personale che rivolgo a ogni insegnante è quindi di stabilire contatti con l'équipe della *Maison d'Izieu* e di non esitare ad accompagnare classi di scuola elementare in questo luogo speciale perché luogo di vita e di memoria viva. Di non secondaria importanza è la possibilità, se si concorda in anticipo, di effettuare la visita in lingua italiana. Il progetto può essere di natura interdisciplinare e toccare tematiche in programma quali: educazione alla convivenza, educazione alla cittadinanza, all'intercultura; i possibili contenuti da affrontare sono: il concetto di razzismo e di razze, la guerra, i bambini in guerra e l'infanzia negata, i diritti dei bambini.

Quella casa sulla collina di Izieu saprà accogliere, come ha fatto con me, anche voi per ricordare una storia senza tempo, un crimine contro l'innocenza, una tragedia europea.

Alessandra Fontanesi

Istituto storico di Modena-Maison d'Izieu

¹ Cfr. Serge Klarsfeld - storico e avvocato di parte civile nel processo contro Klaus Barbie tenutosi a Lione nel 1987 - definisce in questo modo la casa in cui si rifugiarono i 44 bambini ebrei di Izieu durante la sua arringa.

² Oggi il 16 luglio è la Giornata della Memoria per lo Stato francese

³ Oggi conservati alla Bibliothèque Nationale de Paris

Contatti:

Alessandra Fontanesi
alefontanesi@yahoo.it

Maison d'Izieu

tel. 0033.4.79872105

fax 0033.4.79872501

www.izieu.alma.fr

izieu@alma.fr

Service pédagogique:

Marie-Ange Baron

e Pierre-Jerôme Biscarat

tel. 0033.79872637

marie-ange@nomade.fr

biscarat@hotmail.com

Istituto Storico di Modena

tel. 059.219442/059.242377

fax 059.214899

www.istitutostorico.com

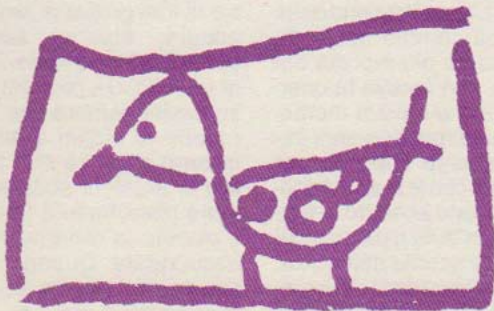
istituto@istitutostorico.com

Per approfondire:

Serge Klarsfeld, *Les enfants d'Izieu: une tragédie juive*, Les Fils et Filles des Déportés Juifs de France, 2000.

Pierre-Jerôme Biscarat, *Les enfants d'Izieu, 6 avril 44: un crime contre l'humanité*, Le Dauphiné Libéré ed., 2003.

I bambini ebrei della colonia di Izieu, un crimine contro l'umanità aprile 43-aprile 44, a cura di Pierre-Jerôme Biscarat, Stéphanie Boissard, Alessandra Fontanesi, Comune di Nonantola, 2004. (Catalogo della mostra fotografico-documentaria realizzata dal Centro per la pace e l'intercultura Villa Emma e Maison d'Izieu).



Una scuola a Mantova

La famiglia Levi abitava in un appartamento ampio e confortevole nel centro di Mantova, la casa era allegra, con un grande giardino nel quale giocavano tanti bambini: Franco, Silvana e Luisa, figli di Enea e di Elide Levi, ma anche Teresa, la bambina dei custodi dello stabile, e Giovanni, che abitava lì davanti, e poi cuginetti Nello e Maresa e i bambini delle case lì intorno. Oltre il giardino c'era il cortile della Prefettura e quando c'erano cerimonie importanti tutti i bambini si mettevano in soffitta per spiare tutto dall'alto: indimenticabile la visita dei Reali di Casa Savoia. Quando passava la processione, invece, i bambini, tutti i bambini insieme, si affacciavano alle finestre delle stanze che davano su via Principe Amedeo e buttavano fiori. 1938. L'approvazione delle leggi razziali cambiò anche la vita di Luisa, la più piccola dei fratelli Levi, che faceva la quarta elementare e amava moltissimo la scuola: per due anni frequentò la classe speciale per bambini ebrei che le autorità scolastiche avevano allestito in fretta e furia in un'aula a piano terra di una grande scuola della città: dalla prima alla quinta tutti insieme, maschi e femmine, e gli altri,

i bambini non ebrei, che prendevano in giro i piccoli reclusi. La scuola non fu una bella esperienza per Luisa e i suoi compagni. Qualche famiglia ebrea mantovana cercò di risparmiarsi questo dolore ai propri bambini iscrivendoli a collegi o a scuole private di altre città, ma i Levi avevano un'altra visione della vita; credo che amassero troppo la normalità della loro esistenza, che fossero così serenamente integrati nell'ordine della quotidianità da essere disposti ad accettarne pazientemente sconnesse e disagi, pur di non metterlo sostanzialmente in discussione. E poi a separarsi non ci pensavano assolutamente. Per il resto, la vita di Luisa e dei suoi fratelli maggiori all'inizio non cambiò moltissimo: il loro giardino era sempre pieno di bambini. Nelle fotografie lei è sempre al centro di folti gruppi di amici: bella, allegra, sempre scomposta come appariva nelle fotografie di quando era piccola; già dalle immagini sembra che il piccolo mondo di cugini e amici ruoti intorno a lei. La sua passione era la musica, suonava benissimo pianoforte e fisarmonica e questo la rendeva ancor più irresistibile. Quando la propaganda antisemita si fece più pressante e qualche genitore

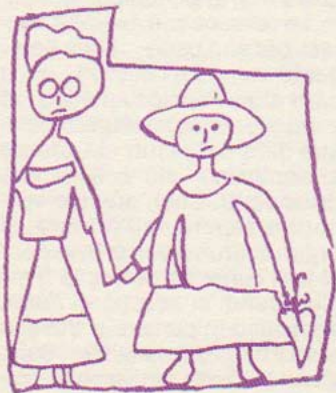
cominciò a non permettere più ai propri figli di frequentare casa Levi, Luisa e le sue amiche misero in atto strategie di ogni tipo per restare in contatto fra loro: l'alfabeto muto attraverso le finestre, un fitto scambio di spartiti musicali, i bigliettini, il telefono. C'è una lettera di Luisa a una cugina, scritta ai primi di settembre del 1943, che dà l'idea di quanto argento vivo avesse addosso: non capisce la ragazzina di quattordici anni i pericoli che incombono, guarda i tedeschi che incominciano a farsi numerosi in città e alla cugina Maresa scrive divertita che sono proprio dei bei ragazzi. E racconta anche di volate in bicicletta, di lunghi bagni nel Po, di zoccolotti colorati appena fatti montare, della musica di Dvorak che stava scoprendo e che l'incantava.

Qualche mese dopo, il bell'appartamento dei Levi resterà vuoto. Potremmo seguire i loro tentativi di trovare rifugio, di nascondersi e ci accorgeremo che il problema per Luisa e per i suoi era forse soprattutto quello di riuscire a non separarsi fra loro, a non allontanarsi troppo dalla loro città, dai parenti e dagli amici: c'è gente fatta così. Del resto le aspettative per il futuro si costruiscono su una familiarità con il passato:

come si poteva capire quello che stava accadendo? All'inizio di marzo qualcuno segnalò alla Gnr di Mantova che i Levi erano nascosti a Milano, in un piccolo appartamento del centro, insieme a una zia. Naturalmente i fascisti li presero, portarono la madre e le ragazze a Mantova nel campo di transito allestito nei locali della Comunità ebraica; il padre, invece, fu rinchiuso nel carcere della città. Solo Franco, il figlio maggiore, era riuscito a scappare in Svizzera con la sua fidanzata, un vestito da sposa nella valigia. Rimasero internati a Mantova per un mese poi, il 5 aprile, li caricarono su uno dei convogli per Auschwitz. Ma in quel mese accaddero piccole cose, cose davvero piccole, che diedero a Luisa e ai suoi qualche conforto. Le persone che avevano lavorato per suo padre, Enea Levi - gente come l'ex custode della casa di via Principe Amedeo, ad esempio, e un impiegato della sua ditta di tessuti - in genere si sentivano più amiche che dipendenti. Così, quando vennero a sapere dell'arresto, si organizzarono per provvedere ai Levi come potevano: la famiglia Grandi si occupò di Enea, andavano in carcere a trovarlo e a portargli da mangiare. I Sala, gli ex custodi, decisero di pro-

curare regolarmente cibi caldi alle ragazze e alla madre: Luisa era golosa di minestrone, ad esempio, e Silvana era delicata di stomaco e aveva bisogno di mangiare cose leggere. C'erano anche altri bisogni: nei mesi di clandestinità avevano consumato i pochi indumenti che avevano con loro. Così i Sala fecero risuolare le scarpe delle tre donne e gliele portarono perfettamente in ordine, guarda caso, la sera del 4 aprile, prima del coprifuoco. Prima della deportazione. Le ultime scarpe buone di Luisa, di sua sorella e di sua madre. Partirono per la Polonia con quelle. Ricorda Teresa Sala che la sua amica Silvana, quell'ultima sera, abbracciandola le aveva detto: Siamo ebrei, ma non siamo

dei delinquenti ...- E la frase era rimasta in sospeso, incerta se essere una sommessa protesta o un tentativo di giustificare una colpa inesistente. I Sala e i Grandi non potevano e non sapevano fare di più, erano gente semplice. Ma si sottrassero all'accettazione passiva della normalità della persecuzione, non caddero nell'indifferenza, in quello stato di negazione del dolore dell'altro che Stanley Cohen chiama oggi "diniego". È quell'ipocrita fingere di non sapere quello che si sa, di non vedere quello che si vede: le coscienze annebbiate, tutte le luci spente. La famiglia Sala e la famiglia Grandi non fecero niente di eroico, ebbero solo la capacità di mantenersi fedeli al proprio sentire. Molti non lo fecero. Ci furono vicini dei Levi, gente che abitava nello stesso edificio proprio nei mesi più drammatici, che li dimenticarono immediatamente e che, anzi, si sentirono rassicurati dalla presenza degli ufficiali tedeschi che avevano occupato il loro appartamento: "Erano persone squisite, venivano a prendere i nostri bambini per portarli nel rifugio quando suonava l'allarme antiaereo, erano un po' birichini... si portavano in casa delle signorine, ma ci hanno lasciato un ricordo



bellissimo, suonavano magnificamente il pianoforte" (Il pianoforte su cui Luisa poche settimane prima si esercitava a suonare Dvorak. Mai più ritrovato). Così mi dice il vicino di casa che subito dopo la guerra si comprò per due soldi il grande e bellissimo appartamento nel quale Luisa era cresciuta. E aggiunge, con un filo di ironia che tenta di apparire benevola, che i Levi si erano "autodeportati" scappando, e non capisce perché io mi ostini tanto a raccogliere notizie su di loro: Enea, tra l'altro, non era certo un genio negli affari. Lui, il vicino, invece sì, bisogna riconoscerglielo. C'è anche gente fatta così.

Fra pochi giorni 800 ragazzini tra i tre e i tredici anni frequenteranno una scuola che si chiamerà Istituto comprensivo *Luisa Levi*. Il ricco e ormai molto anziano vicino continuerà a non capire perché una scuola così grande e importante venga intitolata a una bambina sparita nel nulla. I Grandi, i Sala e i loro figli sono invece commossi quasi quanto i parenti sopravvissuti dei Levi. Due modi diversi di avvertire i rapporti, di sentirsi con - cittadini, di mettere in relazione passato e presente, individuo e collettività, soggetti e storia. Occorre tener pre-

sente che ci furono modi diversi di assistere alla persecuzione degli ebrei. Qualcuno, a suo modo, prese posizione.

Cosa racconteranno gli insegnanti dell'Istituto *Luisa Levi* alle bambine e ai bambini della loro scuola quando dovranno spiegare la scelta di questo nome 'minore' e dire loro: "Voi siete i ragazzi dell' istituto *Luisa Levi*?" Temo alcuni pericoli. Ho paura che qualcuno definisca Luisa "La Anna Frank mantovana", è già accaduto. Inevitabilmente il lager e i forni crematori getteranno la loro ombra sulla vita di Luisa, sulla sua vita piena e normale di adolescente, ma soprattutto sulle sofferenze 'ordinarie' della discriminazione, quelle che anche oggi potrebbero affliggere qualcuno a cui viene messo addosso lo stigma di 'straniero' o di 'diverso'. Ho paura che Auschwitz cancelli agli occhi dei ragazzi la nascita e la felicità di Luisa, il suo amore per la musica, la bicicletta lustra sulla quale sfrecciava per le vie della città. Temo che insieme ai dati sensibili relativi alla sua vita materiale, alla realtà bella del suo essere, sparisca l'interrogativo più ovvio e profondo: perché un'adolescente così simile a tutti gli altri adolescenti, speciale forse solo per quel gusto di ridere e di fare

la burlona, a un certo punto è diventata l'altra, una nemica da estirpare? Come è potuto accadere qui, in questa città bella e civile, giorno dopo giorno?

Un'altra cosa temo come conseguenza del taglio 'orrorifico' che qualcuno tende a dare all'insegnamento della Shoah: un indistinto e oscuro senso di colpa. E una ripulsa verso se stessi che può diventare ripulsa per la vittima. "Mi vergogno di me stesso", "mi vergogno di essere italiano", "provo rabbia per i miei genitori e i miei nonni che hanno permesso che tutto questo accadesse". Questo mi dicevano le ragazze e i ragazzi di una terza media che aveva lavorato a lungo, e in modo originale, per molti versi intelligente sullo sterminio. Ma se il discorso si spostava dagli ebrei

agli immigrati, i ragazzi diventavano aggressivi e drastici: la maggioranza è convinta debbano andarsene a qualunque costo e che comunque non debbano godere di diritti e di tutele. Certo anche le equiparazioni semplicistiche sono temibili, ma erano i ragazzi stessi a farle durante la conversazione. Una bambina di quinta elementare nel corso di una discussione sullo stesso argomento fa questo ragionamento davvero profondo e insolito per la sua età:

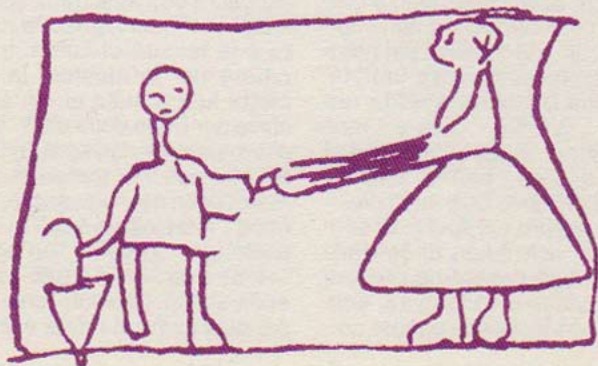
- Noi non ci abbiamo pensato su prima di sterminare gli ebrei.

Quando le chiedo perché usa il pronome "noi" Giulia risponde:

- Noi, tutti, noi europei

- Ma tu non c'eri ancora quando gli ebrei sono stati sterminati nei lager nazisti - le faccio notare.

- Noi facciamo parte degli italiani quindi dobbiamo assumerci anche



le responsabilità degli italiani, no? Gli italiani sono tutti gli italiani, quelli che ci sono stati prima e quelli che ci sono stati dopo. Quindi anche noi che siamo venuti dopo la seconda guerra mondiale dobbiamo assumerci delle responsabilità.

Mi piace che Giulia usi il termine responsabilità e non parli di colpa, mi piace che abbia già in embrione il concetto di responsabilità storica. Ma questo "noi" è troppo pesante da portare a undici anni. E non può essere un 'noi' indistinto.

Ecco, a Giulia, vorrei raccontare la storia della famiglia Grandi e della famiglia Sala, che hanno fatto piccole cose che le assolvono, a mio avviso, da quel "noi non ci abbiamo pensato su prima di sterminare gli ebrei". Vorrei spiegarle che non era necessario essere Giorgio Perlasca (che un bambino nel fervore di una discussione chiama Gian Perlasca, sovrapponendo le imprese di generosità e coraggio dell'ardimentoso padovano a quelle del meraviglioso scavezzacollo inventato da Vamba) per fare gesti di disobbedienza rispetto all'ordine disgustoso imposto dai fascisti e dai nazisti. Magari le racconterei la storia di Villa Emma, di Giuseppina Pretti Gusmano e di Gioconda Carmi, ma anche quella delle mie zie che tennero nascoste

per mesi una loro compagna di scuola ebrea e sua madre in un corridoio chiuso da un armadio, nella loro casa di Sondrio. Non se ne vantarono mai, lo consideravano un gesto di affetto dovuto, ricambiava tante prove di amicizia ricevute. Vorrei che Giulia capisse che di fronte a quanto stava accadendo si poteva vedere o chiudere gli occhi; disobbedire a ordini assurdi o essere sudditi ossequiosi e conformisti; restare fedeli a se stessi e ai sentimenti di ordinaria civiltà, come l'amicizia e il rispetto, che in genere animano le persone o accettare di lasciarsi imbarbarire. Piccole linee di resistenza, piccoli atti di giustizia che hanno al fondo la parola responsabilità.

Maria Bacchi

Istituto mantovano di storia contemporanea

Riferimenti bibliografici:

Maria Bacchi e Fabio Levi, *Auschwitz, il presente, il possibile. Dialoghi sulla storia tra infanzia e adolescenza*, Giuntina, Firenze, 2004.

Maria Bacchi, *Cercando Luisa. Storie di bambini in guerra. 1938-1945*, Sansoni, Milano, 2000.

Stanley Cohen, *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*, Carocci, Roma, 2002.

Bambini di marzapane. Una storia due culture. Molte vite.

Premessa

Il marzapane è un semplice dolce fatto di mandorle tritate mescolate allo zucchero con un po' di albume montato a neve; a questa leccornia il vocabolario attribuisce un'immagine inoffensiva e lo consacra simbolo della delicatezza¹. Il nome, la cui origine è araba, definisce non solo il dolcume ma anche la sua confezione, contenitore e contenuto, apparenza e sostanza, tutto quello che il mondo vorrebbe, o forse dovrebbe, garantire ai bambini: una crescita senza offese. Una situazione davvero utopica, materiale per narrative fantastiche che compiono un tragitto fiabesco, spazi illusori plasmati dai grandi autori per adulti e per bambini in regni di geografie della libertà, della conoscenza emancipata e della mutevole capacità di trasformazione. Basti pensare a Robinson Crusoe, a Gulliver, alle tre versioni scritte da Lewis Carroll di *Alice nel paese delle meraviglie*, e recentemente alla bella narrativa di avventura atemporale di Harry Potter della J. K. Rowling.

Fino al XVII sec. la letteratura non ha avuto un occhio di riguar-

donei confronti dell'utenza "bambino", né come protagonista, né come lettore; si ignorava la specificità della sua identità e per molti secoli si è considerato il fanciullo una sorta di adulto in miniatura, la cui vita non prescinde mai dal gruppo famiglia e dal collettivo². Ancora negli anni Quaranta in Italia, e in generale in Europa, il ragazzino doveva attendere la sostituzione dei calzoni con un paio di pantaloni lunghi, per non sorbire più le letture guidate, la narrativa epurata dalle autorità scolastiche, familiari o addirittura politiche.

In Italia, con la diffusione di massa della televisione, poi con l'impulso dato dal '68 e, in modo più decisivo, verso l'inizio degli anni Ottanta, l'editoria per ragazzi si è lentamente districata dalle briglie del sentiero didattico e dall'eccesso di impostazione ideologica. In poche parole, in questi ultimi anni la biblioteca di classe non ha più il ruolo di guida assoluta alle letture; insegnanti, genitori e ragazzi si trovano a fronteggiare scaffali colmi di proposte editoriali, e la scelta del titolo giusto è spesso un'impresa titanica. Il termine stesso "giusto" è una trappola ad alto rischio, specie se applicato a un tema così terribile, immenso e non poco strumentalizzato come la Shoah. Un

esempio fra i tanti, relativo alla discontinuità delle scelte, potrebbe essere il libro *Un sacchetto di biglie* di Joseph Joffo, tradotto in italiano nel '76, oggi poco presente nell'elenco delle letture raccomandate. Il caso de *La banalità del bene* di Enrico Deaglio pubblicato nel 1990, giunto alla sua massima popolarità nel 2003 con la trasposizione del racconto in serial televisivo di successo, solleva un'altra scomoda perplessità. Il film ha creato un'aureola popolare intorno alla figura di Giorgio Perlasca, un "Giusto tra le nazioni", ma ha tralasciato gli aspetti apparentemente banali del brillante personaggio avventuriero e generoso, qualità contestualizzate, invece, dall'accurata ricerca socio-storica di Deaglio. A questo punto merita un'attenta osservazione anche la costanza con la quale tro-neggia sulle scelte scolastiche *Il diario* di Anna Frank, inamovibile simbolo della Shoah per gli alunni della II e III media. Il libro, curato dal padre Otto e stampato per la prima volta nel '47, ad Amsterdam, venne pubblicato in Italia nel '54 e dagli anni Settanta continua a essere il più diffuso approccio alle difficili tematiche concernenti la deportazione e il lager³. Si tratta di una scelta singolare, dal

momento che il Diario presenta nodi di esistenza adolescenziale, spesso ignorati, ai quali si aggiungono prudenti riflessioni sul corredo cognitivo ed emotivo di un ragazzo dodicenne di oggi; inoltre andrebbero prese in considerazione le nuove pubblicazioni apparse nel corso degli ultimi vent'anni sul tema della Shoah (inclusi i diari).

L'attenzione alla comunicazione rivolta agli alunni della V elementare e della scuola media riguardo alle realtà di segregazione razzista e l'eliminazione fisica della popolazione ebraica durante la Seconda Guerra Mondiale, in particolare alla meditata ricerca di annientare i membri più piccoli di quella civiltà - presenta un'ipotesi piuttosto articolata sulla pregnante necessità di confrontarsi come educatori, genitori e "autori di testi" con materiali dal carattere letterario, memorialistico, documentario, musicale e quant'altro, che confluisce nel mare delle buone intenzioni, delle cerimonie e dei moralismi estetici, chiamato "insegnamento della Shoah".

L'istituzionalità del Giorno della Memoria, Legge n. 211 varata il 20 luglio 2000, sollecita il formatore a operare come promotore di iniziative, progetti e testi intenti ad allontanare una didattica o un approccio formativo

sagomato a misura di adulto, dotato di strumenti critici e di un bagaglio fatto di sensibilità psicologica maggiore.

La reattività, la comprensione e l'identificazione degli alunni passa invece attraverso i linguaggi specifici che caratterizzano il loro network esistenziale: emozioni e codici di comportamento, convinzioni sociali e religiose, sedimenti culturali "territoriali" e folclore; una lamina che, al giorno d'oggi, si struttura in sottili strati di incertezze e di inquietudine. Il profondo rispet-

to per quella dimensione di infanzia e di gioventù, apparentemente normale, dolce e fragile come un biscottino di marzapane della nonna o come l'oramai globalizzata Nutella, non deve trattenerci dal proporre in classe, o durante i laboratori di lettura e di cinema, l'opportunità di fare propria e perfino di sviluppare una successiva memoria individuale e intima del *topos* universale che narra la storia dei bambini ebrei privati della normalità: tasche rimpinzate di "*mendalach und rosinkes*", man-



Bambini salutano Hitler, Obersalzberg, Germanla, Itzhak B. Tatelbaum, Through Our Eyes, Yad Vashem, 2004.

dorle caramellate e uvetta, commentò il grande scrittore yiddish, Shalom Alechem (1859-1926), la ovvia quotidianità infantile scandita dalle immagini dello studio nella sinagoga, dei bimbettini che portano l'acqua dalla fontana dello shtetl o dei ragazzi vacanzieri nella colonia estiva dell'orfanotrofio ebraico di Varsavia (1938) diretto dal medico ed educatore Janusz Korczak⁴. Quando poi l'educatore si trova in classe, ovunque essa sia, responsabile della funzione pedagogica e morale di coinvolgere gli alunni con la "nostra" e non la "loro" storia del novecento, in realtà ha davanti a sé un vasto e sensibile inventario di natura letteraria, documentaria ed artistica alla quale potrebbe accedere.

I percorsi

Come scrive Raffaele Mantegazza, studioso milanese della "pedagogia della resistenza", si inizia dalla scuola stessa: "nell'Europa nazista dopo il '38 e in Italia in seguito alle leggi razziali bambini e bambine vengono poi progressivamente espulsi dalle scuole, che devono rigorosamente essere *judenfrei*; è proprio il desiderio di tornare a scuola il tratto caratteristico dei fanciulli e delle fanciulle di quest'epoca, e anche uno dei

più toccanti... si coglie l'aspresza della violenza consistente nel chiudere gli edifici scolastici in faccia ai fanciulli e alle fanciulle ebrei. Andare a scuola significa confrontarsi con gli altri e le altre, scoprire l'infanzia negli occhi e nei corpi degli altri bambini"⁵.

Raccontare del mondo scolastico ebraico europeo o italiano di cent'anni fa, non è affatto un'impresa facile; mancano, come ricorda Alberto Cavaglion, memorie fondate su prove sicure, lasciando a noi lettori nostalgici o infatuati agli stereotipi la composizione dell'immagine del bambino ebreo: scolaro prodigo oppure semplicemente vittima⁶. Il romanzo *Motl, il figlio di Peyse il cantore*, di Mendele Mocher Sfojrim (1835-1917) narra le avventure dello scugnizzo Motl, mentre le poesie sull'infanzia di Ch. N. Bialik (1873-1934) esaltano con notevole ironia l'infinita libertà del protagonista, un orfano "fortunato", esattamente come Motel, che scorrazza sognante tra prati e boschi, lontano dal *heder*, ovvero la stanza nella scuola ebraica. Episodi lontani di infanzia sconosciuta, alla quale qualcuno si è avvicinato attraverso un velo di nostalgia yiddish, o per mezzo della documentazione fotografica intenta



MUSEO DIFFUSO TORINO



MUSEO DIFFUSO TORINO

a immortalare la vita ebraica in est Europa allo scoppio della seconda Guerra Mondiale.

Un lavoro in classe può ad esempio essere condotto sulla narrativa didattica, opera degli educatori stessi del ghetto di Lodge, che nel '39 composero una fiaba, accompagnata da diciassette grandi disegni dai colori sgargianti, al fine di "persuadere" i più piccoli al duro lavoro nelle fabbriche e nelle officine. Il fattore dell'istruzione, non è altro che la continuità del pensiero culturale ebraico: non esiste nulla che possa avere una priorità maggiore che l'istruzione.

Il *Midrash* racconta di Abba Hilkia, nipote del grande saggio Honi, sciamano delle piogge, che ereditò i poteri miracolosi del nonno. Così, quando il mondo necessitava di pioggia la gente usava di recarsi da lui per chiedere la misericordia dei cieli. Il saggio, cioè il maestro per la tradizione ebraica, precedette la richiesta con alcune azioni giuste e diede del pane a due bambini; al primo una fetta piccola, al secondo una fetta grande. Morale della favola dispiegata tra domande e risposte, è che la fetta più generosa fu data a colui che frequentava la scuola, premio per il compimento del precetto dello studio⁷.

La Favola del Ghetto di Lodge

La commovente storia del ghetto di Lodge, l'ultimo ghetto su terra polacca ad essere distrutto, termina con la sua totale liquidazione nel '44; circa 73.000 persone, tra adulti e bambini, anche quelli fortunati che lavoravano sodo nelle fabbriche e conseguentemente usufruivano della scuola pomeridiana e ottenevano una porzione un poco più grande di cibo, furono deportate nei campi di sterminio di Chelmo e di Auschwitz.

III casa: i due angeli dichiarano: chi, di corsa, il traguardo non raggiungerà dal Giardino dell'Eden, sarà cacciato per l'eternità.

Ma chi il confine oltrepasserà, un cavaliere alla corte diventerà...

State chini sulle macchine, Cucite! Non fermate la mano ed ecco davanti brillano le luci. È una casa, piccola, un po' bruttina, che agli arrivati apre le porte...⁸

Proposta dagli insegnanti del ghetto, la favola accompagnata dai disegni spiega l'importanza dell'apprendimento del lavoro assegnato ai più piccoli. Ogni fabbrica, *resort*, produceva articoli particolari: scarpe, vestiti, spazzole, cinture, equipaggiamento per l'equitazione. I quadri variopinti, realizzati in colori ad olio, furono creati per invogliare i ragazzi a imparare i diversi mestieri; in essi, come in *Alice nel paese delle Meraviglie*, banalissimi strumenti di lavoro (mac-



Manifesto dalla *Flaba del Ghetto di Lodge*, Yad Vashem (disponibile in traduzione italiana).



Resort nel Ghetto di Lodz, Izhak B. Tatelbaum, Through Our Eyes, Yad Vashem, 2004.

chine da cucire, rocchetti...) divengono un mondo fantastico di attrezzi personificati.

È una favola dolce e, al stesso tempo, amara e crudele. Nella narrazione, scritta in polacco, il protagonista, il principe buono, riesce ad accogliere nel suo castello fantastico, ovvero una fabbrica, alcuni bambini fortunati. Chi non imparerà il mestiere, o nell'immaginario della favola, non riuscirà a padroneggiare gli strumenti e i macchinari, prima ostili e poi amichevoli, non entrerà nel castello e rimarrà solo, senza speranza di

vita per un futuro.

Fuori regna l'inverno dell'umanità e purtroppo "la salvezza non è garantita nemmeno ai piccoli che hanno varcato la soglia del castello"⁹.

Decine di testimonianze e libri narrano la resistenza, detta minore, fatta di scuole clandestine e di lezioni in luoghi precari: alfabeto, letteratura, storia o medicina a livello accademico. I diari di E. Ringelblum, lo storico del ghetto di Varsavia, sono una fonte inesauribile per la comprensione della spinta alla conduzione di una vita normale

anche nel ghetto e perfino nei campi di concentramento¹⁰.

La scuola del ghetto "modello" di Terezin, con corsi di ginnastica, laboratori di pittura e teatro e un giornalino, propone un'ulteriore strato di conoscenza sullavita dei bambini, ma soprattutto, sulla sottile linea di demarcazione che separa l'umano dal tragico. Sfogliare quelle pagine significa non solo conoscere intimamente i giovani protagonisti nel loro inusuale quotidiano nei ghetti, precario e fuggibile, ma anche prevenire, parafrasando P. Levi, la diffusa piaga dei giovani senza capacità critiche, "i ragazzini mobilitati della repubblica di Salò erano ragazzini come tanti altri, privati fin dalla prima infanzia dei poteri critici"¹¹. Si rende del tutto superfluo in questa sede rimarcare il pericolo dello spettro, sempre latente, della segregazione e della discriminazione.

Questo non è successo solo altrove, in Germania o in Polonia; Torino è stata un drammatico palcoscenico di eventi di guerra, di simpatie fasciste e di forte opposizione civile ed armata all'occupazione nazi-fascista. La stessa scuola, o meglio, l'orfanotrofio - collegio della Comunità ebraica di Torino è al centro di una storia straordinaria ed esemplare di coraggio e di altrui-

simo nei confronti di bambini, la storia di Gioconda Carmi.

Osservando l'inventario di libri proposto dalle biblioteche e dalle librerie e i percorsi didattici realizzati dalle classi III della scuola media ci si domanda: gli alunni della V elementare possono o devono confrontarsi con il peso delle situazioni descritte qui sopra? In classe seguono, naturalmente, programmi dedicati alla geografia, alla storia e alla letteratura italiana, con particolare riflessione rivolta alla scoperta del proprio ambiente: casa, paese, città e paesaggio; proprio quella dimensione di curiosità e di avventura, accennata nelle conversazioni di Primo Levi e alquanto presente nelle opere biografiche e fantastiche di Uri Orlev, di J. Joffo e di Karen Levine, costituirebbe un sollecito all'insegnamento della "non infanzia" anche agli alunni davvero piccoli.

"Hai colpito nel segno, è proprio vero che, in quei memorabili dieci giorni del gennaio 1945, io mi sono sentito come Robinson Crusoe, ma con una importante differenza. Robinson si era messo al lavoro per la sua individuale sopravvivenza; io ed i miei due compagni francesi eravamo consci, e felici, di lavorare finalmente per uno scopo giusto e umano..."¹²

L'isola in via degli uccelli

Memorabili! Imprevisti! Formativi! Appellativi da considerare un raffinato sarcasmo oppure un richiamo alle parole emblematiche e piene di vita pronunciate dallo scrittore israeliano di origine polacca, Uri Orlev, insignito nel 1996 a Bologna del premio Hans Christian Andersen: "Sono nato a Varsavia nel 1931 e lì, durante la Seconda Guerra Mondiale, ho passato la mia infanzia. Non mi piaceva andare a scuola, la odiavo... Quando mi impedirono di continuare la scuola perché ero ebreo, ne fui felice. Mi sembrava di stare dentro un'avventura... il mio libro preferito è sempre Robinson Crusoe. Ne *L'isola in via degli uccelli*, il protagonista Alex è un po' un Robinson-Crusoe"¹². L'elaborazione teatrale del raccon-



Alek con il suo amichetto, il topolino bianco, dal recital teatrale "L'isola in via degli Uccelli"

to eseguito da un solo attore e da due musicisti rappresenta con mezzi minimalisti un mondo in guerra; un quotidiano fatto di fame, diffidenza e profonda solitudine. Alek, il ragazzino protagonista vede dal suo rifugio, attraverso un piccolo spioncino il ghetto deserto e il quartiere polacco aldilà del muro. Osserva le rappresaglie naziste, le deportazioni degli abitanti ebrei, vive la perdita della madre, ma anche la speranza e la ricongiunzione con il padre partigiano.

Alek supportato da un amichetto, un topolino bianco di nome Neve, da tanto coraggio e da un notevole senso di inventiva, sopravvive alla solitudine e agli orrori della guerra. L'attore, rivolgendosi al pubblico in sala rievoca con linguaggio semplice e schietto gli echi della guerra e, nonostante le sensazioni di paura e di sconforto, stringe con i ragazzi un'intesa fatta di suspense e di complicità. Il recital accompagnato da momenti musicali (vocali e strumentali) e da un'essenziale composizione di luci "trasporta" i ragazzi in un mondo diverso; loro sono qui, dentro e fuori l'avventura, liberi di spiccare il volo come gli uccellini di Varsavia, senza Muro, senza confini né pregiudizi.

Anche quando manca tutto, casa, giochi, feste, cibo, quan-



"Non è una favola", cartolina

do crollano tutte le certezze e la vita diventa fragile e facile da frantumare come il marzapane, anche allora si concretizza la necessità di dover narrare ai propri figli le realtà palpabili e veritiere lasciate alle spalle.

L'ebreo Bedrich Fritta, artista praghese, fu deportato insieme alla moglie e il figlioletto Tomi al ghetto modello di Terezin. Nel luglio '44, il ghetto, un castello costruito dall'Imperatore Giu-

seppe II, conteneva 140.000 ebrei. Nel gennaio dello stesso anno, il bimbo compì tre anni e il padre, per festeggiarlo amorevolmente, con torta, regali e tanti sorrisi, gli regalò un libro da lui scritto e disegnato. L'artista Fritta descrive cose assolutamente inesistenti e improbabili nel ghetto: mucca, cagnolino, pecora; pacco regalo con trenino e macchinine; cioccolata, budino e enormi gnocchi di

patate; fiori e alberi. Nello stesso testo, composto di circa cinquanta cartoline disegnate a pastello, esprime i valori di educazione, affetti, libertà di viaggiare e di studiare; tutto ciò che preclude le mura, materiali o virtuali della segregazione.

Scriva Tomas Fritta, figlio di Bedrich:

"Il libro che avete aperto fu scritto per un bimbo dal nome Tomi.

Tomi sono io -

oramai grande, il capo un po' calvo, ma, l'importante che sia VIVO.

Papà me lo ha scritto

e io lo dedico

a Vera, che non dimenticherò mai.

A Rubi, a Eden, a Julius, a Katia,

a Gil, a Elia, a Tamir, a Idan

e a tutti i bambini del mondo"¹³

Tomi

Sarah Kaminski

Laboratorio Interculturale Da'at, Torino

¹ G. Devoto & G. Oli, *Nuovo vocabolario illustrato della lingua italiana*, Felice Le Monnier, Firenze, 1987, vol. II.

² Z. Shavit, *Just Childhood*, The Open University, Ramat Aviv, 1996, p. 15 (in ebraico), cit. John Rowe Townsend, 1974.

³ Vedi la quarta di copertina; Anna Frank, *Diario*, Einaudi Tascabili, Torino, 1990 " ... continua ad essere la lettura più sconvolgente sull'incubo nazista".

⁴ Cfr. Alter Kacyzne, *Poyln, Aufbau* - Ferlag, 1999 (fotografo, poeta e giornalista) e Janucs Korczak, *Il Diario del ghetto*, Luni editrice, Milano, 1997.

⁵ R. Mantegazza, *L'odore del fumo*, Città aperta, Toiana, 2001, p. 146, 147.

⁶ A. Cavaglione, *Ebrei senza saperlo*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 2002, pp. 96, 97.

⁷ Ch. N. Bialik & Y. Ch. Ravintzky, *Sefer Ha'aggada*, p. 159, (*Ta'anit 23*), Dvir, Tel Aviv, 1987, in ebraico.

⁸ *The Legend of the Lodge Children*, Yad Vashem, a cura di Carmit Sagi e Naomi Morgenstern, traduzione disponibile in italiano, Laboratorio Interculturale Da'at.

⁹ *Ibidem*

¹⁰ Emanuel Ringelblum, *Sepolti a Varsavia*, Mondadori, Milano, 1962.

¹¹ P. Levi, *Conversazioni e interviste*, a cura di M. Belpoliti, Einaudi, 1997, p. 250.

¹² P. Levi, *Conversazioni cit.*, p. 86

¹³ intervento di Uri Orlev alla Fiera del Libro di Torino, Fuorileggo n. 0, maggio 2004, con elenco libri dello scrittore.

¹⁴ Bedrich Fritta, *Tomi*, Yad Vashem, 1999; (*libro con un kit di cartoline, materiale didattico tradotto in italiano*).

Contatti:

Il Laboratorio Da'at, che ha sede a Torino, opera da alcuni anni, non solo in Piemonte, svolgendo interventi e consulenze presso diversi ordini di scuola. Molto richiesto è lo spettacolo teatrale "L'isola in via degli Uccelli", tratto dal libro di Uri Orlev, descritto nell'articolo.

Per informazioni e richieste di materiali didattici rivolgersi a Maria Teresa Milano, responsabile artistica:

mattersait@yahoo.it

tel. 349.64.21.404

Sarah Kaminski

reikam@hotmail.com

tel. 333.46.11.869

Riflettere sulla Shoah per educare

L'insegnamento della storia del Novecento, in una classe quinta elementare, mi ha consentito, tre anni fa, di riflettere sull'opera di trasmissione di contenuti legati al tema della deportazione e del genocidio nella scuola primaria.

La consapevolezza di trovarsi di fronte ad una materia complessa, data la difficoltà di dare un senso alla spiegazione di un evento così drammatico, portava a pensare come Auschwitz sarebbe stato difficilmente riducibile alle nostre normali categorie di interpretazione storica e come sarebbe stato necessario essere in grado di condividere e sostenere, nel momento della trasmissione, il senso di angoscia e di smarrimento che una trattazione così indicibile e quasi inenarrabile porta inevitabilmente con sé.

Il primo passo da compiere era sottoporre ad un processo di soggettivazione l'evento Auschwitz, dopo aver rivolto ad esso l'impegno necessario per un'approfondita conoscenza storica. Partendo da sé, dalle proprie emozioni e conoscenze, dai propri criteri interpretativi e di giudizio e dalla possibilità di poter

giungere, su questo terreno, ad un momento di confronto con altri docenti, sarebbe stato possibile comprendere il coinvolgimento proprio, interiore, verso questa materia, prima di definire qualsiasi intervento pedagogico.

Tale autoriflessione portava a capire come l'intento da perseguire fosse la definizione di obiettivi che avessero come principio generale la formazione civile dell'individuo in cui la memoria di Auschwitz fosse elemento costitutivo del progetto, un progetto di educazione trasversale a tutte le discipline, avente tuttavia come ambito di riferimento quello storico. La ricostruzione storiografica, infatti, avrebbe consentito di individuare i modi in cui questi fenomeni di intolleranza e di razzismo si erano manifestati e le condizioni che li avevano determinati.

Diventava significativo, a questo punto, portare avanti un percorso di lavoro da delinearsi all'interno di un progetto conoscitivo e insieme educativo.

Gli interrogativi da porsi su come iniziare a educare contro il principio di annullamento della persona perseguito ad Auschwitz e su come rendere possibile la trasmissione di tali contenuti a bambini di dieci anni costituirono gli obiettivi del lavoro.

Lo sviluppo dell'identità di ogni individuo si realizza fin dalla più tenera età e per tutta la vita attraverso la conoscenza e il rapporto con l'altro. Nel continuo lavoro di acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, l'intervento educativo affianca un importante processo che porta il bambino a conoscere la sua diversità da sé, che gli permette di accettare l'identità altrui e lo rende consapevole dell'esistenza dell'altro, nel rispetto del valore della vita, di cui ogni soggetto è portatore.

In seguito, quando si lavora per la formazione di una coscienza propriamente storica, la lettura di fonti di memorialistica o l'ascolto di memorie narrate a voce, come quella dei nonni e delle nonne, può diventare uno dei contributi più significativi nella trasmissione dell'importanza e del rispetto della storia dell'altro.

Nell'esperienza condotta le storie di vita raccontate da alcuni nonni di bambini furono il modo più naturale e spontaneo per creare una motivazione che facesse da collegamento emotivo tra l'esperienza presente del bambino e il passato, ma si rivelarono anche importanti per metterle in relazione con la Storia del secolo trascorso, di cui si sarebbe tentata un'essenzia-

le ricostruzione.

La memoria del passato, che arrivava dalle generazioni precedenti, consentiva di venire ancora a contatto, vista l'età dei nonni degli allievi, con il racconto della dimensione della guerra, che si era combattuta fin dentro le case e le scuole. Tale memoria permetteva loro di comprendere come molti individui, che fecero scelte coraggiose di non adesione al regime, dovettero a volte subire torture e deportazioni. Molti altri furono sottoposti a forme di persecuzione e di annientamento a causa della loro appartenenza a gruppi umani considerati inferiori.

I bambini ascoltarono il racconto di queste esperienze dalla voce di due deportati, Sergio Sarri e Natalia Tedeschi che furono subito disponibili ad incontrare la classe.

Sergio Sarri venne arrestato a Torino dalle brigate nere, perché renitente, incarcerato alle Nuove e deportato prima a Flossenbürg e poi a Dachau. Natalia Tedeschi fu catturata dalle SS per motivi razziali e trasportata ad Auschwitz, poi in altri campi, assieme alla madre e alla sorella, che non fecero più ritorno.

L'incontro con i bambini fu per loro, abituati com'erano a parlare con ragazzi più grandi, un'esperienza particolare e diversa.

La loro sensibilità li portò a considerare la piccola età dei loro ascoltatori, e li rese attenti a non soffermarsi, durante il loro narrare, su aspetti troppo analitici e raccapriccianti.

La rievocazione del momento dell'arresto a Torino e la ricostruzione del viaggio verso il campo di concentramento di Dachau furono tra i momenti più intensi e suggestivi della storia narrata da Sergio Sarri.

Natalia Tedeschi iniziò a parlare raccontando come fu difficile per lei, ancora molto giovane, comprendere e accettare il momento in cui venne espulsa dalle scuole pubbliche che frequentava, provvedimento disposto in seguito alle leggi razziali emanate da parte del governo dittatoriale fascista nel 1938, a cui accennò brevemente.

La testimone fece rivivere ai bambini e alle bambine della classe, attraverso una piccola simulazione, le emozioni provate per il distacco dalle proprie compagne e dal mondo della sua infanzia e giovinezza e parlò dell'incredulità e dell'incomprensione che una simile disposizione aveva destato in lei e nei suoi familiari, costretti poi a trovare altri luoghi per vivere. Dover nascondere la propria identità, continuare la propria esistenza in case e rifugi mai

sicuri, col timore continuo di essere sorpresi, fu la storia che caratterizzò il destino comune di molti individui.

Alcune domande, preparate dai bambini in un momento di riflessione collettiva, precedente ai racconti, solleccitarono i testimoni a parlare di come riuscirono a sopravvivere nel campo, a quali forze si affidarono in un sistema che annullava qualsiasi forma di rispetto dell'altro.

I bambini ascoltarono seduti in silenzio le storie dei testimoni: il processo di distacco da sé, dalla propria storia e di avvicinamento alla storia dell'altro che aveva vissuto l'esperienza di allora ed era lì presente a narrarla, costituì una fase importante di arricchimento sul piano umano e conoscitivo.

Dopo la fase di ascolto, seguita da un momento collettivo di riflessione e rielaborazione della memoria, i bambini diedero vita ad attività di lavoro riuniti in piccoli gruppi.

Grandi illustrazioni, che riprendevano i temi emersi dalle testimonianze, affiancate da didascalie, che riportavano le parole dei testimoni, permisero di visualizzare il percorso di ricerca. Il lavoro fu arricchito da approfondimenti storiografici, con l'utilizzo di varie altre fonti, a cui la memoria aveva consen-

tito di avvicinarsi.

Il lavoro terminò con la lettura di alcune poesie scritte dai bambini di Terezin, un ghetto dell'infanzia sorto non molto distante da Praga, un luogo di attesa prima dello smistamento nei campi.

Molte poesie, ritrovate assieme a molti disegni, sono inni di speranza alla vita e alcune intrecciano al dolore per la segregazione nel campo, sentimenti di gioia in nome dell'amicizia, della bellezza e della fioritura della natura.

Il tentativo sperimentato di avvicinamento al tema della Shoah attraverso l'ascolto della storia dei testimoni si era rivelato molto positivo e le storie potevano offrire nuovi percorsi di riflessione sul rispetto del valore dell'altro nel presente, nella realtà in cui viviamo, nel mondo che ci circonda. L'uso del manuale di storia non avrebbe certamente offerto una ricchezza così grande di suggestioni e di conoscenze.

Nel futuro non sarà anagraficamente più possibile disporre della memoria delle vecchie generazioni, dei nostri padri e dei nostri nonni, testimoni consapevoli della realtà della guerra e delle forme di violenza e intolleranza che hanno attraversato il nostro paese nel secolo scorso. Uno dei modi più idonei

per avvicinare i bambini all'ascolto di storie, che si possono trarre dalla memorialistica e da fonti letterarie, potrebbe rivelarsi l'utilizzo della teatralità che con l'uso della parola e dei silenzi può creare suggestioni e stati d'animo, capaci di lasciare tracce nelle coscienze, anche dei più piccoli.

Elena Ridolfo

Scuola elementare Duca d'Aosta, Torino

Il disegno che fa da sfondo alle pagine precedenti è stato realizzato dai bambini della classe V A modulo, Scuola elementare "Duca D'Aosta", anno scolastico 2002-2003.

Riferimenti bibliografici:

Mario De Micheli (a cura di), *I bambini di Terezin*, Feltrinelli, Milano, 1969.

Insegnare Auschwitz, a c. di Enzo Traverso, Bollati-Boringhieri, Torino-Irrsae, 1995 (in particolare i contributi di Alessandro Cavalli, Alberto Cavaglian, Anna Bravo, Hilda Girardet, Nadia Baiesi).

Anna Bravo, Daniele Jalla (a cura di), *La vita offesa*, Franco Angeli, Milano, 1996.

Anna Rossi Doria, *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Rubettino, Soveria Mannelli, 1998.

Sergio Sarri, *La scatola degli spaghetti troppo corti*, L'Arciere, Cuneo, 1999.

...E se facessimo come il Piccolo Principe?

Chi non ricorda il Piccolo Principe che diligentemente estirpava le piantine di baobab prima che, crescendo, potessero soffocare il suo pianeta? Concludendo il famoso episodio, Saint-Exupéry rivolgeva ai suoi lettori questo appello: "Bambini! Fate attenzione ai baobab!", invitandoli, poi, a osservare l'immagine di un piccolo pianeta letteralmente soffocato dalle radici di enormi alberi. Egli lo aveva disegnato per dare l'idea precisa di cosa sarebbe accaduto dimenticando o trascurando di estirpare le piantine malvagie: una vera catastrofe!

E proprio una catastrofe stava vivendo il mondo quando fu scritto *Il piccolo principe*. L'Europa, in particolare, si era trasformata in una cupa foresta popolata dagli spettrali alberi della Cattiveria e del Razzismo. Le persone, infatti, non si erano impegnate ad estirpare in tempo le piantine che avrebbero generato quei terribili mostri. I motivi per cui avevano trascurato di farlo erano tanti, ma uno, in particolare, era stato decisivo: nessuno sapeva con precisione come distinguere le piantine buone da quelle cattive! Qual-

cuno - proprio per questo - era riuscito a far passare per cattive quelle buone, e per buone quelle cattive. Così, nel giro di poco tempo, migliaia di piccoli arbusti velenosi, coltivati e trattati con tutti i riguardi, si trasformarono in alberi enormi e famelici i cui rami, simili ai tentacoli di una gigantesca piovra, sfondarono i tetti delle case avvinghiando uomini e donne, vecchi e bambini, e divorandoli senza sosta nell'inutile tentativo di saziare una fame implacabile.

Passarono anni prima che qualcuno, fuori dell'Europa, si rendesse conto di cosa stava accadendo. Solo dopo che tante persone avevano già pagato con la vita la stupida disattenzione e l'imbroglio in cui la gente era caduta, gli altri abitanti del Mondo decisero che era giunto il momento di fare qualcosa. E messe insieme le loro forze con quelle delle poche nazioni europee scampate ai terribili mostri, organizzarono una superba flotta aerea che in poco tempo raggiunse le terre infestate e bombardò con potenti siluri i tronchi e i rami di quelle spaventose piante. Non fu facile raderle al suolo, e nel caos delle esplosioni perirono, purtroppo, anche tanti esseri umani. Ma alla fine l'Europa riuscì a rivedere il sole, e gli abitanti, abbracciandosi e

piangendo, si promisero a vicenda che mai più avrebbero trascurato di estirpare le piantine malvagie e che, anzi, avrebbero scritto delle leggi molto severe contro chi avesse tentato di coltivarle.

Passarono gli anni, e gli Europei erano molto contenti di come stavano andando le cose: con un po' di sforzo erano riusciti a liberarsi anche di qualche ramo cattivo rimasto sparso qua e là, e il loro continente era tornato ad essere uno dei più ammirati al mondo. Ma si sa: gli uomini, una volta invecchiati, muoiono, e quando anche quelli sopravvissuti alla catastrofe del Razzismo e della Cattiveria furono sul punto di farlo, chiamarono i propri figli e dissero loro: "Figli! Prima di morire dovete prometterci che continuerete ad estirpare le piantine malvagie, e che farete conoscere ai nostri nipoti i libri in cui abbiamo descritto le tragedie e le sofferenze che esse hanno causato".

I figli promisero solennemente che mai avrebbero dimenticato di rispettare le loro volontà, e da allora in poi fecero di tutto per mantenere l'impegno preso. Ma quando, passati gli anni, anche i figli dei figli divennero adulti, qualcuno di loro iniziò a pensare che le raccomandazioni dei padri fossero eccessi-

ve...che non tutte le piantine malvagie fossero poi così malvagie... e che, anzi, potevano essere utili per impedire la crescita di altre piante infestanti. Qualcun altro, avido e senza scrupoli, pensò invece che con quelle piantacce si potessero fare tanti soldi.

Allora fece come fanno tutti quelli che vogliono convincere la gente a comprare le cose più brutte e pericolose: le agghindò ben bene, diede loro un nome accattivante, e le regalò alle persone famose, pagandole perché le portassero con sé dappertutto. Fu così che nel giro di poche settimane quelle terribili piantine divennero di gran moda. Qualcuno, in verità, capì subito il pericolo che esse nascondavano, ma la maggior parte della gente non volle credere che in passato stavano quasi per distruggere un intero continente, anche perché alcuni storici (anch'essi senza scrupoli) andavano dicendo in giro che quello che avevano scritto i nonni era falso. Le piante del Razzismo e della Cattiveria ricominciarono, così, a crescere, fino a che - diventate alberi mostruosi - non tentarono ancora una volta di soffocare una parte dell'Europa. Ci volle una nuova guerra per sconfiggerle, e di fronte all'orrore per le tante vite anco-

ra una volta distrutte, i figli dei nonni (che, seppure anziani, non avevano dimenticato la promessa fatta ai loro padri) si rivolsero a tre scienziati di fama mondiale per sapere come mai, nonostante i loro avvertimenti, quelle piante mostruose erano riuscite ancora una volta a farsi coltivare. Gli scienziati si consultarono per sette giorni. Poi, rivolgendosi alle centinaia di persone che stavano aspettando le loro importanti dichiarazioni, dissero con voce solenne: "Uomini! Dopo aver studiato attentamente le piante della Cattiveria e del Razzismo, abbiamo scoperto che esse hanno il pericoloso potere di trasformarsi non appena si accorgono di essere state scoperte. Sanno apparire belle se qualcuno le trova brutte, e buone se qualcuno le trova cattive. E poiché i botanici le hanno da tempo catalogate, esse hanno imparato a trasformare anche il loro nome, inventandosene uno nuovo, o usando quello di altre piante buone e utili. Ma non disperate! Noi vi possiamo dire qual è il modo migliore per distruggerle senza più dover ricorrere a terribili guerre. Abbiamo scoperto, infatti, che il loro punto debole è il seme da cui nasceranno: esso è in realtà un terribile veleno in grado di infettare

chiunque si avvicini, ma c'è un antidoto, altrettanto potente, che è capace di neutralizzarlo. Si chiama Memoria, e ne troverete grandi scorte all'interno dei libri che i vostri padri vi hanno lasciato in eredità".

Non appena ebbero appreso il nome dell'antidoto, gli uomini esplosero in una gioia incontenibile e, strappato il microfono dalle mani degli scienziati, urlarono forte che, d'ora in poi, ogni anno avrebbero dedicato una giornata intera alla disinfestazione di tutti i terreni, e che a quella ricorrenza avrebbero dato il nome di "Giornata della Memoria". Seguì una festa favolosa, con canti, balli e persino i fuochi d'artificio. I poveri scienziati invano continuarono a sbracciarsi per far capire che avevano ancora qualcosa da dire: la gente era letteralmente impazzita! Ma quando ormai erano sul punto di andarsene, li raggiunse un uomo dall'aria triste e rassegnata che, essendo un poeta, non poteva fare a meno di essere pessimista.

"Sinceramente e con tutto il rispetto - egli disse - ritengo impossibile che soltanto con la Memoria si possano combattere piante così infestanti come la Cattiveria e il Razzismo!"

I tre vecchi, felici per aver tro-

vato qualcuno ancora disposto ad ascoltarli, lo abbracciarono con commozione e gli dissero: "Hai ragione, i libri non bastano! Noi stavamo per dirlo agli uomini, ma loro, presi dalla Fretta, non ce ne hanno dato il tempo. Devi sapere, infatti, che la Fretta è una pericolosa tarantola al servizio della Cattiveria e del Razzismo. Essendo invisibile riesce ad entrare nel cervello degli uomini costringendolo, col suo morso velenoso, a girare tanto velocemente da non poter più digerire il cibo della conoscenza".

Il poeta fu molto turbato da questa rivelazione perché sapeva quanto la conoscenza fosse preziosa, e l'idea che per colpa della Fretta non se ne potesse più cibare lo spaventava davvero.

"Il cervello - aggiunsero gli scienziati - può trasformare le conoscenze in Memoria solo dopo una digestione lenta e laboriosa. Ma se è stato morso dalla Fretta, i cumuli di conoscenze indigeste gli impediranno di ragionare".

Improvvisamente, il poeta ricordò che anche le persone di sua conoscenza non avevano più tempo per ascoltare gli altri, per giocare coi figli, per leggere un libro o per annusare un fiore: tutti avevano Fretta; e poiché erano sem-

pre corruciati e nervosi, evidentemente i pensieri indigesti li avevano già costipati.

Non ebbe il tempo di concludere la sua riflessione, che i tre scienziati dissero: "Solo il cervello dei bambini resiste al morso della tarantola: la Fretta non può possederlo".

Una gioia improvvisa penetrò il suo cuore. Sì, c'era ancora qualcuno in grado di salvare il Mondo dalla Cattiveria e dal Razzismo, ma era necessario che sapesse distinguere le piante buone da quelle cattive. Egli allora chiamò tutti i bambini e i pochi maestri che avevano resistito al morso della Fretta e, fra promesse di impegno e perseveranza, tutti insieme inventarono la "Scuola della Responsabilità".

Fu così che il Mondo, imparando ad essere più buono, si liberò dalla Fretta e riconquistò la Memoria.

Dare un senso ai fatti del passato... tentare di comprenderli per poterli raccontare, è un bisogno che ci distingue in quanto esseri umani. Ma quando dobbiamo misurarci con episodi traumatici come lo sterminio delle "razze inferiori", per non precipitare nell'angoscia dell'assurdo rischiamo di accettare interpretazioni stereotipate,

che contrappongono le azioni del bene (nostre) a quelle del male (gli altri), cedendo alla rassicurante diagnosi che liquida come follia o malvagità le degenerazioni patologiche della conflittualità umana. Nazismo, razzismo, stermini vecchi e nuovi, invece, non fanno che riproporre il problema di un'umanità offesa non solo in quanto vittima (questo è evidente), ma anche in quanto carnefice (questo lo è di meno). L'innaturale bisogno di distruggere l'altro, infatti, nasce e si alimenta in un mondo stupidamente sordo alle richieste dell'affettività, che semina falsa coscienza, che continua a illudersi di poter gestire le relazioni umane ispirandosi a una razionalità cinica e dogmatica, e che è sempre più incapace di colloquiare con le proprie emozioni, lasciandole libere di reclamare legittimi e, a volte, tragici risarcimenti. Ma il Piccolo Principe, a modo suo, ci ha avvertiti: l'odio e le sue disastrose degenerazioni si combattono riconoscendone la pianticella ed estirpandola fin dal momento in cui si confonde e si nasconde dietro la normalità. Dopo, forse, è troppo tardi.

Nadia Capogreco

Fondazione internazionale Ferramonti di Tarsia per l'amicizia tra i popoli, Cosenza

Riferimenti bibliografici:

M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

R. Bodei, *Le logiche del delirio. Ragione, affetti, follia*, Laterza, Roma-Bari, 2000.



“L’educazione alla cittadinanza”. Dalla storia personale alla Shoah

Il progetto, nato nell’anno scolastico 2001-2002, rappresentava un tentativo di risposta alle difficoltà in cui i docenti si dibattevano nel momento in cui si doveva affrontare un tema cruciale come quello della Shoah, un’esperienza che ha visto annullare valori imprescindibili per gli esseri umani: la libertà, la solidarietà, la tolleranza.

L’idea di effettuare un seminario di studio prima e di un progetto didattico poi, è scaturita, perciò, da necessità diverse:

- cogliere le sfide che scaturiscono dalla convivenza umana finalizzandole ad attività pedagogiche;
- affrontare un tema da sempre ritenuto improponibile per dei ragazzi di scuola elementare;
- uscire da quella condizione di rigidità nella quale ci ritroviamo noi insegnanti quando si tratta di sviluppare un argomento di questa portata, in cui, al di là delle nostre intenzioni, quasi sempre si finisce per banalizzarlo.

Collaboratore dell’iniziativa è stato, già negli scorsi anni scolastici, il professor Riccardo Marchis, un insegnante distaccato presso l’Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea.

La sperimentazione, attuata in forma seminariale e con interventi dell’esperto Riccardo Marchis nelle classi V, ci permise di capire che lo studio della Shoah doveva rappresentare la conclusione di un percorso educativo/didattico da avviare già nei primi anni di scuola, sulla educazione alla cittadinanza, sulla costruzione e sulla presa di coscienza dei valori cui abbiamo fatto riferimento.

Il percorso effettuato, pertanto, è stato progettato sulla base delle indicazioni emerse al termine del seminario.

Obiettivi:

- costruzione di un curriculum di storia e di studi sociali in verticale, interdisciplinare

Finalità:

- acquisire la metodologia della ricerca storica;
- promuovere un approccio metacognitivo.

Modalità di verifica:

- osservazioni sistematiche in itinere (per le insegnanti);
- schede, questionari, colloqui a fine II quadrimestre (per gli

allievi);

- colloqui, questionari, materiale strutturato, relazioni.

Metodologia

- ricerca sul campo;
- raccolta e lettura documenti;
- preparazione grafici/tabelle riassuntive/schemi logici;
- elaborazioni di statistiche;
- gruppi di lavoro.

Modalità di valutazione

- valutazione del prodotto realizzato attraverso questionari rivolti ai genitori e agli insegnanti;
- valutazione della risonanza dell'iniziativa all'esterno.

Percorso educativo di Educazione Civica orientato all'auto-regolamentazione comportamentale

Contenuti

Principi fondamentali di educazione civica

Educare:

1. alla comprensione reciproca;
2. al rispetto della vita e degli altri;
3. alla tolleranza, per abituarsi ad accettare punti di vista diversi;
4. all'altruismo e alla solidarietà;
5. alla collaborazione attiva;
6. alla responsabilità;

Obiettivi educativi

1. rendere consapevoli gli alunni della necessità di comprendere i *doveri/diritti dell'uomo*;
2. sviluppare negli allievi la capacità di esprimere completamente le proprie *qualità/capacità*;
3. far comprendere la necessità di attuare la *solidarietà* e la *cooperazione*.

Aree educative interessate

1. Scuola dell'infanzia;
2. Scuola primaria;
3. Scuola secondaria di primo grado.

Il progetto didattico

Gli incontri, a cui hanno inizialmente partecipato, oltre alle insegnanti della Salgari, colleghe della scuola elementare Santorre di Santarosa e dell'Istituto Comprensivo Pacinotti, hanno previsto un primo momento di progettazione collegiale degli obiettivi educativi e didattici comuni, delle metodologie di attuazione delle attività e delle modalità di verifica e di valutazione finale.

L'attività operativa, cioè l'aspetto didattico del progetto, ha considerato la scelta dei contenuti che ogni insegnante ha ritenuto di utilizzare per attua-

re il percorso con la propria classe. Tali itinerari determinano l'impianto strutturale del nostro lavoro che ha visto il proprio momento conclusivo in una mostra allestita nei locali della scuola Emilio Salgari di Torino.

I percorsi sono stati:

- *"Tanti giochi nel mondo"*: ins. Falcione Silvia, classe I B, DD Salgari, a. s. 2003/04;
- *"La tribù dei Tasaday"*: ins. Damiani Marisa, classe II E, DD Santarosa, a. s. 2002/03;
- *"L'educazione alla cittadinanza non si insegna, si pratica. Educare al dialogo democratico, alla solidarietà, alla pace"*: ins. Teresa Spadafina, classe IIIC, DD Salgari, a.s. 2002/03;
- *"Individuare e valorizzare la propria identità. Dal patrimonio culturale di ciascuno al riconoscimento del carattere multietnico della società"*, ins. Teresa Spadafina, DD Salgari, a. s. 2003/04;
- *"La scuola di oggi studia la storia di ieri"*: ins. Alessandra Reale, classe VA e ins. Miriam Valle, classe VC, DD Salgari, aa.ss. 2002/03 - 2003/04.

Classe Seconda: La tribù dei Tasaday: ricerca di gruppo

In questo percorso è stato preso a modello, e adattato agli obiettivi del nostro progetto, il portfolio usato alcuni anni fa dalle insegnanti di lingua che ne avevano fatto oggetto di sperimentazione. Questo modello, con le dovute modifiche, mi è sembrato il più agevole sia da manipolare e da consultare, sia da compilare da parte dei ragazzi come mezzo di autovalutazione sia nei lavori individuali, sia nei lavori di gruppo. E, a lavoro ultimato, le previsioni sono state confermate dai risultati.

Contrariamente a quanto spesso avviene circa l'efficacia di lasciare che i ragazzi stessi scelgano i compagni con cui lavorare, dobbiamo dire che, invece, questo è stato un ottimo sistema per formare gruppi di lavoro in cui ogni elemento si sentisse accettato e sperimentasse forme nuove di collaborazione e socializzazione dei risultati, certamente non raggiungibili in altro modo.

Sostenuta dal "test di Moreno" ho formato i gruppi rispettando i seguenti passaggi:

1. ho spiegato agli alunni la differenza tra gruppo di gioco e gruppo di lavoro, precisando che il gruppo di lavoro, al termine del tempo assegnato per

svolgere il compito, deve presentare un prodotto finito;

2. ho consegnato un foglio ad ogni alunno con la disposizione di indicare, in ordine di preferenza, tre compagni con cui avrebbero voluto lavorare;

3. sono state tabulate le richieste, prestando particolare attenzione a chi era stato maggiormente scelto e a chi aveva ricevuto meno preferenze o anche nessuna: quest'ultimo caso è stato il caso di due alunne che, per il loro carattere tendenzialmente polemico, sono state "scartate" perché fanno un po' perdere tempo anche nelle attività guidate collettivamente;

4. in base ai risultati, sono stati formati dei gruppi composti da 4 alunni tranne uno, composto da 5 perché la classe è formata appunto da 25 alunni. Nel formare i gruppi sono stati rispettati i seguenti criteri:

- ogni alunno doveva essere inserito in un gruppo dove ci fosse almeno un compagno da cui era stato scelto e che lui stesso aveva scelto;
- anche l'alunno che non era stato scelto da nessuno è stato inserito in un gruppo dove vi era almeno un compagno da lui scelto;

5. ai ragazzi è stato presentato

il cartellone con l'indicazione dei gruppi e sono stati esplicitati i criteri adottati per la loro formazione.

È stato, altresì, spiegato che questi gruppi sarebbero operativi per un mese, in modo da poter portare a termine un primo lavoro, dopodiché, con lo stesso procedimento, si sarebbe proceduto alla costituzione di nuovi gruppi e chi avesse voluto avrebbe potuto fare altre scelte.

Classe Terza: L'educazione alla cittadinanza si pratica, non si insegna. Educare al dialogo democratico, alla solidarietà, alla pace.

Il progetto nasce dalla convinzione che tale educazione, trasversale a tutte le discipline, va realizzata mediante la promozione di una coscienza critica, aperta, di atteggiamenti cooperativistici, socialmente attivi che prevedano il dialogo nel libero e costruttivo confronto di idee.

L'educazione alla cittadinanza deve partire dalla realtà nota e vicina (la famiglia, la classe) e deve fondarsi sulla scoperta degli altri e sui diritti umani.

Ho affrontato l'argomento richiamando l'attenzione dei bambini sul concetto di solidarietà, sull'idea che essi possono avere, oppure acquisire, sulla solidarietà, secondo le loro esperienze.

ze, i loro interessi e le loro capacità. L'educazione alla cittadinanza deve nascere e svilupparsi innanzitutto a livello umano, sul piano sociale, affettivo ed emotivo, nei rapporti interpersonali, nelle piccole cose che riguardano il quotidiano, l'ambiente di vita, le esperienze, il rapporto con la natura e con gli animali.

La solidarietà va praticata giorno per giorno, pertanto mi ci sono soffermata tutte le volte che è stato possibile nei vari momenti e nelle varie occasioni della vita scolastica, portando i bambini a riflettere sulle loro esperienze familiari e ludiche, per sottolineare tutte le occasioni in cui essa si sperimenta.

Le attività alle quali sono ricorsa per realizzare questa proposta educativa sono state:

- conversazioni finalizzate alla riflessione sui momenti della vita scolastica in cui era possibile vivere la solidarietà;
- esercizi di comunicazione verbale e non verbale su momenti di pace, vissuti con gioia;
- illustrazioni dei bambini di momenti di pace e di solidarietà a casa e a scuola;
- preparazione di cartelloni esplicativi, manifesti sui diritti/doveri dei bambini;
- analisi dei significati di parole quali: comprensione, rispet-

to, tolleranza, responsabilità, altruismo e cooperazione, per abituarli a superare l'egoismo, per sensibilizzarli all'aiuto scolastico ai compagni;

- ricerca delle prime forme di comunità nella preistoria e confronto con la storia di "un bambino" (famiglia, classe, scuola, quartiere, comunità nazionale,...);
- riflessione sui primi concetti giuridici fondamentali (stato, legge, costituzione, diritti / doveri dei cittadini);
- riflessione sulla utilità e necessità di stabilire delle regole, funzionali ad ogni comunità;
- individuazione dei bisogni e loro soddisfacimento; servizi e strutture collegate;
- individuazione dei diritti e dei doveri dei bambini.

Teresa Spadafina

Scuola elementare Emilio Salgari, Torino

Orfanotrofio israelitico "Enrichetta Sacerdote"



A Torino in totale gli orfanotrofi erano otto, di cui uno ebraico. L'orfanotrofio Enrichetta Sacerdote fu eretto come ente morale il 19 giugno 1890, ma l'edificio in via Orto Botanico 13, attuale via Lombroso, entrò in funzione solo nell'agosto del 1915.

Un ruolo estremamente impor-

tante nella beneficenza veniva svolto, all'interno della Comunità Ebraica di allora, dalle donne ebrae della Pia Società Femminile (fondata nel 1832) che si adoperava per alleviare il pauperismo germogliato all'interno del ghetto e non debellato negli anni successivi all'emancipazione (1848).

Chi si occuperà di trovare fondi per l'orfanotrofio saranno proprio le Patronesse della Pia Società e, a partire dal 1912, verranno accolti i primi ebrei profughi dalla Turchia e da Salonicco.

All'inizio gli ospiti provenivano da Torino, Acqui, Alessandria, Alessandria d'Egitto, Asti, Bengasi, Casale, Genova, Milano, Venezia e Verona. Successivamente, tra gli anni '23 e '36, ne giunsero dalla Turchia, da Rodi, dalla Grecia. Nel '34, successivamente alle prime disposizioni antiebraiche, arrivarono un gruppo di ragazzi ebrei tedeschi, una quindicina circa, una decina dalla Croazia e, nel 1942, sei da Cracovia che furono ospitati per un mese e poi ritrasferiti.

A dirigere l'orfanotrofio fu chiamata la Signorina Gioconda Carmi, originaria di Casale Monferrato che dedicherà tutta la sua esistenza alla cura dei piccoli ospiti.

Scopo dell'istituto era quello ..."di accogliere, mantenere, istruire ed educare poveri orfani israeliti d'ambo i sessi avviandoli, se capaci, ad un'arte o ad un mestiere per modo di abilitarli a provvedere da sé ai propri bisogni... e... di accogliere... fanciulli poveri israeliti, i cui genitori non siano in grado di provvedere per indigenza, deficienze morali od altro... al loro mantenimento e alla loro educazione" (dallo Statuto).

Nina Montedoro e Sergio Vitta sono tra i pochi testimoni viventi che, con i loro racconti, ci hanno aiutato a ricostruire la storia dell'orfanotrofio ormai chiuso.

Gioconda era una donna severa. Non dava mai confidenza ma non ti picchiava, bastava un suo sguardo e ti faceva ammutolire. Non l'ho mai sentita ridere, non mi ha mai abbracciata o accarezzata ma, quando eravamo malati, ci accudiva con passione, era come una mamma. La vita nell'orfanotrofio era cadenzata da ritmi ferrei: sveglia, scuola, merenda, compiti, cena e letto.

Il cibo era discreto. Un giorno ci diedero un stecca di cioccolata, tutti la mangiammo con il pane, tranne una bambina che mordeva il pane e annusava la cioccolata... le durò una settimana. Dopo la scuola si giocava nel cortile con una palla di stracci oppure si saltava alla corda.

Solo il sabato era diverso. Al mattino andavamo al Tempio e durante

le funzioni religiose c'era il coro. Avevamo imparato da un maestro di musica le canzoni patriottiche e l'Ha Tikvâ (inno nazionale ebraico) e un nostro compagno, Carlo Treves, era così intonato che faceva sempre il solista... Lo incontrai alcuni anni dopo la guerra. Sua madre fu deportata e non tornò più lui si salvò ma non mi disse altro.

Nel pomeriggio invece ci portavano al Valentino per passeggiare e giocare liberamente, oppure ricevevamo le visite dei benefattori. Ricordo in particolare Giuseppe Treves che sovente veniva a trovarci. Quando entrava nell'atrio dell'istituto era seguito dal suo autista che reggeva un cestone nel quale vi erano sacchetti di dolci... uno per ognuno di noi.

Il momento più bello però era l'estate. Ci trasferivamo nella Villa donata dalla famiglia Ovazza, in strada Santa Margherita, vicino a Villa Genero e... giocavamo... nel pagliaio... tra i meli... e gli alberi da frutta. La cerimonia d'inaugurazione fu un grande evento alla presenza delle autorità cittadine. Eravamo tutti eleganti e alcuni di noi erano vestiti da Baililla.

Nina e Sergio lasceranno l'orfanotrofio per raggiunti limiti di età prima delle leggi razziali del 1938.

Sopravviveranno alla guerra, alla fame, alle persecuzioni e scamperanno la deportazione.

Nel 1940 entreranno altri ragazzi, tra loro Emanuele Pacifici



all'età di nove anni accompagnato dal padre:

Sia d'estate, sia d'inverno dovevamo portare una austera divisa nera composta da una giacchetta abbottonata fino al collo da cui doveva spuntare un collarino bianco, guai a noi se se ne vedeva troppo o troppo poco. Un errore del genere comportava un severo castigo...

D'inverno ci riparavamo dal freddo e dalla pioggia con una pesante mantella di lana blu provvista da un pesante cappuccio. La mantella doveva essere bene indossata e il cappuccio appoggiare al centro delle spalle, il berretto doveva avere la visiera dritta...

Quando dovevamo uscire per la passeggiata la direttrice controllava che fossimo in ordine.

Le scarpe!

Le scarpe dovevano essere lucidissime e, all'ultimo minuto, se non ci sentivamo sicuri, le strofinavamo senza farci vedere, al fondo dei pantaloni, tanto erano neri...

Particolarmente accurata era l'ispezione delle orecchie, in casi dubbi la direttrice si serviva di una piletta. I trasgressori venivano presi per un orecchio dagli istruttori e portati a rimediare la mancanza.

Autunno 1941: attentato al portone della sinagoga.

20 novembre 1942: bombardamento e distruzione del tempio israelitico.

Dovevamo cambiare sede. Ci trasferimmo in collina, nella villa in strada Santa Margherita. Attraversammo a piedi il Valentino, il Po e salimmo fino al Monte dei Cap-



puccini.

Avvolti nella coperta, con fagottini legati sulle spalle e un po' di biancheria per cambiarsi.

Nella fuga ho lasciato nel mio cassetto una piccola macchina da scrivere con un tasto solo, il mio amatissimo giornalino di Gian Burrasca e una tefillà (libro di preghiere) che mi aveva dato mio padre.

Su un carrettino avevano caricato i materassi.

Dovevamo camminare veloci.

Eravamo una trentina: troppi.

"Noi ci trasferiamo" diceva telegrafica Gioconda a chi aveva ancora una famiglia.

Di lì a pochi giorni quelli che potevano essere accolti dalla famiglia furono mandati via.

Noi, una decina tra maschi e femmine, partimmo per Casale Monferrato dove ci rifugiammo nei locali della Comunità ebraica. La sera del 29 settembre 1943, dopo l'arrivo dell'esercito tedesco a Casale, raccogliemmo in fretta e furia le poche cose che ci erano indispensabili e ci trasferimmo a casa della signora Giuseppina Gusmano, la domestica che veniva ogni giorno a fare le pulizie.

Il suo salotto divenne la camera da letto di noi tutti.

Di notte stendevamo i materassi per terra e ci coprivamo con la coperta.

Di giorno accatastavamo i materassi perché quella stanza era il nostro unico rifugio.

Sia il marito della signora, sia i vicini di casa che avevano in comune con loro l'ampio cortile, dimostrano nei nostri confronti una grande bontà.

Nessuno ci denunciò.

Pochi giorni dopo fummo tutti avviati in luoghi più sicuri.

Con mio padre partii per Genova il 3 ottobre.

I bambini dell'orfanotrofio Enrichetta Sacerdote riusciranno a scampare la deportazione per la fermezza di Gioconda Carmi e il coraggio di Giuseppina Gusmano.

Alla fine della guerra Gioconda tornerà da Torino e si occuperà di tutti i ragazzi ebrei che si salvarono continuando a dirigere il collegio con tenacia e passione fino alla chiusura definitiva avvenuta negli anni '60.

Del 245 ebrei torinesi arrestati tra l'autunno del 1943 e il 1944, 212 furono deportati ad Aushwitz, 15 furono deportati a Flossenbürg, 7 furono deportati a Ravensbrück, 2 furono deportati a Buchenwald e 9 furono arrestati come politici e non come ebrei e deportati in campi diversi da Auschwitz.

Sonia Brunetti

Scuola elementare "Colonna e Finzi",
Torino

Nelle pagine precedenti: L'orfanotrofio israelitico "Enrichetta Sacerdote" di via Orto Botanico (oggi via Cesare Lombroso), Torino. Bambini dell'Orfanotrofio nel periodo tra le due guerre.

Nella pagina seguente: La maestra Gioconda Carmi in una fotografia scattata dopo la fine della guerra.







**Museo Diffuso
della Resistenza,
della Deportazione,
della Guerra,
dei Diritti
e della Libertà**

**Assessorato
al Sistema Educativo
e alle Politiche
di Pari Opportunità,
Città di Torino**

**Istituto piemontese
per la storia
della Resistenza
e della società
contemporanea**

A cura di:
Alberto Cavaglion
Progetto grafico:
Studio Torri

I disegni a pagg.
5/10/23/26/28/51
sono di Ennio Artom,
fratello di Emanuele;
sono tratti da:
Marta Ottolenghi
Minerbi, *Ninin,
bimbo felice*, Amicucci
Editore Padova, 1956

Le fotografie di
pagg. 57/59/60/62
sono state gentilmente
concesse da Bruno
Carmi, che si desidera
ringraziare

Torino, gennaio 2005

© testi: gli autori,
2005

stampa:
Studio Cicchetti, Torino

Questo opuscolo raccoglie materiali diversi originati da un Seminario svoltosi a Torino il 22 gennaio 2004. Non s'intende fornire una risposta definitiva alla domanda formulata nel titolo, ma solo qualche suggestione. A chi ritiene giusto rispondere di sì, pensando sia necessario iniziare presto, ma anche a chi ritiene che sia giusto rispondere di no è difficile dare un conforto. Gli interventi qui raccolti sperano di animare la discussione fra i molti maestri delle scuole elementari, non solo torinesi, che si occupano di **Insegnare Auschwitz**. Intorno a questo tema i punti di vista sono più d'uno.

Riflette sui **Soggetti in campo nella didattica della Shoah**, Riccardo Marchis (pag. 2). **Quando iniziare?** è la domanda, volutamente provocatoria, che si pone Sonia Brunetti (pag. 8).

Sono poi messi uno accanto all'altro i risultati di alcuni lavori svolti in realtà geografiche diverse come Izieu in Francia, Ferramonti di Tarsia, Mantova, Torino: **La Shoah spiegata ai bambini. Proposta di visita ad un luogo di vita: la Maison des enfants d'Izieu**, Alessandra Fontanesi (pag. 11); **Una scuola di Mantova**, Maria Bacchi (pag. 24); **Bambini di marzapane**, Sarah Kaminski (pag. 30); **Riflettere sulla Shoah per educare**, Elena Ridolfo (pag. 43); **...e se facessimo come il Piccolo Principe**, Nadia Capogreco (pag. 47); **"L'educazione alla cittadinanza"**. **Dalla storia personale alla Shoah**, Teresa Spadafina (pag. 52). Fanno da sfondo a queste analisi le immagini e la storia dell'**Orfanotrofio Enrichetta Sacerdote di Torino** (pag. 57).