

SAGGI – ESSAYS

GLI INTERSTIZI DELLA SALVEZZA:
I BAMBINI SOPRAVVISSUTI ALLA SHOAH PER UNA
PEDAGOGIA DEL FUTURO

SPACES OF SALVATION:
CHILDREN SURVIVORS OF THE SHOAH
TOWARDS A PEDAGOGY FOR THE FUTURE

Carla Callegari (Università di Padova)

Durante la dittatura nazifascista si è consumata la Shoah, lo sterminio pianificato e scientificamente portato a termine che mirava a eliminare interi gruppi di popolazione, prodotto di una perversa ingegneria sociale. Oltre ai bambini “sommersi”, sottratti per sempre alla società umana, possiamo guardare ai “salvati”, coloro che hanno avuto la sorte di poter continuare la propria vita, far rinascere le famiglie, far rifiorire l’umanità dove sembrava persa. Sono i nascosti, gli emigrati, i sopravvissuti che ci inducono a riflettere sul potere salvifico e progettuale dell’educazione, soprattutto nella sua declinazione etica che si sostanzia di comportamenti che richiedono scelte critiche e responsabili ineludibili.

Il contributo si propone di far emergere come bisogna educare a resistere e a ricominciare: quella che l’infanzia della Shoah ci fa intravedere è una pedagogia del futuro che è pedagogia dell’impegno, della speranza, che faccia fronte anche alle emergenze del nostro tempo.

During the Nazi-fascist dictatorship, the Shoah occurred, a meticulously planned and scientifically executed extermination, resulting from a perverse social engineering aimed at the annihilation of specific population groups. Alongside the tragically “lost” children,

forever removed from human society, we can consider the “saved”, those fortunate enough to continue their lives, rebuild families, and revitalize humanity where it seemed lost. They represent the hidden, the emigrated, the survivors who encourage us to reflect on the salvific and transformative power of education, particularly in its ethical dimension that is substantiated by behaviours requiring critical and unavoidable responsible choices.

This paper aims to highlight the necessity of educating for resistance and renewal: the childhood of the Shoah allows us to reflect on a pedagogy for the future that embodies commitment and hope, capable of addressing the emergencies of our time.

1. La Shoah

La Shoah è un evento storico: è il male assoluto, lo sterminio pianificato e scientificamente portato a termine figlio di un’ingegneria sociale che non vuole e non contempla al proprio interno intere fasce di popolazione, giudicate inferiori e non più tollerabili nella società umana. La Shoah, nella storia si presenta come un *unicum*, un evento che per finalità e modalità di esecuzione non ha precedenti, ma purtroppo ha avuto delle copie nei genocidi che, in misura minore, si sono ripetuti, in luoghi diversi, per tutto il secondo Novecento e non accennano a terminare. Come scrive Mazza nella sua *La Shoah oggi. Nel conflitto delle immagini* (2022), se questo evento spesso viene definito come “inimmaginabile”, sono proprio le immagini che ci giungono da esso a costituire «il tramite espressivo in condizione di restituire le manifestazioni che ancora si sporgono sul nostro presente» e quindi a dover essere «custodite, riproposte, con la cura e la dedizione che solo una sorta di strenua iconofilia può alimentare» (p. 99).

È il caso dell’immagine, molto nota, del bambino di Varsavia, che sembra arrendersi all’avanzata della Storia, immagine iconica del rastrellamento del ghetto usata a volte in modo inappropriato, che non suscita più curiosità conoscitiva, ma solo impatto emotivo, anche se ben rappresenta la condizione dei bambini durante la

Shoah. Frederic Rousseau – storico e docente di storia contemporanea all’Università di Montpellier – nel suo volume *Il bambino di Varsavia* (2011) sostiene che questa come molte altre immagini della Shoah, non è più un documento, non ha più valore pedagogico perché ha perso la capacità di mettere in guardia, di informare, non sollecita più il desiderio di conoscere. È solo uno strumento in mano all’opinione pubblica mondiale il cui solo compito è commuoversi, spesso, e non suscitare altro pensiero.

Adina Blady Szwajger, testimone privilegiata degli orrori del ghetto di Varsavia, lavora in quegli anni come medico in ospedale e nel suo volume *La memoria negata* (2002), che porta la foto in copertina, racconta uno degli eventi più noti del ghetto, ma che colpisce sempre: «Poi ci mettemmo alla finestra e vedemmo Korczak e i suoi figli che venivano portati verso il fondo di via Zelazna in direzione di Nowolipki. Mi sembra che fosse il 7 agosto, ma non ricordo perché non tenevamo il conto dei giorni» (p. 56).

Primo Levi nel suo libro forse più fortemente interpretativo dell’esperienza del lager, *I sommersi e i salvati*, ci ha parlato appunto di queste due tipologie di persone: adulti, ragazzi, bambini a volte scelti e mandati a morire attraverso una scientifica selezione, altre volte uccisi o riportati alla vita dalla casualità degli eventi, quasi mai controllabili negli universi paralleli dei campi di transito e di sterminio.

Dei sommersi ci rimangono le testimonianze di chi è sopravvissuto, i ricordi personali e quelli dei familiari, ma ci colpisce soprattutto ciò che è la loro morte, simile a ciò che è la morte di tutti, ma infinitamente amplificata: mancanza, privazione, perdita. E non solo per queste persone o per le loro famiglie, ma per tutta la società umana che non ha potuto godere di ciò che sarebbero potuti diventare. Intere generazioni sono state spazzate via, e tra loro forse ci sarebbero stati nuovi Albert Einstein, Sigmund Freud, Theodor Herzl, Steven Spielberg, Rita Levi Montalcini, Barbra Streisand, Woody Allen, Mark Zuckerberg, Elie Wiesel, Martin Buber, Karl Marx, Bob Dylan, e moltissime persone comuni non meno importanti, quelle che portano il loro contributo alla Storia, come fa ciascuno di noi.

Ma ci sono anche i salvati: coloro che hanno avuto la sorte di poter continuare la propria vita, di far rinascere nuove famiglie, di conservare e condividere ricordi, di far rifiorire l'umanità dove sembrava persa.

Li possiamo ricordare tentando una classificazione certo non esaustiva, ma solo funzionale alla memoria, all'esposizione che necessita di ordine. Sono i nascosti, gli emigrati, i sopravvissuti ai campi, che portano la loro testimonianza e inducono a riflettere sulla salvezza e sul potere salvifico e progettuale dell'educazione, soprattutto nella sua declinazione etica che si sostanzia di comportamenti che richiedono scelte critiche ineludibili.

Per ragioni di brevità si procede per esemplificazioni, tratte dalle moltissime testimonianze scritte e iconografiche che negli ultimi decenni hanno fornito i testimoni, tentando un'interpretazione pedagogico-educativa dei fatti e dei protagonisti.

2. I nascosti

Settantatré ragazzi ebrei tedeschi, austriaci, jugoslavi e uno polacco, in fuga attraverso l'Europa sconvolta dalla guerra arrivano a Nonantola, in provincia di Modena, tra l'estate del 1942 e la primavera del 1943. Sono diretti in Palestina per l'*Aliyah* (l'ascesa che per il Sionismo indica l'immigrazione in Palestina), ma nel 1941 l'arrivo delle truppe tedesche a Zagabria blocca il loro progetto. Prima si rifugiano in Slovenia e sono aiutati dalla DELASEM, la Delegazione per l'Assistenza degli Emigranti Ebrei, organizzazione di resistenza ebraica che ha operato anche in Italia tra il 1939 e il 1947. La DELASEM ha distribuito aiuti economici agli ebrei internati o perseguitati, potendosi avvalere anche del supporto di numerosi non ebrei. Rifugiatisi poi a Villa Emma, i ragazzi sono accolti con cordialità dagli abitanti di Nonantola. Le loro attività quotidiane comprendono lezioni scolastiche, addestramento al lavoro agricolo e artigianale e anche un laboratorio di falegnameria che avrebbe dovuto preparare alla vita nei *Kibbuz*. Nell'aprile del 1943 si aggiungono 33 ragazzi provenienti da Spalato. Dopo l'8 settembre i più

piccoli sono accolti nel seminario adiacente all'abazia cittadina, i più grandi presso famiglie in un raggio di tre-quattro chilometri. Poi tra il 6 e il 17 ottobre fuggono divisi in tre gruppi in Svizzera guadando il fiume Tresa. Il governo svizzero concede ai ragazzi il permesso di soggiorno, così trovano rifugio in un istituto sionista a Bex da dove, alla fine del 1945, raggiungono la Palestina.

Josef Inding Itahai è colui che guida questi ragazzi, con prudenza e risolutezza, svolgendo una vera opera educativa. Aveva studiato in Palestina ed era diventato insegnante e poi direttore didattico. Nella *Prefazione* al volume *Anni in fuga. I ragazzi di Villa Emma a Nonantola* si legge:

il metodo narrativo prevalente è il dialogo; soprattutto tra Inding Itahai e i ragazzi e dei ragazzi tra loro. Con sensibilità psicologica l'autore si immedesima nei pensieri e nello stato d'animo di chi parla e tratteggia i diversi caratteri. La sua passione per la verità lo porta spesso a esprimersi con una sincerità impietosa, scomoda, a volte addirittura offensiva. Alcune scene riflettono in modo toccante l'aspetto drammatico e tragico della situazione, altre rivelano un umorismo recondito, hanno un'intonazione ironica, oppure esprimono paradossi (Itahi, 2004, p. 16).

Quando gli inviati della DELASEM vogliono imporre la preghiera tre volte al giorno, Josef giudica la richiesta inammissibile, perché annienta ogni effettiva religiosità. Esclama «i ragazzi con questa mentalità ribelle non possono mica pregare Dio a comando!» (p. 197). Per l'educatore questa risulta essere una coercizione delle coscienze, mentre egli vuole parlare della «libera educazione pionieristica». Scrive che i ragazzi si sentono «in un carcere filantropico» e, da parte sua, è più vicino al giovane economo dell'abazia, don Arrigo Beccari, cristiano pugnace, pronto a fare qualsiasi cosa per la verità e la giustizia. Inizia anche una corrispondenza con i giovani sionisti ebrei fiorentini, ed è molto dispiaciuto per lo scoramento di qualche ragazzo o ragazza, come Gita che pensa alla propria «stupida vita». Egli annota

mi addolora, quando sento parlare così. Gita ha 16 anni appena. E mi addolora sapere che non posso fare niente. So che nel suo caso non

si tratta soltanto di sfiducia giovanile e di fantasticherie passeggiere, ma di un atteggiamento verso la vita che difficilmente si modificherà nel tempo (p. 205).

Di fronte a quella che definisce «sorda ribellione contro tutto ciò che ha vissuto fino ad ora, contro tutte le crudeltà degli anni 1933-1942» (p. 14), l'educatore intravede come unica via d'uscita nuove esperienze positive che potranno aiutarla a superare quello stato. L'inefficacia delle parole gli appare evidente.

Un altro antidoto alla paura e alla noia è il lavoro dei campi durante il quale regna l'allegria, nonostante la fatica. terminate la mietitura e la spigolatura la comunità sprofonda di nuovo nella malinconia. Le due settimane passate a lavorare nella fabbrica di conserve, invece, sono un'esperienza salutare che insegna il valore del lavoro, ma anche della socialità.

Dal punto di vista pedagogico queste narrazioni inducono e forse costringono oggi gli educatori a prendere un impegno con le generazioni più giovani: è necessario insegnare, far sperimentare con attività educative diverse e varie, il valore della vita, in tutte le sue sfaccettature, anche dolorose, anche difficili. Impegnare chi è in formazione nella costruzione di un'identità personale che diventa anche appartenenza sociale è una priorità educativa anche del nostro tempo. È indispensabile educare al riconoscimento dell'umano, al rispetto della vita anche di quanti, soprattutto bambini, ancora si nascondono o passano inosservati tra l'indifferenza dei più.

Mazzarella (2022) scrive: «Eppure, sollevato o abbassato, allarmato o ritratto all'ingiù, lo sguardo resta, per ogni deportato, il primo e indispensabile strumento grazie al quale sopravvivere, orientarsi e cominciare a perlustrare l'inferno in cui si trova» (p. 469). Insegnare a perlustrare con uno sguardo attento e partecipe gli inferni dell'umanità odierna, le situazioni che spersonalizzano e rendono "fantasmi" le persone, è una priorità dell'educazione dei nostri giorni.

Nel mondo globalizzato molte sono le minoranze che non hanno voce e i bambini, insieme alle donne, sono quasi sempre

invisibili a un mondo adulto che guarda – distratto e solo superficialmente o emotivamente coinvolto – altrove. L'educazione emotiva, allora, deve essere non solo riconoscimento delle emozioni e dei sentimenti, ma anche capacità di gestione positiva di questo lato della personalità che non può esistere separato da quello etico e relazionale. Le emozioni devono spingere la persona a fare scelte eticamente condivisibili e responsabilmente relazionali, altrimenti rimangono movimenti solipsistici dell'animo che non provocano nessun cambiamento.

3. *Gli emigrati*

Nel 1939 i nazisti occupano l'Austria e sembrano ancora concedere agli ebrei di lasciare il Paese, ma in realtà hanno già sequestrato tutti i loro beni impedendo, di fatto, la loro partenza. Negli Stati Uniti i coniugi Gilbert ed Eleanor Kraus, due tranquilli ebrei americani, vivono a Philadelphia con i loro due figli. Niente li obbliga a fare ciò che faranno, anzi la propaganda è contraria ad aiutare gli ebrei europei. In Inghilterra è già partita l'operazione *Kindertransport*, che salverà circa 10.000 bambini, ma alcuni editoriali nei giornali americani hanno cominciato ad esercitare pressione in difesa delle quote d'immigrazione già allora esistenti. Un'indagine rivela che meno del 5% degli americani è a favore di un'immigrazione più generosa. L'opinione pubblica americana non si sente toccata dalla terribile situazione europea. Un esponente politico americano, il senatore Robert Reynolds, in una trasmissione radio nazionale chiede: «Ci prenderemo cura in primo luogo dei nostri figli, dei nostri cittadini, del nostro paese, o accorderemo la nostra pietà a bambini importati dall'estero?» e continua

[s]e sono disponibili le case per l'adozione di bambini stranieri, l'americanismo impone che anche i bambini americani bisognosi siano accolti in queste case americane. Il mio cuore trepida di compassione per quei bambini sfortunati oltreoceano. Ma il mio amore e il mio dovere vanno *in primis* ai nostri bambini qui in patria (Pressman, 2014, p. 93).

È appena il caso di sottolineare come la diplomazia, ieri come oggi, sia stata e sia incapace di gestire le situazioni di emergenza. Ed è importante anche evidenziare come molte persone siano state e sono anche oggi preda di quel sentimento che Liliana Segre ha voluto scritto sul muro del binario 21 a Milano: l'indifferenza. Ma i Kraus non si fermano, e questa casalinga insieme al marito avvocato, riesce a portare negli Stati Uniti 50 bambini: i coniugi vanno a Vienna e a Berlino, aggirano le leggi, convincono i genitori ad affidare i propri figli a due perfetti estranei e compiono una difficilissima selezione perché hanno solo 50 visti. I bambini, una volta arrivati negli Stati Uniti, vengono affidati a parenti o a famiglie affidatarie, ma Kraus si oppone all'idea di far adottare i bambini perché ha promesso ai genitori di prendersi cura di loro, ma solo finché loro stessi non avessero potuto ricongiungersi ai figli. Tra il 1933 e il 1945 gli Stati Uniti accolgono tra i 1000 e i 1200 bambini ebrei "non accompagnanti" e il gruppo dei Kraus è rimasto quello più numeroso. I due coniugi smentiscono la ricostruzione storica basata sul "non c'era niente che potessimo fare", e dimostrano invece che con la compassione – *συμπάθεια*, *compassionis*, cioè partecipazione alle sofferenze altrui – e il coraggio si fa la differenza.

Sergio Luzzato nel suo *I bambini di Moshe. Gli orfani della Shoah e la nascita di Israele* (2018) racconta l'esperienza di Moshe Zeiri, un ebreo polacco sionista che arriva in Italia al seguito delle truppe inglesi e, alla fine della guerra, apre a Selvino "Sciesopoli" l'orfanotrofio più grande d'Europa del dopoguerra. Il suo modello educativo è *Pan Doctor*, il dottor Korzack, la finalità che si propone, come Josef Inding Itahai, è l'*Aliyah*, cioè la "salita" o trasferimento in Israele. Nel nuovo territorio però, in realtà, un'altra forma di violenza e un'altra lotta armata o guerra contro la popolazione araba pervaderà la vita degli orfani della Shoah europea.

I bambini di cui Zeiri si occupa sono le vittime della Shoah: uno di loro, Haim Luftman, descrive come buone le condizioni di vita a Selvino, ma "non buone abbastanza" perché minate da un'incomunicabilità di fondo che racconta così: «Loro non sapevano come trattarci. Noi non eravamo soltanto orfani. Eravamo orfani da un altro pianeta» (Luzzato, 2018, p. 57). Questi orfani oltre ad

aver sperimentato l'orrore dei campi, avevano perso la propria identità, la famiglia, gli amici, tutto il loro mondo. Ciò che viene loro proposto rischia di essere ancora un'imposizione. Luzzato (2018) scrive che per i bambini di Moshe, la prospettiva di rinascere come ebrei in Palestina comportava un'ulteriore lacerazione, altra angoscia e anche senso di colpa. Riprendendo il linguaggio di Primo Levi, l'autore scrive: «da loro vecchia identità, quella che vengono sollecitati a gettarsi alle spalle, è tutto quanto resta ai salvati del mondo dei sommersi: il mondo dei genitori e dei fratelli, dei cugini e dei nonni» (p. 191).

Questi bambini sono “fuori posto”, la loro vita è sospesa e magari anche contesa: non è chiaro se il diritto di tutela su di loro ce l'ha la loro famiglia allargata, il paese di origine che magari è anche geograficamente diverso dopo la fine della guerra, i nuovi organismi umanitari internazionali non sempre efficienti. Sono bambini di tutti e di nessuno come i sopravvissuti adulti, che nel modo del dopoguerra – secondo il diverso modo di vederli – sono un problema o sono desiderati per altri scopi. Sono un problema perché sono bambini denutriti, traumatizzati, marginali, “rotti”; ma fanno anche gola come bambini rinati, che si possono trapiantare, che sono convertibili a una nuova fede, qualsiasi essa sia.

A Sciesopoli, sull'esempio di Korczak, vige l'autogestione delle attività educative come un giornalino, il teatro, la danza, la scuola, le proiezioni cinematografiche, le gite e le competizioni sportive, così come la preparazione delle festività ebraiche. Si stilano anche le liste per l'emigrazione verso la Palestina che spesso non sarà poi così felice, dato il pesante clima antiebraico che i ragazzi respireranno anche in quella terra, raccontato ad esempio da Enzo Sereni, accolto a sassate dai nuovi vicini arabi nel villaggio di al-Bassa.

Questi esempi inducono a mettere in evidenza il valore dell'educazione per chi cerca di ricominciare a vivere dopo eventi traumatici e drammatici, dopo aver visto minacciata la propria vita e quella dei propri cari: è una riflessione che riguarda da vicino tutte le professionalità educative odierne. L'uomo, tendenzialmente, non è portato a rischiare la propria vita in favore di altri: scuole di pensiero diversamente orientate, sostengono o che la scelta etica è

insita nella natura umana, o invece che si deve essere educati a questo.

Da entrambe le posizioni arriva però agli educatori una forte sollecitazione: è necessario educare a rischiare, a sporgersi in favore di altri, anche sconosciuti, per sanare le ferite dell'umanità. Educare ad esporsi in prima persona, a superare l'indifferenza di un mondo che tempesta di richieste, a saper scegliere, è la finalità dell'educazione contemporanea. L'ultimo Rapporto Unesco, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale* (2019), indica nell'educazione una potente forza di cambiamento che concorre a raggiungere il rispetto dei diritti umani e l'equità sociale.

In tutto questo il ruolo di educatori e insegnanti è centrale, a patto che queste professionalità siano sostenute da progetti di emancipazione umana a lungo termine, oltre che da concrete prassi volte al rispetto di ciascuno.

4. I sopravvissuti

Se gli adulti sopravvissuti ai campi di sterminio sono stati una piccola percentuale dei deportati, i bambini tornati alla vita sono stati davvero pochi. Alcune delle loro storie sono molto note, come quella di Liliana Segre o delle sorelle Bucci.

Liliana Segre, sopravvissuta ad Auschwitz e alla marcia della morte, torna a Milano nel 1945, accompagnata solo da una fiducia nella vita e nella forza di resistenza della persona umana di fronte al male che si esprime nel monito

non dite mai *non ce la faccio più* quando siete stanchi di studiare o di qualsiasi altra cosa, perché non è vero. [...]. Bisogna sempre avere la coscienza che siamo fortissimi e che ce la faremo (Segre, 2005, pp. 55-56).

Liliana è un esempio illuminante di forza e di capacità di resistere e ricominciare. Nel suo Discorso al Parlamento Europeo del 30 gennaio 2020 la senatrice ha detto:

quella ragazzina che ha fatto la “Marcia della morte”, che ha brucato nei letamai, che non piangeva più, è un'altra persona da me: io sono la nonna di me stessa. Quando mi rivolgo ai miei nipoti che hanno un dispiacere d'amore, di studio, per il mancato raggiungimento di qualcosa che avrebbero voluto raggiungere, sono amorosa, presente, grata dal fatto di essere anche nonna – miracolo eccezionale per una che doveva morire – allo stesso modo sono nonna anche di me stessa, di quella ragazzina.

E ricordando il disegno di una bambina del campo di Terezin che disegnò una farfalla gialla sopra il filo spinato, conclude:

[q]uesto è un semplicissimo messaggio da nonna che vorrei lasciare ai miei futuri nipoti ideali: che siano in grado di fare la scelta “della non indifferenza” e con la loro responsabilità e la loro coscienza essere sempre quella farfalla gialla che vola sopra i fili spinati.

Segre indica, dunque, una finalità ben precisa agli educatori: formare persone non indifferenti, responsabili e dotate di una coscienza critica che orienta al Bene.

Nell'immediato dopoguerra Anna Freud apre in Inghilterra una casa nella quale accoglie bambini, provenienti da tutta Europa, sopravvissuti alla Shoah di cui non si conoscono le origini familiari. Dei 25 bambini di Lingfield, alcuni hanno qualche ricordo o memoria del nome dei genitori, o del proprio cognome, altri invece non sanno neanche dire dove sono nati. Il ricongiungimento con i genitori o le famiglie appare quindi difficile, se non impossibile per tutti loro.

Andra e Tatiana Bucci vengono trasferite da un orfanatrofio di Praga alla casa di Anna Freud in Inghilterra perché ebreo: questa scelta è la loro salvezza, se così non fosse stato si sarebbero perse nella “Storia” e non avrebbero più ritrovato i genitori.

A Lingfield, dove stanno tornando alla vita, un giorno arriva una lettera da Napoli, spedita da Gisella, la mamma del loro cuginetto Sergio, che cerca suo figlio e le sue nipotine. Dopo qualche tempo, viene spedita un'altra lettera che contiene anche la fotografia dei genitori di Andra e Tatiana. Le sorelline, vedendo la foto,

riconoscono i loro genitori. È la stessa foto del matrimonio che le ha, miracolosamente, accompagnate nella deportazione e nella liberazione. Per Andra e Tatiana questo riconoscimento significa tornare a casa, dopo aver avuto più dimestichezza con i morti e con i cadaveri, che con i vivi. Come tutti i bambini accolti da Anna Freud sono abituate a considerare gli adulti infidi, capaci solo di mentire e di ordire tranelli: la loro esperienza è talmente negativa e traumatica che non si fidano di nessun adulto.

Ma dopo il ricongiungimento, seppur non privo di difficoltà, con la famiglia e la rinascita, le sorelle Bucci (2020) scrivono: «Non siamo solo sopravvissute. Abbiamo vissuto: siamo state in grado di costruirci una vita, una bella vita. Questo per noi è importantissimo, perché è un messaggio di speranza» (p. 114).

Piera Sonnino, nata nel 1922, ha vissuto a Genova fino all'arresto nell'ottobre del 1944. Internata ad Auschwitz e a Bergen Belsen, è l'unica sopravvissuta di una famiglia di otto persone. Dopo essere stata in vari ospedali a partire dal 1946 e aver riportato danni enormi all'organismo, nel 1950 torna a Genova e riprende faticosamente la sua vita, aiutata da nuovi amici dei quali sente di potersi nuovamente fidare anche se con qualche difficoltà. Piera scrive che sono «creature semplici, ottimiste, profondamente serie e consapevoli dei valori della vita umana, dei diritti della personalità umana, dei sentimenti umani» (Sonnino, 2004, p. 98). Non sono persone particolarmente colte, ma moralmente capaci di vicinanza e comprensione.

Quando nel 1986 Elie Wiesel fu insignito del premio Nobel per la pace, il Comitato Norvegese dei Premi Nobel lo chiamò il «messaggero per l'umanità». Attraverso la sua lotta per venire a patti con «la sua personale esperienza della totale umiliazione e del disprezzo per l'umanità a cui aveva assistito nei campi di concentramento di Hitler», così come per il suo «lavoro pratico per la causa della pace», Wiesel aveva consegnato un potente messaggio di «pace, di espiazione e di dignità umana» alla stessa umanità.

5. Fra storia e pedagogia: riflessioni conclusive

Dai racconti dei sopravvissuti emerge tutto il valore dell'autoeducazione: ci sono riserve nell'animo umano alle quali può essere necessario attingere e l'educazione deve assicurare che questi depositi di forza, di coraggio, di resistenza e di speranza esistano e siano coltivati.

Risulta allora chiaro che bisogna educare a resistere e a ricominciare, con un termine oggi divenuto di uso comune, educare ad essere resilienti, o, come scrive Galimberti (2008, p. 54), ad avere "forza d'animo". Nelle situazioni di emergenza che la vita potrebbe riservare ad ognuno di noi, a ogni bambino e ragazzo che insegnanti ed educatori si trovano davanti, deve emergere la parte più profonda, ma anche più umana di ciascuno, che va coltivata quando tutto scorre tranquillo e sembra sereno.

Uno degli strumenti più incisivi per educare l'animo è la memoria che non si esaurisce nel ricordo, ma diventa momento trasformativo dell'esperienza propria e altrui. È necessario educare alla memoria e attraverso la memoria per non far perdere la speranza nel futuro, per fare in modo che quel futuro sia un ideale da raggiungere alla cui costruzione tutti possono concorrere (Vacca-relli, 2023, pp. 196-213).

Mantegazza (2012) afferma che fare memoria non è sufficiente, occorre far fare memoria, cioè, trasformare i giovani in portatori e raccoglitori di memoria per fare in modo non solo che la Shoah non venga dimenticata, ma che non vengano dimenticate le oppressioni, le espropriazioni, gli annientamenti dell'oggi, a rischio di oblio. Scrive lo studioso:

[i]l discorso sulla Shoah deve fornire ai ragazzi e alle ragazze una vita che non sia più la stessa: una vita nella quale la memoria non sia rischio ma compito, un compito declinato al futuro; il compito di raccoglitori di memorie nutriti della forza emotiva dell'indignazione, della lucida critica della ragione e soprattutto dell'incancellabile speranza di chi sa che il buio

prima o poi dovrà finire perché, nonostante il freddo e la paura, nessuna notte è infinita (Mantegazza, 2012, p. 111)¹.

I “salvati” della Shoah ci fanno allora intravedere una pedagogia del futuro, una pedagogia dell’impegno che faccia fronte alle emergenze del nostro tempo; una pedagogia della speranza e del coraggio, già indicata da pedagogisti di diversa appartenenza culturale come, ad esempio, Bogdan Suchodolski, John Dewey, Jaques Maritain, don Lorenzo Milani, Mauro Laeng.

Bogdan Suchodolski, che sperimenta l’invasione nazista a Varsavia, teorizza, in *Pedagogia dell’essenza e pedagogia dell’esistenza* (1965), una pedagogia del coraggio e della speranza. In una prospettiva culturale marxista Suchodolski riflette sulle condizioni in cui il presente deve essere sottomesso a critica secondo un ideale che è la direttiva per un’azione trasformativa della realtà. La speranza, per lo studioso polacco, non è qualcosa di astratto, ma la partecipazione alla lotta per creare un mondo umano: l’attività pedagogica unita all’attività sociale potrà mettere d’accordo l’essenza umana con l’esistenza sociale, in maniera creatrice e dinamica.

All’interno di una visione laica del mondo, Lamberto Borghi – ebreo italiano che aveva sperimentato l’esilio negli Stati Uniti dopo l’emanazione delle leggi razziste nel 1938 – pone l’accento su una pedagogia che deve liberarsi dalla sudditanza della politica, in modo particolare dalla collusione con la politica egemone del governo fascista. Per Borghi la speranza pedagogica è riposta nell’autonomia della pedagogia che deve acquistare, o riacquistare, come scienza una dimensione etica che sappia immaginarsi antiautoritaria (Borghi, 1951).

¹ Un esempio di come si può utilizzare la memoria può essere la lettura del libro *Sono nel vento. Il racconto della Shoah tra le Pietre d’inciampo e i giusti a Bologna* (Delmonte, 2022), una riproposizione agli adolescenti di oggi, adattabile anche ai bambini, del racconto della Shoah anche nei suoi risvolti legati alla memoria dei Giusti – cioè, coloro che, come Perlasca, salvarono gli ebrei dalle persecuzioni – che è rintracciabile attraverso le pietre d’inciampo nelle nostre strade e piazze.

John Dewey, nella sua concezione pragmatista, in *Democrazia e educazione* (1916) afferma che la libertà, i diritti si possono conquistare solo in democrazia: una società democratica, infatti, ripudia il principio dell'autorità esterna e deve trovarle un sostituto in quegli interessi e in quelle disposizioni che sono volontari e che possono essere creati solo dall'educazione. La speranza in Dewey prende forma nell'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impediscono agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività. Proprio per questo motivo, secondo lo studioso americano, una società mobile e ricca di cambiamenti deve provvedere a educare i suoi membri all'iniziativa personale.

Jaques Maritain, rappresentante della pedagogia cattolica personalistica, nell'indicare i compiti dell'educatore, afferma che egli deve coltivare le disposizioni fondamentali dell'uomo: l'amore della verità, l'amore del bene e della giustizia, l'amore delle imprese eroiche. La speranza educativa di Maritain si manifesta nella fiducia accordata all'educazione di far maturare la massima forma d'amore, che egli chiama saggezza, in ciascuno. La capacità di amare eroicamente il prossimo per realizzare il Bene in una società giusta è il più alto ideale che l'educazione può darsi (Maritain, 1943).

Don Lorenzo Milani, rappresentante della pedagogia cattolica, in *L'obbedienza non è più una virtù*, afferma con grande forza la necessità della disobbedienza alle leggi ingiuste, citando il processo di Norimberga e quello di Gerusalemme ad Eichmann. Quella del prete toscano è, oltre che certezza in Dio, una radicata speranza nell'uomo, che ha un destino ultraterreno, ma anche una responsabilità personale che guida le sue scelte: la società giusta si costruisce solo sulla legge di Dio che è anche legge della Coscienza (Milani, 1965).

Mauro Laeng, in *Identità e contraddizioni d'Europa* del 1995, ricorda i bambini di Auschwitz come simbolo di un evento con il quale la storia europea deve fare i conti. L'itinerario irenico e pedagogico che lo studioso romano traccia si basa sull'accoglimento e la simpatia reciproca che presuppongono l'abbandono di posizioni orgogliose di integralismo unilaterale, di razzismo, di nazionalismo,

di confessionalismo dogmatico e costituiscono la speranza sulla quale costruire il futuro del vecchio continente.

Tutti questi pedagogisti concordano, seppur da prospettive culturali diverse, sul fatto che l'educazione è speranza, progetto di un futuro migliore del presente: questo significa che oggi invece di farsi travolgere dalla complessità, resa paradigma del mondo globalizzato, è necessario inventare una nuova speranza pedagogica che si traduca in prassi capaci di cambiare la realtà.

La pedagogia deve dare strumenti teorici, capacità critica, di riflessione e di decisione perché, se è vero che il futuro è incerto, le buone prassi che non hanno radicamento teorico-storico non bastano per fronteggiare le emergenze, per delineare un domani migliore dell'oggi. Certo poi le teorie vanno concretizzate in comportamenti e in pratiche condivise², ma sono le idee che devono agire da motore, da utopie lontane ma raggiungibili, da orizzonte etico senza il quale non può esserci educazione, ma solo addestramento, trasmissione ideologica o imposizione e repressione della libertà.

Gli interstizi storici della salvezza ci dimostrano che una pedagogia del futuro è possibile e perseguibile, una pedagogia che faccia fronte sempre e con convinzione alle emergenze presenti e future.

Bibliografia

- Borghi L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bucci A., & Bucci T. (2020). *Noi, Bambine ad Auschwitz*. Milano: Mondadori.

² Un esempio concreto di rinascita scolastica è quello offerto dal racconto contenuto nel volume *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*, che narra la vita e le prassi della scuola nata nell'immediato dopoguerra a Venezia, scuola nella quale insegnarono le sorelle Alba e Lia Finzi, scampate alla Shoah, come la maggior parte dei bambini che la frequentarono. È una scuola di rinascita, di ricostruzione, di libertà, identità, responsabilità. Scrive Alba «Libertà, identità, appartenenza, responsabilità si coniugano anche con un'idea di educazione come cemento nell'impegno, come passione per le cose difficili» (Voghera Luzzato & Segà, 2012, p. 57).

- Callegari C. (2018). Diari e disegni di bambini ebrei e la loro dimensione affettiva: un'indagine storico-comparativa. *Pedagogia Oggi*, 2, 227-244.
- Callegari C. (2020). La violenza e la morte narrate. La Shoah di bambine e bambini nei libri per l'infanzia. In M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Sentieri tra i classici. Vecchie e nuove proposte della letteratura per l'infanzia e per ragazzi* (pp. 91-108). Lecce: Pensa Multimedia.
- Delmonte A. (2022). *Sono nel vento. Il racconto della Shoah tra le Pietre d'incampo e i giusti a Bologna*. Roma: PaperFirst.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni. (I edizione 1916).
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Itahi J.I. (2004). *Anni in fuga. I ragazzi di Villa Emma a Nonantola*. Milano: Giunti.
- Kasperová D. (2014). Problems and the course of education in Terezín Ghetto. *History of Education & Children's Literature*, 1, 667-692.
- Laeng M. (1995). *Identità e contraddizioni d'Europa*. Roma: Studium.
- Levi P. (1986). *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.
- Luzzato S. (2018). *I bambini di Mohse. Gli orfani della Shoah e la nascita di Israele*. Milano: Einaudi.
- Mantegazza R. (2001). *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Troina (En): Città Aperta.
- Maritain J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola. (I edizione 1943).
- Mazzella A. (2022). *La Shoah oggi. Nel conflitto delle immagini*. Milano: Bompiani.
- Milani L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Pressman S. (2014). *Salvate il mio bambino*. Milano: Piemme Voci.
- Rousseu F. (2011). *Il bambino di Varsavia. Storia di una fotografia*. Bari: Laterza.
- Sonnino P. (2004). *Questo è stato. una famiglia italiana dei lager*. Milano: il Saggiatore.
- Suchodolski B. (1965). *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*. Roma: Armando. (I edizione 1960).
- Vaccarelli A. (2023). *Al limite dell'umano. La Shoah e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Voghera Luzzato L., & Segà M.T. (2012). *Ritorno a scuola. L'educazione dei bambini e dei ragazzi ebrei a Venezia tra leggi razziali e dopoguerra*. Portogruaro (Ve): nuovadimensione.