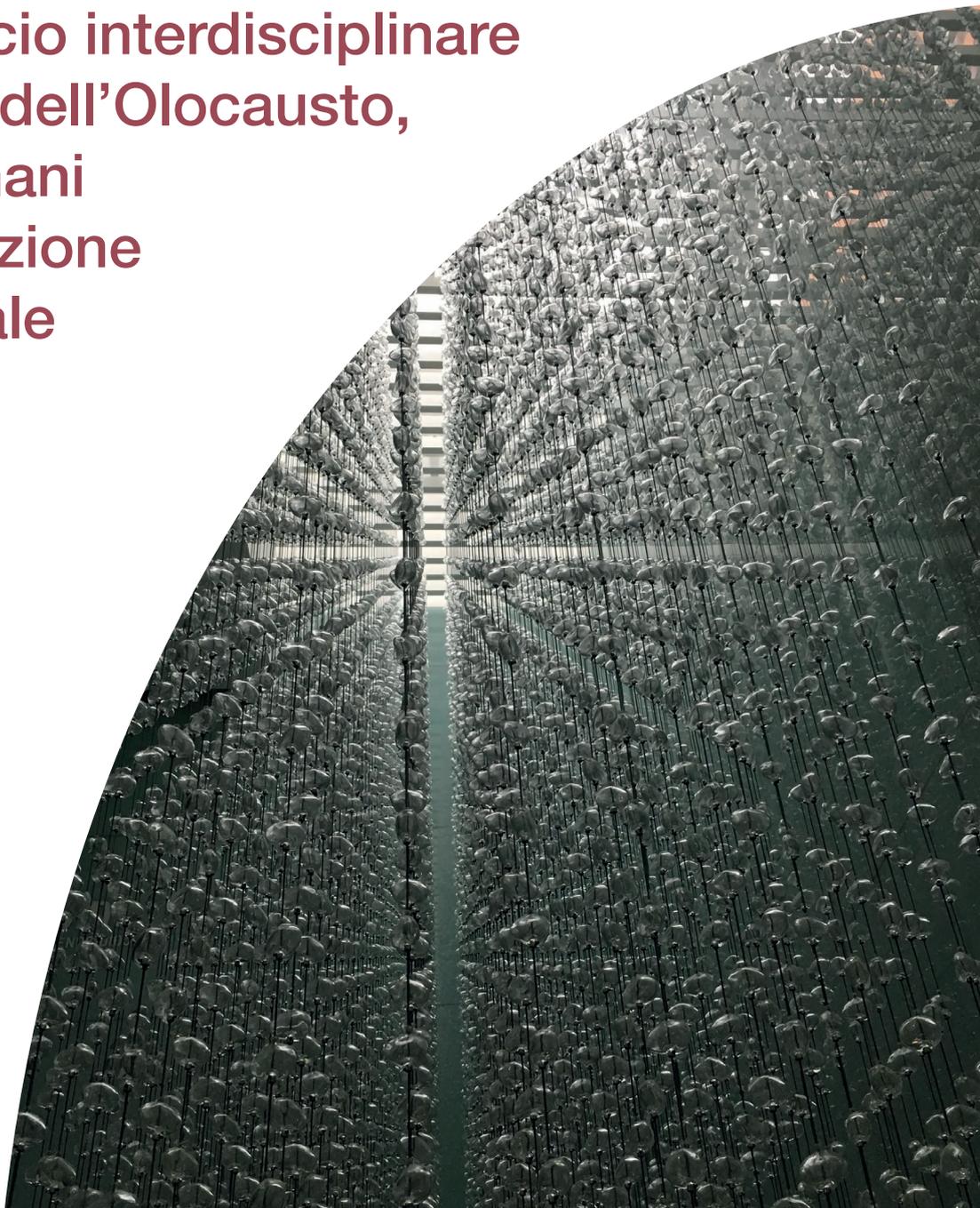


Imparare dal passato, agire per il futuro

Un approccio interdisciplinare
allo studio dell'Olocausto,
ai diritti umani
e all'educazione
interculturale



The Olga Lengyel Institute for
Holocaust Studies and Human Rights

Imparare dal passato, agire per il futuro

Un approccio interdisciplinare allo
studio dell'Olocausto, ai diritti umani e
all'educazione interculturale



Autrice: Oana Nestian-Sandu

Contributi e feedback da:

Oana Bajka, Intercultural Institute Timisoara / TOLI - The Olga Lengyel Institute
Calin Rus, Intercultural Institute Timisoara
Manuela Oprea, Intercultural Institute Timisoara
Gadi Luzzatto Voghera, Fondazione CDEC
Patrizia Baldi, Fondazione CDEC
Katarzyna Laziuk, Big Picture
Michael Franke, educatore
Sonya Krancheva, insegnante
Dragomir Dachev, insegnante

L'autrice desidera ringraziare la professoressa Emerita Sondra Perl, direttrice senior dei programmi statunitensi di TOLI, che nel 2006 ha avviato programmi di educazione sull'Olocausto per gli insegnanti, in onore della sopravvissuta di Auschwitz Olga Lengyel. Il suo lavoro con gli insegnanti negli Stati Uniti, insieme alla collega Dott.ssa Jennifer Lemberg, ha ispirato il lavoro di TOLI in Europa.

L'autrice desidera ringraziare i volontari del programma dei Corpi Europei di Solidarietà per la loro assistenza: Maria Elena Consorti, Hussein Al-Lami, Meghna Singh.

Edizione italiana a cura della Fondazione CDEC

Traduzione in italiano: Anne Guillerrou e Maria Elena Consorti

Impaginazione: Codrut Radu

Design di copertina: Timea Serb

Foto di copertina: Dettaglio della scultura sospesa al Museo Memoria y Tolerancia di Città del Messico, realizzata in collaborazione con Jan Hendrix. Una cascata di 20.000 'lacrime' simboleggia i 2.000.000 di bambini che sono stati vittime di orribili genocidi.
Foto di Oana Nestian-Sandu.

Edizioni CDEC



Fondazione
Centro di
Documentazione
Ebraica
Contemporanea

ISBN 978-88-940974-6-7

© The Olga Lengyel Institute
and Intercultural Institute Timisoara, 2024
La riproduzione è autorizzata, salvo per scopi
commerciali, a condizione che venga citata la fonte.

Indice

Introduzione	4
Un approccio interdisciplinare, perché?	5
Un approccio interdisciplinare allo sviluppo delle competenze	9
Considerazioni metodologiche	13
Attività educative	16
Stereotipi, Pregiudizi, Discriminazione	17
Dignità umana	17
Identità e stereotipi	20
Antisemitismo – ieri e oggi	26
Razzismo contro i Rom – ieri e oggi	32
Leggi e Diritti	38
Leggi antisemite nei Paesi europei	38
I diritti umani non sono un’astrazione.	41
Focus sul diritto alla cittadinanza	46
Focus sul diritto alla libertà di espressione	48
Cultura e Comunità.	50
Il diritto ad una vita culturale / Libertà di credo e religione	50
La vita prima e dopo l’Olocausto	53
Il Patrimonio e il Vuoto	53
Esplorare la cultura ebraica	56
Esplorare la cultura rom	61
Vittime, Superstiti, Resistenti.	67
Storie individuali – Un punto di partenza per comprendere la storia	67
Assia Raberman	67
Justinian Badea	71
Resistenza	74
“Upstanders”, “bystanders”, e collaborazionisti	78
Upstanders, attori	78
Decisioni individuali	83
Rifugiati – ieri e oggi	87
Esplorare la Memorializzazione attraverso la lente della dignità umana	91
Linee guida e risorse da altre organizzazioni	94
Bibliografia.	95

Introduzione

Questo manuale si ispira al lavoro svolto negli ultimi dieci anni dall'Istituto Olga Lengyel per gli Studi sull'Olocausto e i Diritti Umani (TOLI), insieme ai suoi partner in dieci Paesi europei con migliaia di insegnanti di tutta Europa.

Nell'ambito del progetto *“Imparare dal passato, agire per il future - Un approccio interdisciplinare all'Olocausto, ai diritti umani e all'educazione interculturale”*, cofinanziato dal Programma dell'UE *Europa per i Cittadini*, nel 2021-2022 sono stati organizzati una serie di eventi con insegnanti provenienti da Italia, Polonia, Romania e Bulgaria, in un consorzio guidato dall'Istituto Interculturale di Timisoara, con la partecipazione della Fondazione italiana CDEC (Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea), dell'Associazione polacca Big Picture, e l'ONG bulgara Amalipe. Le esperienze maturate con gli insegnanti durante questo progetto, così come quelle avute con insegnanti di altri Paesi Europei - Austria, Grecia, Lituania, Portogallo, Serbia, Ucraina - facilitati da TOLI insieme ai suoi partner nazionali, sono servite come base per questo manuale.

La metodologia interdisciplinare presentata in questo manuale è stata apprezzata dagli insegnanti che hanno partecipato ai nostri programmi come un mezzo molto valido per connettere il passato con il presente. Siamo grati di avere l'opportunità di lavorare con insegnanti impegnati e di sostenerli mentre coinvolgono i loro studenti in attività educative pertinenti e significative, in modi rispettosi sia della verità storica sia della dignità umana. L'approccio educativo proposto si concentra sui processi di apprendimento attivo che permettono agli studenti di sviluppare le proprie competenze e di diventare dei cittadini attivi nella lotta contro le ingiustizie.

In questo manuale, gli insegnanti potranno trovare una motivazione per un approccio interdisciplinare che combini l'educazione sull'Olocausto, l'educazione ai diritti umani e l'educazione interculturale; troveranno inoltre una spiegazione dei modi in cui questo approccio interdisciplinare può portare allo sviluppo di competenze per la cultura democratica; nonché una panoramica delle metodologie più adatte per un approccio interdisciplinare; per concludere, il manuale presenta un insieme di attività didattiche che possono essere utilizzate dagli insegnanti con i loro studenti, così come alcuni consigli per ulteriori letture.

Theodor Adorno ha affermato che “L'esigenza che Auschwitz non si ripeta più un'altra volta si situa prima di ogni altra in campo educativo” (Adorno, 2005 [1996], p.191) Con questa dichiarazione, Adorno non si riferiva specificamente all'insegnamento della storia, o di una disciplina qualsiasi, ma all'educazione in generale, un'educazione che “crei un clima intellettuale, culturale e sociale che non consenta il ripetersi dell'orrore; un clima, quindi, in cui si riconoscano i motivi che hanno portato all'orrore”. Ci auguriamo che questo manuale ispiri gli insegnanti a utilizzare con i loro studenti l'approccio e le attività proposte, a adattare e sviluppare delle attività interdisciplinari proprie, nonché a rivedere la propria pratica educativa dal punto di vista della dignità umana, al fine di contribuire allo sviluppo di una società in cui il genocidio, la violenza e la discriminazione siano del tutto inconcepibili.

Un approccio interdisciplinare, perché?

L'Olocausto è uno dei fenomeni più complessi della storia mondiale e non dovrebbe mai essere ridotto a spiegazioni semplicistiche. Ciò significa che gli strumenti di una sola disciplina non sono sufficienti per comprenderlo (o provare a comprenderlo). Attraverso l'interdisciplinarietà possiamo trovare risposte complesse a domande complesse, anche se queste risposte sono difficili da accettare. L'interdisciplinarietà può metterci nelle condizioni di porci ancora più domande, di analizzare il nostro passato e il nostro presente da diverse prospettive, al fine di ottenere una comprensione imparziale e con più sfumature.

Per raggiungere questo obiettivo, il processo pedagogico deve trovare il giusto equilibrio tra elementi cognitivi ed emotivi; un equilibrio tra le informazioni sugli orrori dell'Olocausto e le informazioni sulla vita del popolo ebraico prima e dopo l'Olocausto, per una narrazione più complessa; un equilibrio tra storie individuali e narrazioni storiche; un equilibrio tra riflessione e azione - l'apprendimento non è sufficiente, agire su ciò che è stato appreso è la chiave del cambiamento sociale.

L'educazione sull'Olocausto è stata a lungo vista come un modo per conoscerne la storia, con grande enfasi sulla sua unicità in mezzo a tanti eventi storici. Sebbene questa rimanga una parte importante dell'educazione sull'Olocausto, non si possono trascurare le lezioni che esso è in grado di insegnarci per il nostro presente e per il futuro.

L'approccio interdisciplinare che proponiamo in questo manuale combina gli approcci e i metodi dell'educazione sull'Olocausto, dell'educazione ai diritti umani e dell'educazione interculturale, con l'obiettivo di guidare gli studenti a conoscere il passato, capire il modo in cui il passato è connesso al presente e contribuire allo sviluppo di società democratiche e interculturali in cui ogni individuo possa vivere una vita dignitosa.

Quando guardiamo al passato attraverso la lente dei diritti umani, possiamo capire meglio come un evento come l'Olocausto sia potuto succedere, come abbia funzionato la propaganda e come i diritti del popolo ebraico – e di persone appartenenti ad altri gruppi – siano stati progressivamente sottratti. Allo stesso tempo, la lente dell'Olocausto ci permette di capire che oggi dobbiamo agire quando i diritti umani sono violati o rischiano di essere violati per i membri di qualsiasi gruppo che vive nelle nostre società. Questa metodologia sviluppa il pensiero critico degli studenti, nonché la loro capacità di sfidare i messaggi populistici che stanno dilagando nelle società europee come in altre parti del mondo. Questo approccio aumenta la consapevolezza degli studenti sul trattamento iniquo riservato a vari gruppi nelle società in cui vivono e sulla necessità di agire.

Un approccio interdisciplinare all'insegnamento relativo all'Olocausto e ai diritti umani può altresì contribuire ad allontanarsi dalle prospettive nazionaliste che troviamo nell'insegnamento della storia. Le prospettive nazionaliste (da non confondere con le prospettive nazionali) si riferiscono alla credenza nella superiorità della

nazione e nell'uso - e abuso - della storia come strumento per affermare questa superiorità, distorcendo i fatti e ignorando varie prospettive. Ad esempio, in molti Paesi, istituzioni, politici e persino educatori sono riluttanti ad ammettere la responsabilità dei loro connazionali nell'Olocausto. Claudia Lenz (2016) parla della "tensione più o meno aperta" tra l'eredità del paradigma nazionalista dell'educazione storica e un orientamento verso la democrazia e i diritti umani che enfatizza una comprensione critica, riflessiva e de-nazionalizzata della storia.

Secondo Liam Knox, "l'essenza stessa dell'educazione sull'Olocausto sta nell'allertare il pubblico sugli sviluppi pericolosi che facilitano le violazioni dei diritti umani, il dolore e la sofferenza; indicare somiglianze nel tempo e nello spazio è essenziale per portare questo compito a buon fine" (2019, p. 2). Tuttavia, lo studio della storia di per sé non ha questo impatto (soprattutto negli studenti più giovani), a meno che gli studenti non siano coinvolti in un processo di comprensione del modo in cui il passato influenza il presente e di come la loro identità e il contesto sociale siano collegati alla materia che stanno studiando.

Un approccio interdisciplinare ci consente di confrontare vari casi di ingiustizie sociali, comprendendo al contempo la portata genocida dell'Olocausto e la sua unicità nella nostra storia. L'Olocausto, uno degli eventi più importanti della storia moderna, è stato studiato e deve continuare ad essere studiato con gli strumenti della ricerca storica. Allo stesso tempo, non si possono negare le lezioni che l'Olocausto è in grado di insegnarci, come ad esempio il potere della propaganda, l'empatia, come essere dei cittadini migliori, ecc. Il processo di studio dell'Olocausto ci rende consapevoli dei nostri diritti umani attuali e della nostra responsabilità di agire di fronte alle ingiustizie.

Se fatti intenzionalmente, con attenzione e in modo contestualizzato, i confronti contribuiscono a una comprensione più profonda sia della storia dell'Olocausto che dei principi dei diritti umani. L'utilizzo di un quadro per i confronti, come sarebbe la lente dei diritti umani, garantisce che l'Olocausto non venga paragonato con leggerezza ad altre forme di persecuzione, o utilizzato come metafora generica per tutto ciò che c'è di sbagliato in una data società. Allo stesso tempo, è importante assicurarsi che l'Olocausto non venga utilizzato impropriamente come strumento di manipolazione per scopi politici e ideologici. Nelle parole di Elie Wiesel, "non solo siamo responsabili dei ricordi dei morti, siamo anche responsabili di ciò che facciamo con quei ricordi" (1993).

"Mai più", questo è stato per decenni l'obiettivo degli educatori e responsabili politici, ma trasformarlo in realtà è tutt'oggi una battaglia. Dopo l'Olocausto, si sono verificati numerosi altri genocidi; la discriminazione sistemica continua ad essere una realtà quotidiana per un numero incredibilmente elevato di persone in tutto il mondo; la dicotomia "noi contro loro" è ancora prevalente nel discorso politico in Europa e altrove; i regimi totalitari sono ancora tanti e anche le democrazie consolidate vengono scosse da movimenti politici populistici che non rispettano i diritti umani.

Sebbene esista un'ampia ricerca sulla storia dell'Olocausto, sono necessari approcci più adeguati al fine di "tradurre" questa ricerca in pratica educativa. Conoscere il passato non è sufficiente se non possiamo utilizzare questo apprendimento per creare società più democratiche e interculturali; sarebbe probabilmente l'unico strumento atto a prevenire l'autoritarismo e le violazioni dei diritti umani in modo pacifico e duraturo.

Una riflessione di Gregory Wegner sul potenziale delle lezioni che possiamo trarre dall'Olocausto per insegnare le competenze civiche, lo porta a considerare l'educazione sull'Olocausto particolarmente opportuna, data l'ascesa dei movimenti di estrema destra a livello globale, come un modo per evidenziare cosa può accadere quando la democrazia viene minacciata (Wegner, 1998). Purtroppo negli ultimi anni l'estremismo politico continua a crescere e a minacciare le società europee come altre parti del mondo.

Il potenziale che l'educazione sull'Olocausto ha nell'insegnarci lezioni per il mondo d'oggi è stato riconosciuto da molti studiosi e organizzazioni internazionali. Tuttavia, van Driel (2010) richiama l'attenzione sul fatto che,

sebbene vi sia una grande attenzione alle questioni storiche, quando viene menzionata l'importanza di affrontare gli stereotipi, i pregiudizi, la discriminazione e il razzismo nel mondo di oggi, si tratta per lo più di un aspetto secondario. Van Driel sostiene che la ragione potrebbe essere nel fatto che la maggior parte degli insegnanti non viene formata a parlare di pregiudizio e discriminazione, argomenti che potrebbero scatenare una varietà di emozioni negli studenti. Tuttavia, non si deve sperare che si verifichi una sorta di "osmosi", per cui studiando ciò che accadde agli Ebrei in Europa quasi un secolo fa gli studenti diventino persone più empatiche e consapevoli dei doveri civili.

Per la maggior parte delle persone e delle nazioni, è difficile accettare un passato così disturbante; infatti, questo passato minaccia la nostra autostima e influenza sia l'identità personale che i miti nazionali (Ambrosewicz-Jacobs e Szuchta, 2014). La lente dei diritti umani può offrire un punto di vista per l'analisi delle ingiustizie con una carica emotiva minore, consentendo agli educatori di essere più aperti ad affrontare i fatti. Può aiutarli a capire che la storia non è uno strumento di crescita del sentimento di identità e di orgoglio nazionale – come troppo spesso è stato usato – ma una serie di eventi che dovremmo sforzarci di comprendere il più accuratamente possibile, per imparare da essi e costruire società migliori. Allo stesso tempo, la storia apre alla prospettiva che chi vive oggi non sia colpevole di ciò che è accaduto in passato. Tuttavia, gli uomini e le donne di oggi hanno la responsabilità di ricordare il passato, onorare le vittime e i sopravvissuti e sforzarsi di creare un presente e un futuro migliori.

Inoltre, l'educazione sull'Olocausto e l'educazione ai diritti umani si intersecano con l'educazione interculturale nel loro obiettivo comune di affrontare l'ingiustizia sociale e l'intolleranza nei confronti della diversità, nonché di promuovere il rispetto per la diversità e la non discriminazione. Nel XXI secolo, insegnare qualsiasi materia senza incorporare l'educazione interculturale come tema trasversale significa insegnare in una bolla senza più corrispondenza con la realtà in cui vivono i giovani.

Le nostre società sono sempre più articolate e le interazioni quotidiane con persone di culture diverse, di persona o online, sono una realtà per la maggior parte degli studenti. Mentre vi è la convinzione generale che la giovane generazione sia apatica e non interessata alla politica, in realtà l'impegno dei giovani si sta allontanando dalla partecipazione convenzionale per dirigersi verso una partecipazione non convenzionale e civica, poiché i giovani sono attratti da - e addirittura sviluppano loro stessi - nuovi movimenti (Chrysochoou e Barrett, 2017). Questo contesto richiede un'educazione che "rispetti e promuova la diversità, sfidando continuamente lo status quo e le strutture di potere nella società" (Nestian-Sandu e Lyamouri-Bajja, 2018, p. 21), e questa educazione è un'educazione interculturale.

Totten e Feinberg (2001) elencano 17 "fondamenti" per l'insegnamento dell'Olocausto, e molti tra questi corrispondono direttamente agli obiettivi dell'educazione interculturale: l'esplorazione di concetti come il pregiudizio, la discriminazione, il razzismo, l'antisemitismo, l'obbedienza all'autorità, l'effetto spettatore, il conflitto e la risoluzione dei conflitti, il processo decisionale e giustizia; il capire come i 'piccoli' pregiudizi possano facilmente trasformarsi in altri ben più gravi; il rafforzamento della consapevolezza sull'odio etnico e religioso; la valorizzazione del pluralismo e della diversità.

All'incrocio tra l'educazione sull'Olocausto, l'educazione ai diritti umani e l'educazione interculturale, gli studenti possono essere coinvolti in processi che li aiutino a:

- imparare dalla storia dell'Olocausto per promuovere i valori democratici e i diritti umani;
- comprendere il ruolo che l'identità ha svolto nella persecuzione degli Ebrei e di altri gruppi durante l'Olocausto e il ruolo che essa svolge nelle società odierne;

IMPARARE DAL PASSATO

- comprendere la propria identità in relazione alla storia e alla società in cui vivono;
- mettere in discussione le prospettive nazionaliste nell'educazione sull'Olocausto;
- comprendere la loro responsabilità nel riconoscere e ricordare il dolore, il trauma e le perdite causati dall'Olocausto;
- preservare il patrimonio ebraico e riconoscere il contributo del popolo ebraico alla storia di vari luoghi in cui non è più presente;
- conoscere la storia dell'antisemitismo e collegarla alle attuali manifestazioni antisemite;
- capire come l'attuale discriminazione ed emarginazione dei Rom in Europa sia una diretta conseguenza di una lunga storia di persecuzione, schiavitù e genocidio dei Rom in Europa;
- imparare a conoscere altre culture e come ci si possa impegnare in interazioni significative con persone con background, culture ed esperienze diverse;
- riflettere sui propri stereotipi e trovare modi per superarli;
- comprendere che il cambiamento è avvenuto in passato e che le società sono mutevoli;
- sviluppare il rispetto per i diritti umani e per la dignità umana;
- prendere coscienza della necessità dell'azione sociale per garantire la tutela dei diritti umani nelle società contemporanee;
- reagire di fronte alle ingiustizie.

Per raggiungere questi obiettivi è necessario un processo educativo ben pensato e ben progettato, interdisciplinare, con insegnanti di diverse discipline che collaborino per sottolineare le complessità del contesto sociale e storico e del comportamento umano. Jennifer Lemberg parla della necessità di conversazioni disciplinari “che riunirebbero un'erudizione innovativa negli studi sull'Olocausto con considerazioni più concrete sulla pedagogia, e che riconoscerebbero come l'insegnamento e l'apprendimento sull'Olocausto hanno a che fare, in qualche modo, con chi siamo come esseri umani” (Lemberg, 2021, p. 113).

Un approccio interdisciplinare allo sviluppo delle competenze

L'Olocausto non è una materia qualsiasi e non può essere insegnato come se lo fosse: non può essere insegnato in modo distaccato, evitando implicazioni emotive. Allo stesso tempo, non dovrebbe essere usato come semplice pretesto per una lezione di moralità. Non riuscire ad aiutare gli studenti a comprendere le cause sottostanti e il contesto che hanno reso possibile l'Olocausto, in particolare la sua connessione con la storia più ampia dell'Europa e la storia dell'antisemitismo, potrebbe far credere loro che l'Olocausto sia stato un evento isolato, una semplice anomalia. Questo fatto rischierebbe di portare ad una banalizzazione della memoria dell'Olocausto.

È importante garantire che gli studenti abbiano accesso a fatti precisi sull'Olocausto, che il loro apprendimento inizi con una definizione storicamente accurata dell'Olocausto e che imparino a usare correttamente altri termini correlati. Imparare da fonti primarie può aiutare gli studenti a elaborare una comprensione più obiettiva dell'Olocausto. Inutile dire che occorre un'analisi critica delle fonti, anche quando si tratta di fonti primarie. Molte delle fonti primarie sono state create dagli autori stessi e un'analisi del perché e del modo in cui ogni fonte è stata prodotta, aiuta gli studenti a costruire una comprensione significativa di un evento complesso e profondamente preoccupante. Allo stesso tempo, lo studio dell'Olocausto non dovrebbe concentrarsi solo su fatti e cifre, tralasciando la dimensione umana; né gli insegnanti dovrebbero presentare storie individuali senza una comprensione generale del contesto storico. L'utilizzo di fonti diverse, come letteratura, arte, narrazioni personali, film, ecc., potrebbe servire da supporto allo sviluppo di prospettive più equilibrate. Sostenere gli studenti a comprendere il contesto storico dell'Olocausto "aiuta a trasmettere il fatto che la persecuzione nazista fosse voluta ma non inevitabile" (Polgar, 2018, p. 20).

Lo studio dell'Olocausto può suscitare emozioni forti, che richiedono un'adeguata riflessione sui propri pensieri e le proprie percezioni. Gli studenti potrebbero sentirsi impotenti, arrabbiati e frustrati. Riconoscere questo fatto e affrontare questi sentimenti può essere una potente motivazione per agire nel presente, che accompagna e guida gli studenti verso la creazione di cambiamenti nelle società odierne. Questo è possibile solo quando gli studenti sentono che il contesto di apprendimento è sicuro e stimolante, e sentono di poter collegare la propria identità e visione del mondo con gli argomenti che stanno studiando.

Peter Cook insiste sul fatto di mettere "la cultura prima del contenuto" (2021), riferendosi all'importanza di creare una cultura in classe con forti valori democratici per poter affrontare contenuti complessi ed emotivamente carichi. Creando un ambiente sicuro in cui gli studenti sentono di non essere giudicati quando esprimono le

loro idee, si riesce a spingere gli studenti ad impegnarsi più attivamente con la materia che viene insegnata. Il raggiungimento di questa situazione è possibile solo quando il rispetto di sé, il rispetto degli altri e il rispetto della dignità umana sono considerati valori fondamentali nell'interazione di gruppo. Gli studenti non dovrebbero essere visti come semplice oggetto di interventi pedagogici, ma dovrebbero essere loro a reggere le redini di questi interventi. "Per l'educazione storica, ciò significa che il processo di apprendimento deve aprirsi a ciò che appare rilevante e significativo per gli studenti alla luce del proprio background personale per poi invitarli a esprimere le proprie opinioni e interpretazioni nel rispetto degli altri" (Lenz, 2016).

Dal punto di vista storico, esiste una stretta connessione tra l'Olocausto e lo sviluppo del quadro moderno dei diritti umani: l'Olocausto è stato un catalizzatore che ha portato alla fondazione delle Nazioni Unite; la stesura della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (UDHR) e l'istituzione di sistemi giuridici destinati a proteggere i diritti fondamentali sono state fatte pensando alle atrocità della Seconda guerra mondiale. Tuttavia, costruire ponti significativi tra passato e presente richiede una preparazione notevole da parte degli insegnanti, oltre al rispetto della verità storica, alla valorizzazione dei principi democratici e della diversità, alla disponibilità a collaborare con altri insegnanti e alla continua ricerca di metodi adeguati che coinvolgano gli studenti in riflessioni significative.

Gli insegnanti possono accedere a risorse eccellenti per l'insegnamento dell'Olocausto, come le *Raccomandazioni dell'IHRA per l'insegnamento e l'apprendimento dell'Olocausto*, le *Linee guida dell'USHMM per l'insegnamento dell'Olocausto* e molte altre¹. Queste risorse, insieme all'esperienza pratica dell'Istituto Olga Lengyel e dei suoi partner in Europa, che lavorano con migliaia di insegnanti, sono state fonte di ispirazione per questo manuale, il cui valore aggiunto risiede nell'approccio interdisciplinare che propone, attingendo agli aspetti più rilevanti di ogni disciplina al fine di assistere gli studenti nella comprensione della connessione tra passato e presente, e per dar loro la possibilità di diventare cittadini attivi pronti ad alzarsi in piedi di fronte alle ingiustizie.

L'educazione ai diritti umani è stata spesso descritta come un modo per imparare *su*, *attraverso* e *per* i diritti umani:

- Imparare *sui* diritti umani si riferisce alla conoscenza della storia e dei meccanismi dei diritti umani, delle istituzioni e del sistema legale, del significato e del contenuto dei diritti umani.
- L'apprendimento *attraverso* i diritti umani si riferisce all'apprendimento che avviene utilizzando approcci e strumenti educativi che riflettono le idee alla base dei diritti umani - il processo educativo è organizzato in modo democratico, incoraggia la partecipazione attiva degli studenti e protegge la dignità umana di ogni studente.
- Imparare *per* i diritti umani si riferisce alla necessità di agire per proteggere quei diritti e comportarsi in modo da prevenire e rifiutare l'ingiustizia, la disuguaglianza e le violazioni dei diritti umani.

Un approccio interdisciplinare, in cui l'apprendimento *su*, *attraverso* e *per* i diritti umani avviene in connessione con l'Olocausto e l'educazione interculturale, offre agli studenti un modo più completo di comprendere il passato in connessione con il presente e di comprendere la loro identità nonché quella dei loro compagni in connessione con la storia in generale, e con l'Olocausto in particolare. Sebbene gli studenti siano spesso interessati alle questioni dei diritti umani, "potrebbero non essere consapevoli di come le violazioni dei diritti umani siano state storicamente il risultato di condizioni e processi sociali, economici e politici, o di come la lotta per i diritti umani abbia le sue proprie storie" (Tibbitts, 2016, pag 94). Un approccio interdisciplinare permette di stimolare gli studenti

¹ Un elenco di linee guida e risorse è offerto nell'ultimo capitolo.

ad impegnarsi in conversazioni difficili sulla storia, il presente e il futuro. Può anche motivarli a contribuire a garantire che la memoria delle persone che sono state disumanizzate in passato sia preservata con dignità.

Per Azadeh Aalai, riconoscere che “non tutte le esperienze o gli eventi storici possono essere pienamente capiti o compresi” è fondamentale. Tale riconoscimento potrebbe avere un particolare potenziale di crescita sia per gli studenti che per gli insegnanti (Aalai, 2020, p. 215). In questo senso, essa sostiene la scelta del tema come un modo per consentire agli insegnanti di evitare l’educazione problematica dell’Olocausto, come “semplificare l’atrocità, offrire conclusioni ‘facili’ o impacchettare e/o travolgere gli studenti” (Aalai, 2020, p. 210). Un tema è una lente che offre agli studenti un quadro di riferimento, permettendo loro di navigare attraverso un’atrocità così complessa e incomprensibile. La lente dei diritti umani è una prospettiva attraverso la quale gli studenti possono tentare di dare un senso a questa atrocità. Invece di tentare di offrire risposte chiare, coinvolge gli studenti in una prospettiva più ricca e li porta a riconoscere una maggiore complessità.

Il Quadro di Riferimento delle Competenze per una Cultura Democratica (RFCDC), pubblicato dal Consiglio d’Europa nel 2018, può fungere da strumento di guida per gli insegnanti nel pianificare e valutare le loro attività educative interdisciplinari (curricolari ed extracurricolari).

Questo strumento presenta un approccio all’istruzione basato sulle competenze, che propone un modello concettuale delle competenze. Il modello contiene 20 competenze che rientrano in quattro categorie: valori, attitudini, abilità, conoscenza e comprensione critica (vedi Figura 1). Queste competenze rappresentano risorse psicologiche che devono essere sviluppate per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità presentate da situazioni democratiche e interculturali (Barrett, 2020).

Un aspetto importante del modello è il fatto che la conoscenza viene associata alla comprensione critica, il che significa che l’acquisizione di una nuova conoscenza ha valore solo nella misura in cui supporta la comprensione critica, consente interconnessioni e significati (Rus, 2019). In un processo educativo, ciò si traduce nella necessità di creare per gli studenti opportunità di elaborare, discutere e integrare nuove conoscenze nella loro visione del mondo, assicurando così che la conoscenza sia compresa, e aumentando le sue possibilità di essere ricordata a lungo termine. Un altro aspetto importante del modello è il ruolo significativo attribuito ai valori come elementi chiave delle competenze. Sviluppare conoscenze, abilità e attitudini senza forti valori democratici rischia di creare società che si ritroveranno all’opposto di ciò che si intende per “mai più”.

Nei processi educativi, le competenze per la cultura democratica possono essere sviluppate in cluster. Sono fortemente interconnesse e, in ogni situazione, compreso un processo di apprendimento, una persona può utilizzare e sviluppare più di una competenza. Per questo motivo, i processi di apprendimento interdisciplinare sono adatti allo sviluppo di competenze per una cultura democratica.

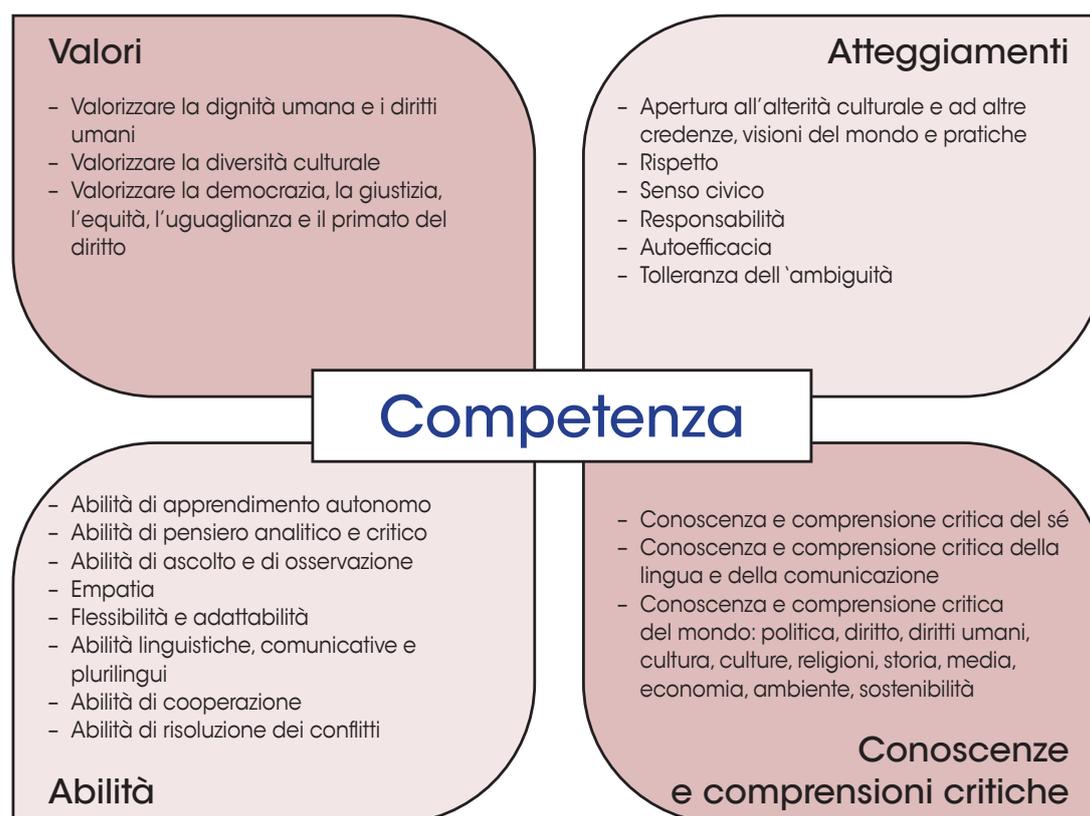


Figura 1. Modello di competenze per una cultura democratica. Fonte: Quadro di Riferimento delle Competenze per una Cultura Democratica - Consiglio d'Europa, vol. 1.

Questo schema è proposto dal Consiglio d'Europa come il veicolo principale attraverso il quale l'educazione ai diritti umani e l'educazione interculturale potranno essere implementate nei sistemi educativi degli Stati membri. L'uso di questo quadro in relazione all'educazione sull'Olocausto è stato testato in diversi programmi di formazione degli insegnanti implementati dall'Olga Lengyel Institute e dai suoi partner in Europa. Oltre 100 insegnanti sono stati impegnati nei processi di identificazione delle competenze che i loro studenti possono sviluppare partecipando alle attività educative sull'Olocausto e sono giunti alla conclusione che questo quadro rappresenta uno strumento utile sia per pianificare le attività educative sia per valutare il loro impatto sugli studenti, nonché per identificare le competenze necessarie per un insegnamento democratico e interculturale.

L'utilizzo del RFCDC nella progettazione, attuazione e valutazione di processi educativi interdisciplinari che combinano Olocausto, diritti umani e educazione interculturale, offre agli insegnanti un modello consolidato di competenze, nonché uno strumento guida per progettare attività educative academicamente valide, partecipative e significative. Le attività educative presentate in questo manuale sono state sviluppate sulla base del RFCDC.

Considerazioni metodologiche

Educatori come Maria Montessori, John Dewey, Paolo Freire e David Kolb hanno promosso l'idea che l'apprendimento è più efficace quando lo studente si impegna attivamente con il contenuto. Metodologie come l'apprendimento basato sull'indagine, l'apprendimento esperienziale o l'apprendimento basato su progetti, sono particolarmente appropriate per approcci interdisciplinari che combinano l'educazione sull'Olocausto, l'educazione ai diritti umani e l'educazione interculturale.

L'insegnamento basato sull'indagine si fonda sul fatto di porre domande profonde sulla vita, sul comportamento umano, sulla società. Usare le domande come punto di partenza per guidare il processo educativo significa che "gli insegnanti comprendono la miriade di modi in cui si potrebbero affrontare i contenuti, scelgono domande di grande interesse per il particolare gruppo di studenti in aula e guidano gli studenti a porre domande di loro propria iniziativa" (Lemberg e Pope IV, 2021).

In questo processo, è meglio non affrettarsi a trovare risposte. Senza sufficiente tempo e opportunità a disposizione degli studenti per analizzare la storia da una prospettiva umana e per dare un senso alle connessioni tra le proprie realtà e le realtà storiche che stanno studiando, le risposte alle domande di indagine non hanno valore. "Mi succede spesso di incoraggiare i gruppi a sedersi in silenzio con le domande che sono state poste e invito ognuno a esplorare la domanda nel contesto della propria vita e del proprio cuore. Per me, questo è il vero significato dell'insegnamento con e per l'umanità" (Zagray Warren, 2021, p. 106). Quando gli studenti vengono a conoscenza dell'Olocausto, il più delle volte rimangono con più domande di quelle che si ponevano all'inizio. Quando si tratta di domande sulla condizione umana e sulla sofferenza degli altri, ogni nuova risposta suscita almeno una nuova domanda per ulteriori ricerche.

Al fine di coinvolgere gli studenti in processi educativi incentrati sull'Olocausto e sui diritti umani, le domande potrebbero includere elementi del tipo: come è stato possibile l'Olocausto? Perché gli Ebrei? Cosa sapevano allora dell'Olocausto i normali cittadini? Perché altri Paesi europei hanno collaborato con i nazisti? Quale ruolo hanno svolto le varie Chiese cristiane? I Paesi che erano neutrali durante la guerra possono rivendicare la neutralità di fronte all'Olocausto? Cosa significa essere un *'upstander'*, un attore, oppure un *'bystander'*, uno spettatore? Come possiamo diventare cittadini attivi? In quali circostanze possiamo rifiutarci di obbedire agli ordini? Come facciamo a sapere quando è arrivato il momento di agire? Alcuni diritti umani sono più importanti di altri?

Tali domande possono guidare gli studenti nei processi di ricerca che li porteranno a consultare fonti diverse, a costruire categorie di indagine, a sviluppare una comprensione del passato ricca di sfumature e a riflettere sui vari modi in cui il passato influenza il presente e il presente influenza il futuro. Queste domande permettono di navigare avanti e indietro tra il ruolo di storico e quello di normale cittadino, cercando di comprendere la propria identità e il proprio posto nella società nel suo complesso. In questo senso, ricorrere a fonti adeguate e rendere l'Olocausto rilevante per le preoccupazioni moderne rappresentano degli aspetti chiave del processo educativo.

L'apprendimento esperienziale è un processo di apprendimento che passa attraverso l'esperienza pratica e la riflessione. Le competenze democratiche non possono essere semplicemente insegnate, devono essere sperimentate e praticate regolarmente.

Sulla base dei lavori precedentemente svolti da Dewey, Levin e Piaget, David Kolb ha sviluppato il ciclo di apprendimento esperienziale come un processo di apprendimento in quattro fasi che parte dalla relazione degli studenti con l'argomento, dalla loro *esperienza concreta*. Attraverso un processo di *osservazione e riflessione*, gli studenti acquisiscono la proprietà di ciò che viene appreso. Le conclusioni della riflessione sono poi legate al *pensiero astratto* in modo da formare dei concetti, che potranno essere *trasformati* in nuove situazioni, in modo da mettere in pratica quanto appreso. Quando le competenze sviluppate vengono utilizzate in un nuovo contesto, vengono rafforzate e costituiscono la base di un nuovo ciclo di apprendimento.

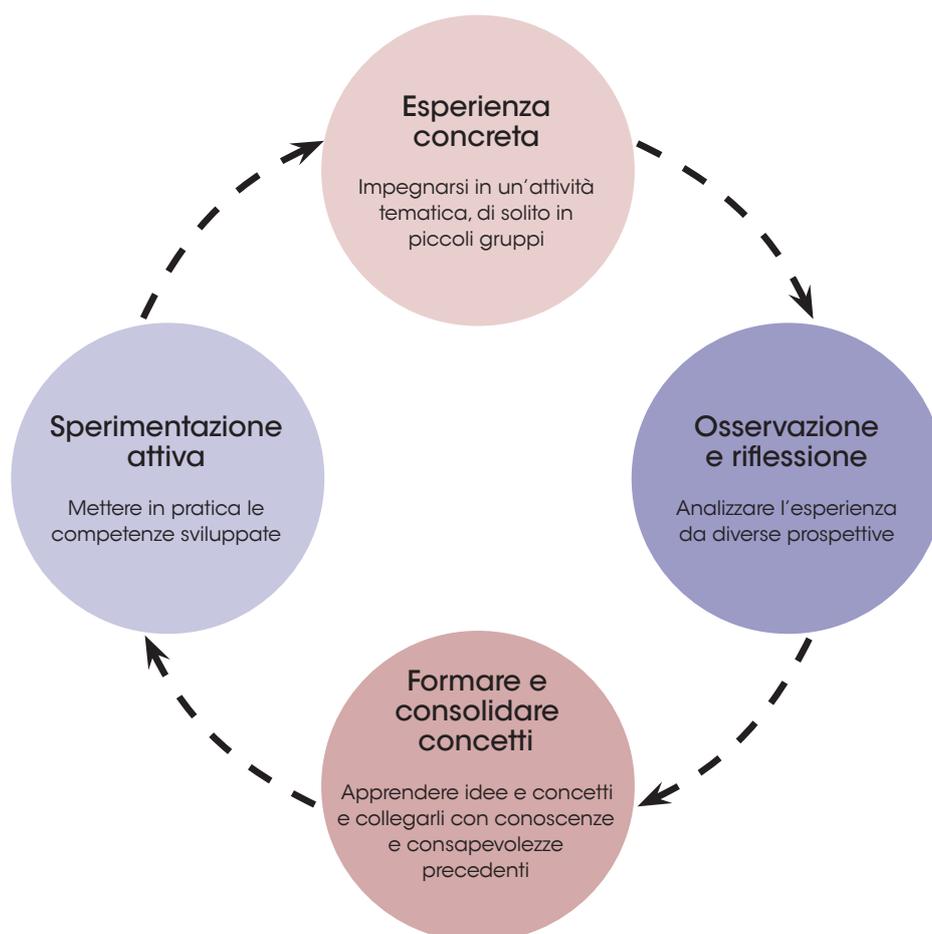


Figura 1. Versione adattata del modello di apprendimento esperienziale di Kolb

La trasformazione si verifica quando gli studenti diventano soggetti attivi nel mondo, quando sperimentano cambiamenti nella loro visione del mondo (Hoggan, 2016) e “per creare un catalizzatore per la trasformazione, dobbiamo esporre gli studenti a punti di vista che potrebbero essere in disaccordo con i loro” (Cranton, 2002, p. 66). Tuttavia, il semplice ‘recitare’ punti di vista davanti agli studenti, comporta poche possibilità di indurli a prendere in considerazione un cambiamento nella loro prospettiva. È essenziale coinvolgerli in processi in cui possano interagire attivamente con persone, testi, video e oggetti che presentano diversi punti di vista, che sfidano i loro stereotipi, lo status quo, così come le prospettive nazionaliste dell’insegnamento della storia. Quando questa sperimentazione attiva viene seguita da un processo di riflessione guidato, crescono l’apertura, l’empatia e la connessione personale degli studenti con la storia. Questo, a sua volta, può portare a un maggiore interesse degli studenti per l’apprendimento e a un maggiore interesse a contribuire allo sviluppo della loro comunità.

L’apprendimento cooperativo è un aspetto importante dell’apprendimento esperienziale. Migliora la comprensione di concetti complessi e aumenta le capacità a risolvere i problemi, consentendo ai partecipanti di ideare soluzioni che

dimostrino maggiore creatività e praticità. Aiuta anche a costruire la coesione del gruppo e può contribuire a ridurre i pregiudizi tra i membri del gruppo. Lavorare in collaborazione offre agli studenti l'opportunità di includere le proprie esperienze, esprimere i propri pensieri ed avere una certa influenza sul processo di apprendimento.

L'apprendimento basato su progetti (PBL) è una metodologia che coinvolge gli studenti come partecipanti attivi in questioni del mondo reale che sono rilevanti per loro. Gli studenti lavorano per un lungo periodo di tempo allo scopo di completare progetti significativi e approfonditi che portino allo sviluppo di un insieme diversificato di competenze. Con il PBL gli studenti lavorano in modo collaborativo - in piccoli e grandi gruppi, ma anche individualmente. Condividono le loro conoscenze, i loro pensieri personali e le loro opinioni indipendenti, prendono decisioni sul contenuto dell'apprendimento, conducono ricerche, discutono e spesso litigano. Quando gli studenti memorizzano fatti o trovano risposte facili, le possibilità che dimentichino queste informazioni sono piuttosto alte. D'altra parte, consentire agli studenti di confrontarsi con le idee e giungere alla loro comprensione, li aiuta a sviluppare competenze diverse e integrate e consente loro di acquisire un livello più elevato di autonomia nell'apprendimento.

Il PBL permette all'insegnante di stabilire un rapporto più equo con gli studenti, rinunciando a parte del tradizionale 'potere' dell'insegnante. Il suo ruolo non è tanto quello di fornire informazioni, quanto quello di guidare il processo di apprendimento e consentire agli studenti di prendere decisioni, scoprire, porre domande e portare avanti il loro apprendimento trovando le risorse che possano aiutare gli studenti a rispondere a tali domande e, infine, condividere ciò che apprendono con un pubblico più ampio. Di solito, vengono coinvolti esperti esterni o partner della comunità, al fine di supportare il processo educativo. Gli studenti sviluppano un prodotto o una presentazione e condividono il risultato con altri studenti della scuola o con un pubblico esterno. Viene condotto un processo continuo di feedback e revisione, nonché un processo molto profondo di riflessione al fine di supportare il consolidamento e l'apprezzamento delle competenze sviluppate.

L'obiettivo principale del PBL non è lo sviluppo del progetto o del prodotto 'migliore'. Il focus è sul processo e sull'esperienza di apprendimento. Il progetto stesso è solo un mezzo attraverso il quale gli studenti sviluppano le loro competenze. La qualità del prodotto finale è secondaria. La qualità del processo è ciò su cui gli insegnanti dovrebbero concentrarsi, al fine di garantire che gli studenti si impegnino, collaborino, prendano decisioni, diano e ricevano feedback e, cosa più importante, abbiano l'opportunità di portare avanti una riflessione approfondita sul processo, sui risultati e sulle lezioni imparate.

La riflessione gioca un ruolo molto importante in tutte queste metodologie. Includere la riflessione come parte integrante di qualsiasi attività educativa permette di aiutare non solo gli studenti a consolidare le proprie competenze, ma anche gli insegnanti a conoscere meglio la visione del mondo dei loro studenti. Il tempo di riflessione è una grande opportunità per gli studenti di formarsi e di esprimere i propri pensieri, le proprie opinioni. Conducendo un processo di riflessione - durante o alla fine di un'attività educativa - l'insegnante può capire meglio come gli studenti abbiano vissuto l'attività educativa, cosa abbiano imparato da essa e come possano collegarla con le loro conoscenze e comprensioni pregresse, così come con la propria vita. Questo, a sua volta, può guidare gli insegnanti a preparare ulteriori attività educative adatte al contesto specifico e agli interessi degli studenti. La durata e il contenuto del processo di riflessione devono adattarsi al tipo di attività svolta. Per l'apprendimento basato su progetti, la riflessione di solito si concentra su tre aspetti: il processo - come gli studenti hanno vissuto il processo e cosa farebbero diversamente in futuro; i risultati - come si sentono gli studenti riguardo ai risultati; e le competenze sviluppate - i modi in cui gli studenti useranno le competenze in futuro.

Queste metodologie sono adatte per approcci interdisciplinari e vengono implementate al meglio quando gli insegnanti non solo promuovono la collaborazione tra gli studenti, ma quando loro stessi si impegnano in collaborazione con altri insegnanti della loro scuola che insegnano materie diverse, o in collaborazione con insegnanti di altre scuole o di altri Paesi².

² Un opuscolo sulla collaborazione nazionale e internazionale tra educatori sull'Olocausto e sui diritti umani è disponibile sul sito: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Attività educative

Queste attività sono state sviluppate con l'intento di spingere gli insegnanti a coinvolgere i propri studenti in processi di apprendimento interdisciplinare. Le attività sono raggruppate secondo sei temi principali rilevanti per un approccio interdisciplinare all'Olocausto, ai diritti umani e all'educazione interculturale. Per ogni tema vengono proposte diverse attività didattiche. Gli educatori possono scegliere quelle più rilevanti per i loro studenti e combinarle in vari modi per rispondere alle specificità del loro ambiente. Ogni attività include suggerimenti per il follow-up, per approfondire l'argomento o per creare processi di apprendimento basato su progetti. Alcune attività dispongono di versioni per azioni più semplici o, rispettivamente, più complesse. Gli adattamenti ai contesti locali e alle esigenze degli studenti sono incoraggiati. Le attività sono previste per gli studenti delle scuole superiori, ma la maggior parte di esse è fruibile, con alcuni adattamenti, anche per gli studenti delle scuole medie. Al momento di scegliere le attività, è importante assicurarsi che gli studenti abbiano un contesto sufficiente per impegnarsi pienamente nelle attività e che la storia dell'Olocausto non venga insegnata nel vuoto.

Le attività proposte non si concentrano sui principali fatti storici dell'Olocausto. Si presuppone che gli studenti abbiano già conoscenze storiche di base sull'Olocausto e sulla storia mondiale prima dell'Olocausto. Tuttavia, gli studenti non devono essere esperti dell'Olocausto per essere coinvolti in tali attività. Inoltre, le attività non devono essere svolte come attività extrascolastiche. Possono essere integrate nel normale processo di insegnamento e intercalate con attività che si concentrano principalmente sullo sviluppo delle conoscenze storiche di base degli studenti. Le attività proposte di seguito invitano gli studenti a impegnarsi in una riflessione più profonda e li assistono nello stabilire connessioni tra il passato e il presente. Mentre alcune di queste attività possono essere utilizzate come proseguimento delle lezioni di storia, altre possono essere utilizzate come punto di partenza per affrontare alcuni aspetti della storia dell'Olocausto, poiché sono in grado di motivare gli studenti a saperne di più sull'Olocausto. Ci auguriamo che queste attività ispirino gli insegnanti a condurre la maggior parte del loro insegnamento in modo interattivo, comprese le attività più incentrate sulla conoscenza e sull'informazione storica.

Stereotipi, Pregiudizi, Discriminazione

Dignità umana

Quadro generale:

Questa attività mira ad aiutare gli studenti a comprendere la dignità umana non come un concetto astratto, ma come un valore intrinseco di ogni essere umano, e a incoraggiarli a sviluppare comportamenti intenzionali destinati a rispettare la dignità umana delle persone che li circondano.

Competenze affrontate per una cultura democratica:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Rispetto
- Empatia
- Conoscenza e comprensione critica di sé
- Conoscenza e comprensione critica della storia

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali:

- Lavagna bianca / Carta per lavagna a fogli mobili
- Pennarelli

Durata: 2.5 ore. L'attività viene suddivisa in due parti di 1 ora ciascuna e comprende, tra una parte e l'altra, lo svolgimento di un esercizio di una durata approssimativa di 30 minuti.

Suggerimenti per gli insegnanti:

Questa attività aiuta gli studenti a stabilire una connessione tra concetti astratti come la dignità umana e sentimenti e comportamenti concreti. È importante per loro capire che, anche se devono riflettere su vari casi in cui la dignità umana è stata lesa, non dovrebbero mai fare paragoni sulla sofferenza. Questo aspetto è menzionato più volte nel manuale e non sarà mai sottolineato abbastanza. La sofferenza è qualcosa di molto personale e non dovrebbe mai essere quantificata. Tuttavia, analizzare i comportamenti offensivi, denigratori, discriminatori e disumanizzanti attraverso il concetto di dignità umana, li aiuterà a diventare meno arbitrari nel decidere come trattare le persone, e a capire meglio le implicazioni dell'uguaglianza.

Descrizione delle attività:

In questa attività gli studenti sono impegnati in processi di riflessione sulla propria vita e sui propri sentimenti, nonché sulla vita e sui sentimenti delle persone che furono vittime dell'Olocausto.

Parte I

1. L'insegnante chiede agli studenti di formare gruppi di 4-5 persone e di condividere esempi di **atteggiamenti/comportamenti offensivi** che hanno avuto modo di osservare nella loro scuola (da parte di studenti o di adulti), come per esempio varie forme di discriminazione, mancanza di rispetto, aggressività, molestie, bullismo, violenza verbale o fisica, ecc.

2. Quindi, l'insegnante chiede agli studenti di continuare a lavorare in gruppo e di condividere un esempio di **atteggiamento/comportamento offensivo nei loro confronti**, che hanno sperimentato ad un certo punto della loro vita (a scuola o fuori dalla scuola) e di esprimere **come questo li abbia fatti sentire**.
3. Agli studenti viene chiesto di condividere le sensazioni che hanno vissuto come effetto di tali atteggiamenti/comportamenti. L'insegnante elabora un elenco di sentimenti sulla lavagna e poi conduce una discussione di debriefing a partire dalle seguenti domande:
 - a. Perché pensate che le persone abbiano atteggiamenti/comportamenti offensivi nei confronti di altre persone?
 - b. Perché pensate che questi atteggiamenti/comportamenti ci tocchino?
 - c. Cosa hanno in comune tutti questi sentimenti?
 - d. Cosa si potrebbe fare per contrastare tali atteggiamenti/comportamenti? L'insegnante elabora un elenco con le idee degli studenti.
4. L'insegnante scrive il concetto di dignità umana e chiede agli studenti di condividere cosa significa per loro. Successivamente, l'insegnante spiega che il concetto di dignità umana è al centro del quadro dei diritti umani, come affermato nell'art. 1 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: "Tutti gli esseri umani sono liberi ed eguali in dignità e diritti".
5. Gli studenti ricevono la seguente citazione e viene chiesto loro di scrivere le loro riflessioni prima del prossimo incontro/della prossima parte dell'attività.

Hanna Lévy-Hass, un'insegnante jugoslava detenuta nel campo di concentramento di Bergen-Belsen, scriveva nel suo diario:

8 novembre 1944

Non siamo morti fuori, ma siamo morti dentro. Sono riusciti a uccidere in noi non solo il nostro diritto alla vita presente e per molti di noi, sicuramente, il diritto a una vita futura... ma la cosa più tragica è che sono riusciti, con i loro metodi sadici e depravati, ad uccidere in noi ogni senso di una vita umana nel nostro passato, ogni sentimento di esseri umani normali dotati di un passato normale, fino alla coscienza stessa di essere esistiti un tempo come esseri umani degni di questo nome.

Ribalto le cose nella mia mente, voglio... e non ricordo assolutamente nulla. È come se non fossi io. Tutto è cancellato dalla mia mente. Durante le prime settimane, eravamo ancora in qualche modo connessi internamente alle nostre vite passate; avevamo ancora il gusto dei sogni, dei ricordi. Ma la vita umiliante e degradante del campo ha lacerato così brutalmente la nostra coesione che ogni sforzo morale per allontanarci minimamente dall'oscura realtà che ci circonda finisce per essere grottesco, un inutile tormento. La nostra anima è come intrappolata in una crosta che nulla può ammorbidire né rompere...

18 novembre, 1944

Nonostante tutto, il mio lavoro con i bambini continua... Mi aggrappo disperatamente a ogni possibilità, anche minima, di riunire i bambini per alimentare in loro e in me anche la minima acutezza mentale, nonché un sentimento di base della dignità umana. (...)

Svolgo questo compito spontaneamente, anche istintivamente direi, per un bisogno irresistibile della mia anima - nei rari momenti in cui riesco a risvegliarla - e per un bisogno irresistibile che sento chiaramente provenire dall'anima dei bambini. Perché mi seguono, si emozionano, vogliono vivere, vogliono gioire, è più forte di loro. Che crepacuore!

Parte II

6. L'insegnante chiede agli studenti di lavorare in gruppi di 3-4 persone e di condividere col gruppo quello che hanno scritto.
7. Ad alcuni volontari viene chiesto di leggere quello che hanno scritto davanti a tutto il gruppo.
8. Viene chiesto agli studenti di discutere in piccoli gruppi la seguente citazione: "Quando si tratta di dignità umana, non possiamo scendere a compromessi", Angela Merkel. Ogni gruppo dovrà scrivere le conclusioni di quanto discusso e presentarle alla classe.
9. L'insegnante tira fuori l'elenco con le idee degli studenti per contrastare atteggiamenti/comportamenti offensivi e chiede agli studenti se a questo punto hanno nuove idee. L'insegnante raccoglie i fogli/fascicoli con le conclusioni dei gruppi. Alla fine del semestre o dell'anno scolastico, l'insegnante potrà dedicare un po' di tempo a mostrare agli studenti le loro riflessioni, discutere con loro su come siano cambiate nel frattempo le loro opinioni e su cosa vorrebbero aggiungere o modificare nei loro scritti precedenti.
10. L'insegnante chiede agli studenti di pensare a una cosa che ciascuno di loro potrebbe fare in modo diverso d'ora in poi (in base all'elenco o anche qualcosa di nuovo) per contribuire a creare esperienze quotidiane più dignitose per tutti nella scuola. Gli studenti lavorano in gruppi, ma ogni studente dovrà scegliere un comportamento, metterlo per iscritto e impegnarsi a praticarlo regolarmente.

Per andare oltre:

- L'insegnante può assegnare agli studenti il fumetto *Maus*, di Art Spiegelman, discuterlo in classe dal punto di vista della dignità umana, e chiedere agli studenti di scrivere le loro riflessioni sul libro e condividerle con i compagni di classe, oppure durante un evento scolastico con i compagni di altre classi...
- Gli studenti possono progettare e realizzare una campagna di sensibilizzazione sul tema della dignità umana e dell'uguaglianza.
- Gli studenti possono proseguire la loro riflessione sulla dignità umana affrontando il tema dell'incitamento all'odio online³.

³ Per ulteriori idee sulle attività educative incentrate sulla lotta all'incitamento all'odio attraverso l'educazione ai diritti umani, consultare le risorse del Consiglio d'Europa come i segnalibri, disponibili in oltre 20 lingue: <https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/bookmarks-connexions>

Identità e stereotipi

Quadro generale:

Questa attività aiuta gli studenti a riflettere sulla propria identità, sul ruolo svolto dall'identità durante l'Olocausto e sulla connessione tra identità e stereotipi.

Competenze affrontate per una cultura democratica:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Rispetto
- Empatia
- Conoscenza e comprensione critica di sé
- Conoscenza e comprensione critica della storia

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegati 1 e 2

Durata: 3 ore. L'attività è suddivisa in tre parti di 1 ora ciascuna e include un esercizio tra la prima e la seconda parte con una durata stimata di almeno 30 minuti, a seconda dell'interesse e dell'età degli studenti.

Suggerimenti per gli insegnanti:

Affrontare gli stereotipi con gli studenti è sempre un compito impegnativo perché, il più delle volte, gli studenti non sono consapevoli dei propri stereotipi o non vogliono ammettere di avere stereotipi perché vogliono avere un'immagine positiva di sé stessi come persone buone e gentili. A volte gli stessi insegnanti hanno degli stereotipi e non riescono a immergersi completamente in tali attività. Per questo motivo, è importante che gli insegnanti cerchino di analizzare i propri stereotipi e che discutano con altri insegnanti sulle cause che li hanno portati ad avere degli stereotipi e sul modo in cui possono superarli. Gli stereotipi sono stati trasmessi di generazione in generazione in varie forme: mass-media, letteratura, arte, linguaggio quotidiano, barzellette, ecc. Una volta compreso che non abbiamo colpa nell'aver stereotipi, perché questi ci sono stati trasmessi attraverso la nostra socializzazione e i processi educativi, possiamo superare il senso di colpa e iniziare a lavorare sulla decostruzione degli stereotipi, invece che non fingere di non averne. Per sviluppare società giuste ed eque, è fondamentale aiutare gli studenti a capire che non dovrebbero sentirsi in colpa per il fatto di avere stereotipi, ma che devono assumersi la responsabilità di lavorare per liberarsene e non contribuire più alla loro perpetuazione.

Quando si affrontano gli stereotipi con gli studenti, un aspetto importante è trovare il giusto equilibrio tra 1) aiutare gli studenti a capire cosa siano gli stereotipi, e 2) evitare di dar loro in pasto stereotipi che prima ignoravano. Per questo motivo, è necessario che l'insegnante valuti attentamente la portata degli stereotipi sugli Ebrei promossi dai nazisti. In questo senso, è sconsigliato far vedere delle fotografie.

Lo scopo principale del primo scenario dell'Allegato 1 è quello di portare gli studenti provenienti da gruppi privilegiati in uno scenario in cui possono essere bersaglio di odio. Agli studenti viene spesso chiesto di entrare in empatia con le persone che vengono trattate ingiustamente, ma molti di loro non si sono mai trovati in una situazione di discriminazione. Lo scenario cambia la prospettiva. Dato che molte classi sono eterogenee, è importante tenere presente che molto probabilmente gli studenti appartenenti a gruppi svantaggiati avranno già vissuto situazioni simili e che è assolutamente necessario discuterne, quando si presentano, con cura, empatia e rispetto. Gli studenti non dovrebbero mai essere costretti a condividere situazioni di discriminazione se non

si sentono a proprio agio. Tuttavia, creare un ambiente sicuro in cui gli studenti possano condividere queste situazioni è un ottimo modo non solo per insegnare il rispetto, ma anche per praticarlo.

Per proseguire nell'esplorazione dei temi dell'identità e della responsabilità, gli insegnanti potrebbero leggere *On Austrian Soil. Teaching those I was Taught to Hate* [Sul suolo austriaco. Insegnare a coloro che mi hanno insegnato a odiare] di Sondra Perl (2005), un libro di memorie didattiche che offre una pedagogia della speranza.

Descrizione delle attività:

Parte I – Esplorare l'identità

1. Gli studenti sono invitati a riflettere sulla propria identità e a identificare gli aspetti fondamentali della propria identità. Il loro compito è quello di disegnare un essere umano (sé stessi) e di scrivere sulla maglietta o vicino alla figura i cinque aspetti principali della sua identità. Gli studenti dovranno essere liberi di scegliere ciò che vogliono evidenziare come aspetti principali della loro identità. Se necessario, l'insegnante potrà fornire esempi di aspetti da includere, come: figlia, amico/a, amante degli animali, amante della lettura, musicista, atleta, ragazzo, onesto, ecc.
2. Dopo aver riflettuto individualmente, gli studenti sono invitati a condividere le proprie identità in gruppi di quattro persone. Ogni studente è libero di condividere quanto tanto o poco desidera, purché si senta a suo agio.
3. L'insegnante chiede ad alcuni volontari (4-5 persone) di condividere la propria identità con tutta la classe. Mentre gli studenti presentano, l'insegnante annota (o ricorda) le diverse categorie: genere, relazioni familiari, etnia, hobby, tratti della personalità, ecc. Dopo la presentazione dei volontari, l'insegnante elenca le categorie menzionate e chiede al resto della classe se avevano incluso altre categorie come religione, orientamento sessuale, affiliazione politica, ecc.
4. L'insegnante guida una breve riflessione a partire dagli argomenti che seguono:
 - a. Direste che l'identità è una cosa fissa, oppure qualcosa che cambia nel tempo?
 - b. Siamo noi a definire la nostra propria identità, o la definiscono altri per noi?
5. L'insegnante chiede a ogni studente di rivedere il proprio elenco e di cercare di ordinare i diversi aspetti dell'identità in base all'importanza che rivestono per lui/lei. Quindi, l'insegnante chiede agli studenti di immaginare:
 - che un amico dica che è sbagliato essere [qualunque cosa lo studente abbia messo in cima alla sua lista]:
 - i. Come vi sentireste?
 - ii. Come reagireste?
 - iii. Un amico ha il diritto di dire questo?
 - che la scuola dica che è sbagliato essere [qualunque cosa lo studente abbia messo in cima alla sua lista]:
 - i. Come vi sentireste?
 - ii. Come reagireste?
 - iii. La scuola ha il diritto di dire questo?
 - che sia stata promulgata una nuova legge che dice che è sbagliato essere [qualunque cosa lo studente abbia messo in cima alla sua lista]:

- i. Come vi sentireste?
 - ii. Come reagireste?
 - iii. Il governo ha il diritto di promulgare una legge di questo tipo?
6. L'insegnante spiega (o ricorda) agli studenti che durante l'Olocausto l'identità degli Ebrei era stata ridotta a un solo aspetto – non importava che fossero donne, bambini, insegnanti, studenti, amanti dei libri, (includere qui aspetti dell'identità menzionati dagli studenti in precedenza), non importava che fossero credenti o meno, che avessero affiliazioni politiche o meno. Non importava che il fatto di essere ebreo fosse in cima o in fondo alla loro lista. Tutto ciò che importava era che fossero stati identificati dai nazisti e dai loro collaboratori come Ebrei e che furono perseguitati e assassinati sulla base di questo unico aspetto. I nazisti e i loro collaboratori perseguitarono e uccisero anche Rom, Testimoni di Geova, omosessuali e altri gruppi sulla base di un singolo aspetto della loro identità che veniva considerato "problematico" dai persecutori.
7. L'insegnante coinvolge gli studenti in un processo di riflessione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Come pensate che si siano sentiti gli Ebrei quando è stato chiesto loro di indossare la stella di David sui loro vestiti?
 - b. Come pensate che si siano sentiti i bambini quando è stato loro proibito di andare a scuola?
 - c. Come pensate che si siano sentiti i loro genitori quando è stato proibito loro di esercitare le loro professioni?
 - d. I nazisti e i loro collaboratori avevano il diritto di promulgare tali leggi? Perché?
8. L'insegnante spiega che le azioni dei nazisti e dei loro collaboratori furono compiute legalmente, nel senso che furono approvate dalle leggi disegnate apposta per permettere di compiere queste azioni. Il quadro moderno dei diritti umani vieta l'approvazione di tale legislazione. Ad esempio, l'articolo 2 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani afferma: *Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione.*
9. È importante che l'insegnante spieghi agli studenti che lo scopo di questo esercizio non era quello di far provare loro ciò che provarono gli Ebrei durante l'Olocausto, perché questo risulterebbe impossibile. Possiamo solo provare a immaginare quello che le persone hanno vissuto e possiamo conoscere esperienze personali da diari o testimonianze, ma quello che proviamo quando facciamo un esercizio non può essere paragonato a quello che le persone hanno provato in situazioni reali. Tuttavia, tali esercizi possono aiutarci a sviluppare la nostra empatia. Se necessario, l'insegnante potrà verificare con gli studenti se comprendono il significato di empatia.
10. L'insegnante spiega che, anche se la nostra legislazione protegge le persone dalla discriminazione in Europa, in realtà non tutti possono godere appieno dei propri diritti umani. L'insegnante chiede agli studenti di condividere se sono a conoscenza di gruppi che soffrano ancora oggi di discriminazioni sulla base di un aspetto della loro identità.
11. Gli studenti sono invitati a ricercare, prima del prossimo incontro, il significato degli stereotipi.

Parte II – Decostruire gli stereotipi

- 12.** L'insegnante consegna agli studenti il primo scenario dell'Allegato 1, e chiede loro di lavorare in gruppi di 4 persone per rispondere alle domande seguenti:
- a. Il mondo descritto nello scenario è un mondo buono o cattivo? Perché?
 - b. Perché tutti odiano quel particolare gruppo di persone nello scenario?
 - c. Se vi identificate con il gruppo menzionato nella storia, come vi fa sentire questa storia?
 - d. Se non vi identificate con il gruppo menzionato nella storia, come vi fa sentire questa storia?
 - e. Avete mai visto qualcosa di simile nella vita reale, ma relativo a un gruppo diverso all'interno della vostra società?
 - f. Era legato a un gruppo con cui vi identificate? Se la vostra risposta è sì, come vi siete sentiti? Se la vostra risposta è no, come pensate che si possano sentire le persone che appartengono a quel gruppo quando sentono o leggono questo genere di cose? Avete mai chiesto a qualcuno di questo gruppo come si sentiva a riguardo?
- 13.** L'insegnante informa gli studenti che discuteranno di stereotipi e chiede loro di condividere ciò che sanno sugli stereotipi e come li definirebbero. Le idee vengono raccolte sulla lavagna o su un documento condiviso.
- 14.** L'insegnante sottolinea il fatto che gli stereotipi sono generalizzazioni e semplificazioni eccessive che assegnano una caratteristica (di solito negativa) a un intero gruppo di persone: se qualcuno appartiene (o è percepito come appartenente) a un certo gruppo, quella persona "deve" per forza possedere quella caratteristica.
- 15.** Agli studenti viene chiesto se siano a conoscenza di stereotipi usati dai nazisti per ritrarre gli Ebrei. Se gli studenti non hanno una conoscenza storica pregressa su questo argomento, l'insegnante potrà condividere alcuni esempi di stereotipi spiegando che spaziavano da attributi relativi all'aspetto fisico, ad affiliazioni politiche (comunisti), ad aspetti come l'avidità o il dominio del mondo, ecc.
- 16.** L'insegnante consegna agli studenti una copia dell'Allegato 2 e li invita a leggerlo. Quindi, gli studenti sono invitati a lavorare in gruppi di quattro persone per riflettere su cosa pensano che Roman Kent intendesse quando ha detto: "Certo, una parola non è una pistola. Le parole non ti uccidono subito, ma possono creare condizioni in cui le persone perdono ogni inibizione nel fare cose terribili".
- 17.** I gruppi presentano le loro riflessioni. Segue una discussione generale, a partire dalle seguenti domande:
- a. Come si sente una persona alla quale viene accostato uno stereotipo?
 - b. Quali sono i pericoli degli stereotipi?
 - c. Chi trae vantaggio dagli stereotipi?

Parte III – Agire

18. Uno studente volontario legge il secondo scenario dell'Allegato 1 e la classe è invitata a riflettere sulla differenza tra il primo scenario (da distribuire nuovamente, se necessario) e il secondo.
19. L'insegnante invita gli studenti a lavorare in gruppi di 4 persone e a pensare ad azioni concrete che possono essere svolte nel mondo reale, per cambiare la realtà in modo che assomigli di più al secondo scenario. Il compito sarà quello di pensare ad azioni concrete che possano essere intraprese da loro stessi, dagli adulti che fanno parte della loro vita, dalla scuola, dalle istituzioni pubbliche, dai media/social media, dalla società civile, dal settore imprenditoriale, ecc., al fine di superare gli stereotipi esistenti e promuovere un maggiore impegno civico.
20. Ogni gruppo presenta le proprie riflessioni e segue una discussione guidata:
 - a. È stato facile o difficile trovare idee per superare gli stereotipi?
 - b. Chi, secondo voi, promuove gli stereotipi nella nostra società?
 - c. Avete degli stereotipi?
 - d. Cosa potete fare per superare i vostri stereotipi?

L'insegnante può ricordare agli studenti che tutti noi abbiamo degli stereotipi, poiché ci sono stati trasmessi dai nostri genitori, insegnanti, mass-media, libri e arte. Non è colpa nostra se abbiamo stereotipi, ma è nostra responsabilità identificarli per smettere di fare affidamento su di essi e smettere di perpetuarli.

Andare oltre:

- Al termine di questa serie di attività, gli studenti possono organizzare una campagna di sensibilizzazione sul tema degli stereotipi e della propaganda.
- Gli studenti possono sostenere uno o più test di associazione implicita disponibili in inglese sul sito: <https://implicit.harvard.edu/implicit/selectatest.html>
- Gli studenti possono guardare il TED Talk: The Danger of a Single Story [*Il pericolo di una storia unica*] di Chimamanda Ngozi Adichie, disponibile con sottotitoli in molte lingue.

Allegato 1

Scenario 1

Stamattina ti sei svegliato/a e hai acceso la TV. La notizia riportava che un gruppo di 3 [qui, l'insegnante inserisce la cultura degli studenti maggioritari, es. rumeni, italiani, ecc.] hanno derubato un turista nella piazza principale. Scorri sui social e leggi i commenti sulla rapina. La gente dice che [inserire qui lo stesso gruppo] ha sempre creato solo guai e dovrebbe essere mandato via dall'Europa, da qualche parte in un altro continente, il più lontano possibile. Non è la prima volta che senti qualcosa del genere e sai che non sarà l'ultima.

Esci di casa e sulla strada per andare a scuola passi davanti a una scritta su un muro, davanti alla quale sei passato/a ogni giorno nell'ultimo mese, che dice: *Difenditi dagli sporchi* [inserire qui lo stesso gruppo]. Quando entri a scuola, senti un gruppo di studenti che si prendono gioco di [inserire qui lo stesso gruppo] chiamandoli pigri, buoni a nulla e altri nomi.

Scenario 2

Stamattina ti sei svegliato/a e hai acceso la TV. La notizia riportava che un gruppo di 3 persone hanno derubato un turista nella piazza principale. Scorri sui social e leggi i commenti sulla rapina. La gente dice che dovremmo rendere le nostre città più sicure – le persone propongono strade più illuminate di notte, più pattuglie di polizia per strada, un'educazione di qualità e più opportunità di lavoro per i cittadini.

Esci di casa e sulla strada per andare a scuola passi davanti a una scritta su un muro, davanti alla quale sei passato/a ogni giorno nell'ultimo mese, che dice: *Diritti umani per tutti*. Quando entri a scuola, vedi un gruppo di compagni e vai dritto/a verso di loro. Stanno parlando di un progetto per aiutare i senza dimora del quartiere, nel quale eravate tutti coinvolti come parte del corso di educazione civica.

Allegato 2

Dalle parole al genocidio, di Roman Kent⁴

“Maledetto ebreo”, sono state le prime parole piene di odio lanciate (insieme a manciate di pietre) a Roman Kent da alcuni bambini della sua età mentre si recava a scuola, a Lodz, in Polonia.

“Era un'espressione molto comune usata da molte persone all'epoca, niente di straordinario per me, ma usandola quei bambini mi dicevano: ‘Tu non sei un essere umano’. Con quelle parole facevano il primo passo per disumanizzarmi (...) Una volta compiuto quel processo e dopo aver ridotto la persona a qualcosa che è meno di un umano, puoi farle cose che non faresti a un animale.”

“La maggior parte dei conflitti inizia con le parole e nel contesto dell'Olocausto, le parole usate da un maestro propagandista come Goebbels non avrebbero potuto essere più potenti. Durante la guerra, i nazisti resero chiaro che non consideravano i Polacchi o gli Slavi umani, che erano a un livello superiore rispetto agli Ebrei”.

“Certo, una parola non è una pistola. Le parole non ti uccidono subito, ma possono creare condizioni in cui le persone perdono le loro inibizioni nel fare cose terribili. Le persone sono ingenue. Vogliono credere in qualcosa che sembra essere a loro vantaggio come vittimizzare gli altri. In fin dei conti, le parole possono fare danni molto maggiori di una pallottola.”

“Sono stati l'indifferenza e il silenzio delle persone che hanno portato all'Olocausto. Vorrei dire alla gente di non voltarsi dall'altra parte, di dire qualcosa. Le parole possono essere usate anche a fin di bene.”

⁴ Estratto dal discorso tenuto da Roman Kent all'evento organizzato dall'UNESCO, il Giorno della Memoria dell'Olocausto, il 27 gennaio 2016, disponibile in inglese su: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>

Antisemitismo – Ieri e oggi

Quadro generale:

Questa attività guida gli studenti attraverso una breve storia dell'antisemitismo, affrontando le credenze antisemite del Medioevo, l'antisemitismo espresso da personaggi di spicco nel XIX e XX secolo, la propaganda nazista e le manifestazioni odierne. Lo scopo dell'attività consiste nell'aiutare gli studenti a capire come si sono formati e trasmessi gli stereotipi antisemiti, e come possono essere combattuti.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Valorizzazione della diversità culturale
- Valorizzazione della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e dello stato di diritto
- Rispetto
- Senso civico
- Responsabilità
- Auto-efficacia
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Empatia
- Capacità di cooperare
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegati 1 e 2

Durata: 3 ore

Suggerimenti per gli insegnanti:

Quando si parla di antisemitismo è importante assicurarsi che gli studenti siano consapevoli del significato e dell'impatto degli stereotipi e che non lascino la classe con più stereotipi di quanti ne avessero prima. Gli esempi riportati nell'allegato 1 si concentrano su determinati eventi e pratiche che hanno portato alla creazione e all'applicazione di stereotipi. Ciò nonostante, sono spiegati in un modo che aiuta gli studenti a capire come siano stati elaborati dal nulla per servire alcuni scopi, e non avevano nulla a che fare con le credenze o le pratiche effettive del popolo ebraico. Si consiglia di introdurre alcune prove storiche per chiarire il fatto che l'antisemitismo si basa su visioni stereotipate negative degli Ebrei e del giudaismo, non supportate da prove storiche. È del tutto possibile che gli studenti abbiano già alcuni stereotipi, pregiudizi e storie trasmesse dalla loro famiglia, dai media o da altre fonti. Potrebbe essere utile invitare un esperto in grado di presentare la storia dell'antisemitismo e/o la storia del popolo ebraico in Europa e di rispondere alle domande degli studenti prima di questa serie di attività.

Gli esempi di pubblicazioni antisemite possono mostrare agli studenti come persone di diversi ceti sociali e diverse professioni si sentissero giustificate a manifestare pubblicamente un antisemitismo così virulento.

Quando si svolgono attività incentrate sull'antisemitismo o altre forme di odio, razzismo e disumanizzazione, è importante aiutare gli studenti a capire che le persone appartenenti a gruppi che sono stati, o sono tuttora, discriminati, hanno dignità e libero arbitrio. Sono persone che meritano rispetto, non pietà.

Questa attività potrebbe deprimere i bambini quando arrivano a comprendere il comportamento disumano dei loro antenati, il loro odio virulento e persino la prontezza ad uccidere altri esseri umani. Gli insegnanti dovrebbero prestare attenzione ai segnali sul benessere emotivo degli studenti. L'attività si conclude con un invito all'azione, che potrebbe aiutare gli studenti a trasformare la loro frustrazione o rabbia in cittadinanza attiva.

Gli insegnanti potrebbero trovare utile consultare i sussidi didattici dell'OSCE su come affrontare l'antisemitismo con l'istruzione. Sono disponibili in diverse lingue: <https://www.osce.org/odihr/441146>.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante divide la classe in quattro gruppi. Ogni gruppo riceve una dispensa con uno degli eventi descritti nell'Allegato 1. Gli studenti sono invitati a leggere la dispensa e discutere i seguenti aspetti:
 - a. Quali erano le accuse mosse contro gli Ebrei in questa situazione?
 - b. Perché le persone hanno lanciato quelle accuse?
 - c. Quali furono le conseguenze di tali accuse?
 - d. Cosa si sarebbe potuto fare diversamente?
2. Ogni gruppo presenta il caso studiato e le riflessioni nate dalle domande. Quindi, segue un dibattito con tutta la classe, a partire dalle seguenti domande:
 - a. C'è stato qualcosa che vi ha sorpreso nei casi studiati o in quelli presentati dai vostri compagni? Perché?
 - b. Eravate a conoscenza di alcuni di questi eventi o di queste credenze?
 - c. In che modo questi eventi o queste credenze hanno contribuito a diffondere stereotipi e a far crescere l'antisemitismo?
 - d. Gli Ebrei erano visti come esseri umani con pari dignità dagli altri europei? Perché?
3. L'insegnante chiede agli studenti se conoscono il termine *capro espiatorio*. Se gli studenti non conoscono questo termine, l'insegnante potrà spiegare che si riferisce al dare la colpa agli altri per qualcosa che non va e che non ha necessariamente alcun collegamento con loro. Gli studenti devono cercare di identificare il processo di capro espiatorio nei casi discussi.
4. L'insegnante spiega agli studenti il termine antisemitismo (nella sua definizione più semplice: odio per gli Ebrei⁵) e il fatto che questo sia stato espresso in molte forme nel corso della storia.

Parte II

5. Ogni studente riceve una copia dell'Allegato 2. Dopo aver concesso alcuni minuti per la lettura della dispensa, l'insegnante coinvolge gli studenti in una riflessione a partire dalle seguenti domande:
 - a. C'era qualcosa di sorprendente in quello che avete letto? Che cosa?
 - b. Perché pensate che quelle persone abbiano espresso opinioni così antisemite?
 - c. Pensate che le loro opinioni fossero un'eccezione o la norma? Qui, l'insegnante può fornire esempi di altri intellettuali o persone di spicco che hanno espresso tali opinioni.

⁵ Si consideri, per una definizione più completa, la definizione operativa IHRA 2016 che è stata approvata o adottata da oltre 30 paesi: <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism>

- d. Pensate che ci siano state reazioni contro queste opinioni da parte di altre persone di spicco o intellettuali? L'insegnante può discutere con gli studenti sul fatto che, nel caso di Wagner, solo una lettera di reclamo è stata ricevuta dal direttore della rivista. Non si conoscono reazioni pubbliche nel caso di Păulescu. Per quanto riguarda Ford, molte persone hanno espresso opinioni contro i suoi scritti e Aaron Sapiro, avvocato di San Francisco e organizzatore di una cooperativa agricola ebraica, ha intentato una causa per diffamazione. Nel 1927, Ford interruppe la pubblicazione del giornale. Dopo la morte di Ford nel 1947, la famiglia Ford e la Ford Motor Company hanno sostenuto molti progetti sociali, inclusi molti che hanno affrontato le preoccupazioni degli Ebrei.
 - e. Perché pensate che a quei tempi non ci fossero molte reazioni contro le opinioni antisemite? Qui, l'insegnante può contestualizzare di più per offrire una panoramica più ampia agli studenti se non hanno un background storico sufficiente.
6. I nazisti portarono l'antisemitismo, che già esisteva nella società, a un livello completamente nuovo. Crearono il cosiddetto Ministero dell'Istruzione Pubblica e della Propaganda, con l'obiettivo di diffondere il più ampiamente possibile il messaggio nazista, attraverso l'arte, la musica, il teatro, i film, i libri, la radio, i materiali didattici e la stampa. L'insegnante può scegliere articoli tratti dalla rivista 'Der Stürmer' o estratti dai discorsi di Goebbels per analizzarli con gli studenti. Quando analizzano i materiali di propaganda, gli studenti possono concentrarsi su tre aspetti: (1) il rispetto della dignità umana – più specificamente, come non fosse garantito nei materiali di propaganda; (2) la figura del capro espiatorio – come la propaganda venne usata per incolpare gli Ebrei di tutti i mali della società tedesca, in particolare la distruzione e la sconfitta subite dalla Germania e dai suoi alleati durante la prima guerra mondiale nonché la crisi economica in cui si trovava la Germania; (3) come la propaganda utilizzava gli stereotipi esistenti come l'accusa del sangue, il controllo finanziario, ecc. Gli studenti possono lavorare in gruppo per analizzare i materiali di propaganda in classe o come compito a casa.

Parte III

7. Gli studenti condividono le loro riflessioni sui materiali di propaganda studiati, poi si prosegue con una discussione di gruppo:
- a. Perché pensate che i nazisti si siano impegnati in una propaganda così ampia e abbiano persino creato un ministero con questo nome?
 - b. Quali sono gli effetti della propaganda?
 - c. Pensate che la propaganda sia ancora presente nelle nostre società di oggi?
 - d. Siete a conoscenza di qualche propaganda antisemita nel presente?
 - e. Avete sentito degli stereotipi sugli Ebrei, dalle vostre famiglie, dai vostri amici o da altre persone?
8. L'insegnante o uno studente volontario annota sulla lavagna o su un documento condiviso esempi attuali di propaganda antisemita e gli stereotipi sugli Ebrei, poi chiede agli studenti se sono in grado di decostruire gli stereotipi, sulla base di quanto appreso nelle lezioni precedenti (questa parte funziona meglio se gli studenti sono stati coinvolti anche nelle attività precedentemente proposte sulla dignità umana, sull'identità e gli stereotipi). Un modo semplice per identificare uno stereotipo è verificare se vengano utilizzate generalizzazioni del tipo: *tutti gli Ebrei sono...* Se necessario, l'insegnante può ricordare agli studenti la definizione di stereotipo.
9. L'insegnante chiede agli studenti se sono a conoscenza delle attuali manifestazioni di antisemitismo. Se l'insegnante ritiene che gli studenti non siano a conoscenza di tali manifestazioni, può predisporre

una dispensa con episodi recenti nel loro Paese come: profanazione di cimiteri, svastiche dipinte su istituzioni ebraiche o in altri spazi pubblici, messaggi di minaccia ricevuti da Ebrei (messaggi pubblici o privati), raduni neonazisti, negazione e distorsione dell'Olocausto, meme e video sprezzanti, attacchi alle sinagoghe, ecc.

10. Gli studenti lavorano in gruppi per discutere dei modi con cui l'antisemitismo può essere contrastato. A questo punto, l'insegnante può condividere con gli studenti il fatto che la radio nazista sia stata più efficace nei luoghi in cui l'antisemitismo era storicamente alto, ma che ha avuto comunque effetti negativi in luoghi storicamente poco antisemiti.
11. Ogni gruppo presenta i risultati del proprio lavoro, poi l'insegnante coinvolge la classe in una discussione di debriefing, a partire dalle seguenti domande:
 - a. È stato difficile trovare idee per combattere l'antisemitismo?
 - b. Pensate che alcuni modi siano più efficaci di altri?
 - c. Cosa possiamo imparare dal fatto che radio nazista sia stata più efficace nei luoghi in cui l'antisemitismo era storicamente alto, ma che ha avuto comunque effetti negativi in luoghi storicamente poco antisemiti?
 - d. C'è qualcosa che potete fare a livello personale per combattere l'antisemitismo?
 - e. C'è qualcosa che potete fare a livello del gruppo per combattere l'antisemitismo?

Andare oltre:

- Gli studenti possono lanciare una campagna di sensibilizzazione per combattere l'antisemitismo in generale, o specificatamente legato a episodi che sono presenti nella loro città o regione.
- Gli studenti possono scrivere una lettera alle istituzioni pubbliche della loro città per chiedere loro di attivarsi per prevenire episodi di antisemitismo.
- Gli studenti possono impegnarsi in progetti incentrati sulle attuali teorie del complotto: cosa sono, come possiamo aiutare le nostre famiglie e gli altri cittadini a identificarle, cosa possiamo fare per limitarne la diffusione.

Allegato 1 – Dispensa

1. Deicida

Per millenni molte persone hanno creduto (e alcuni lo credono ancora) che gli Ebrei abbiano ucciso Gesù. Secondo la maggior parte degli storici, i Romani sono responsabili dell'assassinio di Gesù. Al momento della sua morte, i Romani stavano imponendo un'occupazione dura e brutale sulla Terra d'Israele, e gli Ebrei erano occasionalmente indisciplinati. Gesù era ebreo ed era schietto. Alcuni dei suoi seguaci lo chiamavano "Re dei Giudei" e questa era una ragione sufficiente per i Romani per metterlo a tacere. La comunità ebraica, d'altra parte, aveva diverse fazioni - farisei, sadducei, esseni ed altri - ma nonostante i loro molti disaccordi, nessun gruppo è stato coinvolto nelle esecuzioni dei leader di altri gruppi.

Solo nel 1965, la Chiesa cattolica sotto Papa Paolo VI ha finalmente screditato la nozione di deicidio ebraico nella sua "Dichiarazione sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane" (Nostra Aetate), pubblicata dal Concilio Vaticano II. In termini chiari e inequivocabili, la Dichiarazione afferma che la crocifissione di Gesù "non può essere imputata a tutti gli Ebrei, indistintamente, né a quelli che vivevano in quel periodo, né a quelli di oggi". Anche il Corano afferma esplicitamente che gli Ebrei non uccisero Gesù.

2. Accusa del sangue

Questo termine si riferisce a false accuse secondo cui gli Ebrei avrebbero usato il sangue di bambini cristiani o di altri bambini non ebrei per scopi rituali. Storicamente, le accuse di sangue avvenivano il più delle volte all'avvicinarsi della Pasqua ebraica, quando gli Ebrei venivano accusati di usare il sangue di bambini cristiani per cuocere la *matzàh* (un tipo di pane che di solito viene cotto per Pesach, la cosiddetta Pasqua ebraica). La vicinanza di tali accuse alle celebrazioni della Pasqua cristiana era quindi spesso associata alla convinzione sempre viva che gli Ebrei fossero responsabili dell'uccisione di Gesù. Molti casi di accuse del sangue sono stati registrati nel Medioevo. In varie parti d'Europa, quando i bambini scomparivano o venivano assassinati in situazioni sconosciute, la colpa veniva attribuita alla comunità ebraica. Durante il periodo della peste nera (peste bubbonica) a metà del XIV secolo, l'accusa del sangue fu combinata con accuse di avvelenamento dei pozzi da parte degli Ebrei. Nel XVII secolo, le accuse del sangue divennero sempre più comuni nell'Europa orientale e spesso provocarono lo scoppio di pogrom o aggressioni anti ebraiche, anche dopo l'Olocausto. Nel 1946, la comunità ebraica fu accusata di aver rapito un ragazzo non ebreo, Henryk Blaszczyk, che in realtà era uscito di casa senza informare i suoi genitori. Sebbene il ragazzo fosse tornato a casa due giorni dopo, scoppiò un pogrom durante il quale vennero uccisi 42 Ebrei.

3. Usura (prestito di denaro)

Durante il Medioevo agli Ebrei era proibito possedere terreni o far parte di una corporazione. Pertanto, per necessità, alcuni Ebrei divennero prestatori di denaro o esattori di tasse e affitti. Diversi passaggi dell'Antico Testamento condannano la pratica dell'usura, soprattutto quando si presta denaro a persone meno abbienti. Nella comunità ebraica, questo ha generato la regola di prestare denaro con interesse solo ai non Ebrei. Anche se la Chiesa vietava il prestito di denaro, c'erano molti banchieri cristiani. Questi hanno donato grandi somme di denaro alla loro chiesa per l'assoluzione dei loro peccati. I re e i nobili hanno tratto profitto dal prestito di denaro in molti modi, anche riscuotendo tasse da queste transazioni. Quando i contadini prendevano prestiti dagli usurai ebrei, dovevano pagare gli interessi al prestatore e pagare le tasse al signore. I contadini avevano bisogno di prendere in prestito denaro per il lavoro agricolo. Tuttavia, consideravano avidi gli Ebrei che concedevano loro i prestiti. Anche se furono i signori a trarre i maggiori benefici da questa pratica, il prestito di denaro - che in realtà era praticato da pochi Ebrei (1-5% degli Ebrei, a seconda delle zone) - fu un ulteriore fattore che accrebbe l'odio contro gli Ebrei, soprattutto nelle zone rurali.

4. I Protocolli dei Savi di Sion

I Protocolli dei Savi di Sion è un documento diviso in 24 capitoli o “protocolli”, presentati come verbali di un incontro della fine del XIX secolo al quale avrebbero partecipato leader ebrei, chiamati “i Savi di Sion”, che secondo quanto si asserisce stavano cospirando per conquistare il mondo. Si tratta in realtà di un’opera di finzione, scritta intenzionalmente per ritrarre gli Ebrei come cospiratori contro lo stato che complottano per il dominio del mondo. I Protocolli furono stampati per la prima volta in Russia nel 1903 e poi tradotti in diverse lingue. Questa contraffazione fa pensare che i leader ebrei avessero elaborato vari piani, la maggior parte dei quali derivano da antiche credenze antisemite, come sovvertire la morale del mondo non ebraico, piani per far sì che i banchieri ebrei controllassero le economie mondiali, piani per il controllo ebraico della stampa e, in definitiva, piani per la distruzione della civiltà. Nel 1921, il London Times presentò la prova conclusiva che i Protocolli erano un “maldestro plagio”, copiato in gran parte da una satira politica francese che non menzionava mai gli Ebrei: *Dialogo agli inferi tra Machiavelli e Montesquieu* (1864) di Maurice Joly.

Allegato 2 – Dispensa

Henry Ford (1863-1947), un industriale americano e fondatore della Ford Motor Company, acquistò nel 1918 il giornale della sua città natale, *The Dearborn Independent*. Un anno dopo, iniziò a pubblicare una serie di articoli che si riferivano agli Ebrei in ogni contesto possibile come alla radice di tutti i mali dell’America e del mondo. Gli articoli affermavano che gli Ebrei controllavano la fornitura di oro e quindi il denaro americano, che gli Ebrei erano responsabili della depressione agricola, degli scioperi o di qualsiasi scandalo finanziario. Questi articoli incolpavano persino gli Ebrei di episodi di violenza di massa. Gli articoli della serie, pubblicata su 91 numeri del settimanale, vennero rilegati in quattro volumi intitolati *The International Jew* [L’Ebreo internazionale, N.T.]. Ford ripubblicò anche i Protocolli dei Savi di Sion nel suo giornale.

Nicolae Păulescu (1869-1931), un fisiologo rumeno che diede importanti contributi allo sviluppo dell’insulina, pubblicò nel 1913 un libro intitolato *Fisiologia filosofica*. In questo libro, come in molte altre pubblicazioni, Păulescu esprimeva un virulento antisemitismo: “Ma c’è una domanda radicale per noi Rumeni: cosa dobbiamo fare con questi ospiti indesiderati che si sono stabiliti senza indugio nel nostro Paese – o meglio con questi brutti parassiti che sono anche ladri e assassini? Possiamo sterminarli come insetti? Questo sarebbe il modo più semplice e comodo per sbarazzarsene (...)”

Richard Wagner (1813-1883), compositore di fama mondiale, pubblicò nel 1850, sotto pseudonimo, un saggio intitolato *Gli Ebrei nella musica*, su una rivista musicale tedesca. In questo saggio, Wagner sosteneva che gli Ebrei fossero incapaci di un’autentica espressione artistica, di creare musica, perché mancavano di una nazione e una cultura propria. Li considerava incapaci di parlare correttamente le lingue europee e li ritraeva come persone il cui modo di parlare è “uno squittio, cigolio, ronzio” o un “chiacchiericcio intollerabilmente confuso”. Molti studiosi hanno sostenuto che il saggio fosse un prodotto della gelosia di Wagner per il successo di compositori d’opera ebrei come Giacomo Meyerbeer. Tuttavia Wagner non cambiò mai la sua posizione. Infatti, il testo dell’articolo fu ripubblicato, nel 1869, in versione estesa, con il nome di Wagner. Il testo è poi stato tradotto anche in altre lingue.

Razzismo contro i Rom – Ieri e oggi

Quadro generale:

Questa attività permette agli studenti di confrontarsi con le manifestazioni storiche e attuali del razzismo anti-rom. Fornisce agli studenti gli strumenti per identificare i casi di razzismo contro i Rom e agire per contribuire a combattere questo fenomeno.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Valorizzazione della diversità culturale
- Rispetto
- Senso civico
- Auto-efficacia
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Capacità di ascolto ed osservazione
- Capacità di cooperare
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegati 1 e 2

Durata: 3 ore

Suggerimenti per gli insegnanti:

Il razzismo anti-rom/sinti è ancora molto presente in Europa ed è probabile che molti studenti abbiano pregiudizi e stereotipi nei confronti dei Rom. Questa attività funziona meglio dopo che gli studenti sono stati coinvolti in processi di auto riflessione sui propri stereotipi e sugli stereotipi che esistono nella società in generale (come quelli suggeriti precedentemente in questo capitolo). Attraverso questa attività gli studenti possono capire come il contesto sociale e politico abbia contribuito e continui a contribuire alla posizione dei Rom nelle società in cui vivono. Questo può aiutare gli studenti ad allontanarsi dalla tendenza generale di incolpare i Rom stessi per non essere “ben integrati” nelle società in cui vivono. Gli insegnanti devono prestare particolare attenzione quando studenti rom sono coinvolti in queste attività. Non ci si dovrebbe aspettare che conoscano questi argomenti più degli altri studenti o che siano “ambasciatori” di un intero gruppo etnico.

Questa attività si concentra su aspetti molto generici dell'antirazzismo. Tuttavia, è importante che l'insegnante ricordi agli studenti che dietro ai numeri ci sono sempre individui, persone con famiglie, vite, speranze e sogni, persone con dignità e capacità di agire, persone che meritano rispetto, non pietà. Il razzismo anti-rom/sinti si riferisce sia agli atteggiamenti pregiudiziali che altre persone hanno nei confronti dei Rom, sia al sistema di oppressione che è esistito attraverso la storia.

Gli insegnanti potranno trovare maggiori informazioni sulla storia dei Rom da diverse risorse disponibili online, in più lingue come:

- ◆ Le schede informative sulla storia dei Rom, pubblicate dal Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets>

- ♦ Il destino dei Rom e dei Sinti europei durante l'Olocausto: <https://www.romasintigenocide.eu/en/home>
- ♦ Archivio digitale di Arti e Cultura Rom: <https://www.romarchive.eu/en/>

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante distribuisce a ogni studente una copia dell'Allegato 1 – I Rom in Europa. Dopo aver letto la dispensa, gli studenti lavorano in gruppi di 4-5 persone per discutere le seguenti domande:
 - a. Quali sono gli aspetti (nuovi) della storia dei Rom che avete appreso da questo testo?
 - b. Qualcosa vi ha sorpreso? Che cosa?
 - c. Quali altri aspetti rilevanti della storia dei Rom conoscete, che non sono stati inclusi in questo testo?

2. Ogni gruppo presenta gli aspetti principali della propria discussione e l'insegnante chiede agli studenti se conoscono il significato del termine razzismo anti-rom. Dopo aver raccolto i contributi degli studenti, l'insegnante può presentare la definizione operativa dell'IHRA di razzismo anti-rom o una versione adattata se il linguaggio utilizzato è troppo complesso per gli studenti. La definizione può essere proiettata, scritta sulla lavagna o stampata e distribuita agli studenti:

L'antiziganismo/discriminazione anti-rom/sinti è una manifestazione di espressioni e atti individuali, nonché di politiche e pratiche istituzionali di emarginazione, esclusione, violenza fisica, svalutazione della cultura e degli stili di vita di Rom e Sinti e discorsi di odio diretti ai Sinti e ai Rom e ad altri individui e gruppi, stigmatizzati o perseguitati durante l'era nazista e, ancora oggi, stigmatizzati come "zingari". Ciò porta al trattamento di Rom e Sinti come un presunto gruppo estraneo e li associa a una serie di stereotipi peggiorativi e immagini distorte che vanno a rappresentare una forma specifica di razzismo.

Se l'insegnante decide di utilizzare una versione adattata, è importante assicurarsi che entrambi gli aspetti siano inclusi – l'espressione e gli atti **individuali**, così come il razzismo **sistemico** – le politiche e le pratiche istituzionali. Un altro aspetto importante è il fatto che il razzismo anti-rom/sinti è diretto contro individui che sono Rom o semplicemente "percepiti" come Rom, il che significa che non necessariamente si identificano come tali, ma sono etero-identificati.

L'insegnante discute la definizione con gli studenti per assicurarsi che la capiscano e chiede loro se ci sono aspetti della definizione che non capiscono o che necessitano di ulteriori chiarimenti, quindi distribuisce una versione stampata della definizione.

3. Gli studenti sono invitati a lavorare in gruppi di 4-5 persone e a rileggere il testo dell'Allegato 1, al fine di individuare esempi di razzismo anti-rom/sinti e rispondere alle seguenti domande:
 - a. Quanti esempi di razzismo anti-rom/sinti avete individuato in questo testo?
 - b. Spiegate perché considerate ciascuna delle azioni identificate come esempi di razzismo contro i Rom. Se necessario, fate riferimento alla definizione.
4. Ogni gruppo presenta gli aspetti principali della discussione e l'insegnante coinvolge gli studenti in una discussione generale, a partire dalle seguenti domande:
 - a. È stato facile o difficile trovare esempi di razzismo anti-rom/sinti?
 - b. Siete sorpresi dal numero e dal tipo di manifestazioni anti-rom/sinti in passato?

- c. Eravate a conoscenza di (alcuni di) questi aspetti legati alla storia dei Rom?
- d. Quali altri aspetti vi interesserebbe conoscere della storia dei Rom?

Sulla base delle risposte degli studenti, l'insegnante potrà includere alcuni aspetti nelle parti successive di questa attività o aggiungere altre parti, incluso invitare esperti a parlare con gli studenti. Se degli storici sono invitati a parlare agli studenti – di persona o online – è consigliabile che siano loro stessi Rom (in modo da contrastare l'abitudine di escludere i Rom e di far parlare di loro da outsider), e che l'insegnante tenga incontri preparatori con loro per assicurarsi che siano in grado di adattare la lingua e contenuti al livello di conoscenza e comprensione degli studenti.

Parte II

5. L'insegnante usa la tecnica del puzzle – un modo collaborativo di apprendimento. La classe è divisa in tre gruppi con un numero uguale di studenti in ogni gruppo. Ad ogni gruppo viene assegnato uno dei testi dell'Allegato 2 – A, B o C. Ogni studente del gruppo A riceve una copia del testo A, ogni studente del gruppo B riceve una copia del testo B e ogni studente del gruppo C riceve una copia del testo C. Dopo una lettura individuale, gli studenti discutono nel loro gruppo per assicurarsi che tutti abbiano compreso il testo e siano in grado di presentarlo ai colleghi degli altri gruppi. L'insegnante concede tempo sufficiente per la lettura individuale e almeno cinque minuti per la discussione. Successivamente, gli studenti devono formare gruppi misti di tre persone, una per ogni gruppo (A, B e C). Ciascuno studente presenta agli altri il testo assegnata.
6. L'insegnante coinvolge gli studenti in un processo di riflessione basato sulle seguenti domande:
 - a. Eravate a conoscenza di alcuni degli aspetti di cui avete letto o discusso? Quali?
 - b. Avete imparato qualcosa di nuovo da questa attività? Che cosa?
 - c. Cosa vi ha sorpreso di più di ciò che abbiamo discusso oggi?
 - d. C'era qualcosa di poco chiaro in ciò che avete letto/ascoltato? Che cosa?
 - e. Quali sono gli aspetti sui quali vorreste imparare di più? A seconda delle risposte degli studenti, l'insegnante potrà fornire maggiori informazioni sul momento o coinvolgere gli studenti in un processo di ricerca.

Parte III

7. Gli studenti lavorano in gruppi di 3-4 persone per discutere delle attuali manifestazioni del razzismo anti-som/sinti. L'insegnante potrà presentare agli studenti un elenco di categorie per aiutarli a pensare ad esempi concreti. Queste categorie possono essere basate sulla definizione operativa dell'IHRA di razzismo anti-rom/sinti:
 - Distorsione o negazione delle persecuzioni contro i Rom o del genocidio dei Rom.
 - Glorificazione del genocidio dei Rom.
 - Incitazione alla violenza, giustificazione o perpetrazione di questa contro le comunità rom, le loro proprietà e contro gli individui di etnia rom.
 - Sterilizzazione forzata e coercitiva così come altri trattamenti abusivi fisici e psicologici nei confronti dei Rom.
 - Perpetuazione e affermazione di stereotipi discriminatori sui Rom e contro di loro.
 - Accuse contro i Rom, usando l'incitamento all'odio, per i problemi sociali, politici, culturali, economici e di salute pubblica reali o presunti.
 - Stereotipare i Rom come persone che adottano comportamenti criminali.
 - Uso del termine "zingaro" come insulto.

- Approvare o incoraggiare meccanismi di esclusione diretti contro i Rom sulla base di presupposti razzialmente discriminatori, come l'esclusione dalle scuole regolari e dalle procedure o politiche istituzionali che portano alla segregazione delle comunità rom.
 - Attuazione di politiche senza base giuridica o creazione di condizioni che consentano lo sfollamento arbitrario o discriminatorio di comunità e individui rom.
 - Ritenere i Rom collettivamente responsabili delle azioni reali o percepite dei singoli membri delle comunità rom.
 - Diffondere discorsi di odio contro le comunità rom in qualsiasi forma, ad esempio sui mass media, su Internet e sui social network.
8. Ogni gruppo presenta uno degli esempi discussi e agli studenti viene chiesto se sono a conoscenza di persone/istituzioni che agiscono contro il razzismo nei confronti dei Rom espresso e/o manifestato nell'esempio da loro condiviso.
9. Gli studenti lavorano poi in gruppo per pensare a possibili modi di contrastare il razzismo nei confronti dei Rom.
10. Ogni gruppo presenta i risultati del proprio lavoro, dopodiché l'insegnante coinvolge la classe in una discussione di debriefing, a partire dalle seguenti domande:
- a. È stato difficile trovare idee per combattere il razzismo anti-rom/sinti?
 - b. Pensate che alcuni modi siano più efficaci di altri?
 - c. Perché pensate che il razzismo nei confronti dei Rom sia ancora prevalente nelle nostre società? Nel discutere questa domanda, l'insegnante dovrebbe aiutare gli studenti a pensare alle dinamiche di potere (chi ha il potere – legislativo, economico, politico – in una società, e i modi in cui vengono perpetuati stereotipi e pregiudizi). Occorre prestare particolare attenzione affinché gli studenti non cadano nella trappola di incolpare gli stessi Rom per il razzismo anti-rom/sinti. Questo può accadere, soprattutto se gli studenti stessi hanno stereotipi e pregiudizi nei confronti dei Rom.
 - d. C'è qualcosa che potete fare a livello personale per combattere il razzismo anti-rom/sinti?
 - e. C'è qualcosa che potete fare come gruppo per combattere il razzismo anti-rom/sinti?

Andare oltre:

- Gli studenti possono ricercare come sia stato attuato il genocidio dei Rom in altri Paesi europei.
- Gli studenti possono lanciare una campagna di sensibilizzazione per combattere il razzismo anti-rom/sinti in generale, o specificatamente legata alle manifestazioni anti-rom/sinti presenti nella loro città o la loro regione.
- Gli studenti possono scrivere una lettera alle istituzioni pubbliche della loro città per chiedere che agiscano per prevenire incidenti contro i Rom, o per contribuire all'inclusione dei Rom.
- Gli studenti possono impegnarsi in un progetto incentrato sulla sensibilizzazione riguardo alla storia dei Rom, su aspetti dimenticati o poco studiati della storia, sul contributo dei Rom alle società europee.
- Gli studenti possono ricercare i modi in cui i Rom hanno iniziato a organizzarsi – culturalmente e politicamente – all'inizio del XX secolo, e i modi in cui queste azioni (o altre azioni come garantire loro il diritto di voto) abbiano provocato un maggiore razzismo nei loro confronti. Si possono tracciare parallelismi con il razzismo negli Stati Uniti e le leggi sulla segregazione imposte per limitare l'accesso al potere degli Afroamericani.
- Gli studenti possono ricercare organizzazioni rom locali, nazionali o internazionali, condividere tra loro le attività di queste organizzazioni ed esplorare modi per sostenerle.

Allegato 1 – I Rom in Europa⁶

I Rom sono emigrati dall'India verso l'Europa nel corso di diversi secoli. La lingua romanì appartiene al gruppo linguistico indo-ariano ed è stata influenzata da altre lingue provenienti dalle aree attraverso le quali migrarono i Rom. Le ragioni della migrazione dei Rom non sono state ancora chiaramente comprese.

In Valacchia e Moldavia (regioni storiche che fanno parte dell'attuale Romania e Repubblica di Moldova), i Rom furono ridotti in schiavitù per cinque secoli dallo stato, dalla Chiesa ortodossa e dai boiardi (proprietari terrieri, membri della nobiltà). Nel XIX secolo emerse un movimento abolizionista, influenzato dalle rivoluzioni europee, e i Rom furono liberati. La maggior parte dei proprietari di schiavi ricevette un compenso per la liberazione dei propri schiavi, ma i Rom stessi non ricevettero alcun sostegno per la loro integrazione nella società.

In Europa centrale, il destino dei Rom fu determinato dai cambiamenti politici e dalle guerre con l'Impero Ottomano. I Rom erano spesso costretti a vivere ai margini delle città o sfrattati, anche se pagavano le tasse e combattevano nell'esercito. La Spagna perseguì politiche di assimilazione, mentre il Portogallo e successivamente il Regno Unito deportarono i Rom nelle Americhe. Nella seconda metà del XIX secolo l'impero Austro-Ungarico emanò sempre più regolamenti per limitare le opportunità dei Rom di guadagnarsi da vivere, compreso il divieto per loro di svolgere alcune professioni.

Già a metà degli anni '20 in Germania e Austria furono condotti sui Rom controlli di polizia a sfondo razziale. La propaganda nazista contribuì a diffondere gli stereotipi e i pregiudizi esistenti. Nel 1936 venne creata a Vienna un'agenzia centrale per combattere "il problema zingari". Le leggi di Norimberga del 1935 classificarono i Rom come "inferiori" e li privarono della cittadinanza tedesca. Leggi simili furono approvate in altri Paesi europei. Successivamente, i Rom furono deportati nei campi di concentramento, sottoposti a lavori forzati e disumanizzazione. Furono uccisi nei burroni, nelle foreste, lasciati morire in campi come quelli della Transnistria o gassati in campi come Auschwitz. Il numero esatto dei Rom che morirono durante l'Olocausto non è noto, ma si stima che siano almeno 250.000.

Il razzismo nei confronti dei Rom non è finito con la seconda guerra mondiale. Dopo la guerra, non ci fu più alcun interesse pubblico per la sorte dei Rom. Le restituzioni dei beni o i pagamenti di risarcimento in seguito all'Olocausto arrivarono molto tardi, se mai arrivarono. Per molti anni i Rom non stati considerati vittime dell'Olocausto, soprattutto nei Paesi comunisti. Nonostante questa storia di persecuzione, discriminazione ed emarginazione, i Rom possiedono un ricco patrimonio culturale, che fa parte della cultura europea e ha contribuito al suo sviluppo.

⁶ Questo testo è un adattamento dell'articolo pubblicato da Nicoleta Bitu su "RomArchive": <https://www.romarchive.eu/en/about/context-project/>

Allegato II

A. Teorie eugenetiche e razziste

Alla fine del XIX secolo, nella comunità intellettuale iniziarono ad emergere teorie sull'igiene razziale o sull'eugenetica. Queste teorie avanzavano l'idea che i comportamenti criminali, le malattie mentali, l'alcolismo e perfino la povertà fossero generati da fattori ereditari. I sostenitori della teoria eugenetica non credevano che questi problemi derivassero da fattori ambientali (come è stato successivamente dimostrato). I nazisti crearono un istituto per produrre "ricerca" (in realtà, non si trattava di vera e propria ricerca scientifica) a sostegno della loro ideologia razzista. Pertanto, l'istituto utilizzò criteri razzisti per definire i Rom e i Sinti e per inserirli in varie categorie. Secondo una delle numerose definizioni elaborate dall'Istituto, se una persona aveva un bisnonno classificato come "zingaro" allora quella persona veniva classificata come appartenente alla categoria degli "zingari di sangue misto" con "1/8 di sangue zingaro" e di conseguenza, come tale, diventava oggetto di repressione. Secondo una stima, circa 500 Rom e Sinti furono sterilizzati tra il 1933 e il 1939 mentre altri 3.000 si stima che furono sterilizzati entro la fine della guerra.

B. Leggi anti-rom

La persecuzione dei Rom precedette l'Olocausto. Nel 1899, ad esempio, la polizia dello stato della Baviera in Germania aveva fondato l'*Ufficio centrale per gli affari zingari (Zigeunerzentrale)* per coordinare l'azione di polizia contro i Rom a Monaco e raccogliere dati su Rom e Sinti della Baviera. Nel 1933, alcuni Sinti e Rom furono sterilizzati forzatamente ai sensi della Legge per la prevenzione delle malattie ereditarie nella prole. In connessione con le leggi di Norimberga del 1935, era proibito a Rom e Sinti sposarsi con tedeschi "razzialmente puri". Nel 1938 fu istituito l'*Ufficio Centrale del Reich per la Soppressione del Problema Zingaro*, al fine di centralizzare gli sforzi per perseguire i Rom che vivevano nel Terzo Reich. Nello stesso anno, il *Decreto per eliminare la piaga degli Zingari* ordinò la creazione di un database nazionale di tutti i Rom che vivevano nel Terzo Reich. Questo database fu successivamente utilizzato per radunare i Rom e metterli ai lavori forzati o nei campi di concentramento. Una legislazione simile fu approvata in altri Paesi europei.

C. Deportazione e uccisione di Rom

Nel 1936 tutti i Rom della Grande Berlino furono deportati a Marzahn, un campo aperto situato vicino a un cimitero e a una discarica nella parte orientale di Berlino. Successivamente, in altre parti della Germania sia i cittadini locali che i distaccamenti di polizia locale iniziarono a costringere i Rom nei campi municipali. In seguito, questi campi si trasformarono in campi di lavoro forzato per i Rom. Questi campi rappresentarono una tappa preliminare sulla strada del genocidio. Allo scoppio della guerra, i Sinti e i Rom tedeschi furono deportati in Polonia e rinchiusi nei ghetti ebraici, nei campi di lavoro e nei campi di sterminio. Auschwitz fu il principale luogo di sterminio. Probabilmente il secondo centro più grande di sterminio dei Rom fu il campo di Jasenovac, allestito dal governo croato alleato della Germania nazista, dove furono assassinati circa 16.000 Rom. Circa 25.000 Rom provenienti dalla Romania furono deportati in Transnistria e solo circa la metà di loro rimase in vita. Azioni contro i Rom, comprese sparatorie di massa, furono intraprese anche in altri paesi. Si stima che almeno 250.000 Rom furono assassinati durante l'Olocausto e molti di coloro che rimasero in vita videro le loro case e proprietà distrutte o portate via.

Leggi e Diritti

Leggi antisemite nei Paesi europei

Quadro generale:

Questa attività aiuta gli studenti a comprendere il potere della legislazione, studiando la legislazione antisemita approvata nella Germania nazista e in altri paesi fascisti, nonché analizzando la legislazione odierna per combattere l'antisemitismo.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e dello stato di diritto
- Responsabilità
- Auto-efficacia
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Cronologie della legislazione antisemita o accesso a internet per consentire agli studenti di creare le proprie sequenze temporali.

Durata: La durata di questa attività dipende dalla profondità del processo di ricerca e dalla scelta dell'insegnante di fornire agli studenti materiali già pronti, o piuttosto coinvolgerli in un processo di ricerca, con una stima di 3-5 ore.

Suggerimenti per gli insegnanti:

L'insegnante può decidere come condurre queste attività, in base agli interessi e alle competenze degli studenti. Se il tempo lo consente, gli studenti possono condurre le proprie ricerche sulla legislazione antisemita approvata durante l'Olocausto. Altrimenti, l'insegnante può preparare delle dispense per accelerare il processo.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante spiega che, durante l'Olocausto, i diritti degli Ebrei sono stati gradualmente limitati in diversi Paesi europei. In una prima fase, alla classe viene chiesto di studiare la restrizione dei diritti degli Ebrei nella Germania nazista. L'insegnante può fornire agli studenti una cronologia già pronta sulla legislazione antisemita⁷ può coinvolgere gli studenti in un processo di ricerca che li porti a scoprire queste informazioni. Se l'insegnante sceglie quest'ultima opzione, gli studenti possono lavorare in gruppi di 4-5 persone e ciascun gruppo è incaricato di ricercare la legislazione approvata in un determinato anno. Una volta delineata una cronologia, gli studenti lavorano in gruppi per rispondere alle seguenti domande:

⁷ Si può usare come riferimento il calendario dell'USHMM (Museo Americano per la Memoria dell'Olocausto) sulla legislazione antisemita tra il 1933 e il 1939: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/antisemitic-legislation-1933-1939>

- a. Perché pensate che sia stata approvata una legislazione del genere?
 - b. Cosa si aspettava di ottenere la Germania nazista con tale legislazione? Ha funzionato?
 - c. In che modo queste restrizioni hanno influito sugli Ebrei?
 - d. Qual era la percentuale di Ebrei che vivevano in Germania prima della guerra?
 - e. Qualcuno si è opposto a tale legislazione? Perché?
2. I gruppi sono invitati a condividere le loro risposte; segue una discussione di gruppo a partire dalle seguenti domande:
- a. Siete rimasti sorpresi dalla quantità di leggi antisemite promulgate prima della guerra?
 - b. Conoscevatene tutti la percentuale degli Ebrei in Germania prima della guerra? Se non la conoscevatene, vi sorprende questa informazione? Perché?
 - c. È stato difficile rispondere a queste domande? A quali?
3. L'insegnante ricorda agli studenti che le opinioni sono importanti, ma devono basarsi su conoscenze solide, soprattutto quando si tratta di questioni complesse come queste. Quando non si hanno abbastanza informazioni per rispondere a una domanda, la risposta migliore consiste nel dire: *non lo so, ho bisogno di raccogliere più informazioni prima di avere un'opinione in merito.*

Parte II

4. L'insegnante informa gli studenti che la Germania non fu l'unico Paese ad approvare una legislazione antisemita negli anni '30. Diversi Paesi in Europa lo fecero. Inoltre, la legislazione antisemita fu approvata in Europa nel corso di secoli, non solo negli anni '30.
5. L'insegnante invita gli studenti a compiere ricerche sulla legislazione antisemita approvata nel loro Paese o in uno o più Paesi a loro scelta, dalla fine della Prima guerra mondiale fino alla fine della Seconda guerra mondiale. L'insegnante può fornire agli studenti una cronologia già pronta sulla legislazione antisemita, oppure può coinvolgere gli studenti in un processo di ricerca che li porti a scoprire da sé le informazioni. Gli studenti lavorano in gruppi di 4-5 persone per condurre la propria ricerca e per rispondere alle seguenti domande:
- a. Perché pensate che sia stata approvata una legislazione del genere?
 - b. Qual è stato l'effetto di tale legislazione?
 - c. Qualcuno si è opposto a tale legislazione? Perché?
6. Ogni gruppo presenta i propri risultati e la propria riflessione e l'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
- a. La legislazione è importante? Perché?
 - b. Possono i normali cittadini contribuire all'approvazione delle leggi? Come?
 - c. Cosa pensate che la società europea abbia imparato dall'Olocausto?
 - d. Cosa pensate che debba ancora imparare?

Parte III

7. In questa parte, gli studenti si concentrano su ciò che la società europea ha imparato dal suo passato e su come sta lavorando per impedire che leggi simili possano essere nuovamente approvate. L'insegnante guida gli studenti a fare ricerche sulla legislazione attuale che offre protezione dalla violenza, la discriminazione e l'ostilità motivate dall'antisemitismo a livello europeo⁸ o a livello nazionale. Gli studenti lavorano in gruppi, studiando ogni gruppo un documento diverso fornito dall'insegnante, e preparano una presentazione per gli altri gruppi cercando di rispondere alle seguenti domande:
- Qual è l'argomento trattato dal documento?
 - Quali sono le misure specifiche affrontate, al fine di combattere le azioni antisemite?
 - Chi deve mettere in pratica tali misure?
 - Come tutto questo è stato tradotto nella legislazione nazionale nel nostro Paese? (nel caso in cui il documento facesse riferimento alla normativa europea)
 - Pensate che questa normativa sia efficace? Perché?
 - Sarebbero necessarie altre misure per prevenire comportamenti antisemiti? In tal caso, cosa dovrebbero riguardare?
8. Al termine del processo, dopo la presentazione di ciascun gruppo, l'insegnante coinvolge gli studenti in una riflessione a partire dalle seguenti domande:
- È stato facile o difficile analizzare i documenti? E rispondere alle domande?
 - Qualcosa vi ha sorpreso? Che cosa?
 - Pensate che sia importante che i normali cittadini siano a conoscenza della legislazione che viene approvata o discussa?
 - Sapete come i normali cittadini possano influenzare la legislazione a livello europeo e nazionale?

Andare oltre:

- Gli studenti ricercano il contesto più ampio in cui questa legislazione è stata approvata e apprendono di più sulla storia dell'antisemitismo in Europa e sulla legislazione antisemita prima della Prima guerra mondiale.
- Gli studenti analizzano le leggi antisemite dal punto di vista dell'individuo. Ad esempio, possono leggere un diario⁹ e confrontare le annotazioni con le date in cui sono state approvate le varie leggi antisemite. Questo esercizio può aiutare gli studenti a comprendere meglio l'impatto della legislazione sugli individui.
- Questa lezione può essere un buon punto di partenza per un processo di apprendimento basato sull'indagine. Un processo di questo tipo potrebbe iniziare con domande come: perché nessuno si è opposto alla legislazione antisemita? Perché i governi nazisti e fascisti hanno scelto il popolo ebraico come capro espiatorio?

⁸ Gli insegnanti possono trovare una lista delle attività promosse dall'UE per combattere l'antisemitismo, comprese le leggi, consultando la pagina: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism_en

⁹ I diari potrebbero essere:

Romania – *Diario 1935-1944* di Mihail Sebastian

Germania – *Testimoniare fino all'ultimo. Diari 1933-1941 (vol. 1.) e 1942-1945 (vol. 2)* di Viktor Klemperer

Italia – *Si può stampare* di Silvia Lombroso

I diritti umani non sono un'astrazione

Quadro generale:

Lo scopo di questa attività è quello di riflettere su diversi periodi storici dal punto di vista dei diritti umani, nonché di discutere casi di violazioni dei diritti umani: come si verificano, cosa li rende possibili, quali sono le loro conseguenze. Tramite questa attività, gli studenti vengono coinvolti in un percorso di analisi incentrato sul periodo dell'Olocausto e sulla realtà odierna.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Valorizzazione della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e dello stato di diritto
- Rispetto
- Senso civico
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Capacità di ascolto e di osservazione
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegato 1 sotto forma di dispensa

Durata: 3 ore, suddivise in sessioni di 1 ora, con due esercizi intermedi di circa 30 minuti ciascuno.

Suggerimenti per gli insegnanti:

Questa attività aiuta gli studenti a capire che i diritti umani non sono una mera astrazione e li invita a pensare ad esempi concreti che evidenzino l'aspetto pratico dei diritti umani, così come le loro violazioni. È importante spiegare agli studenti che lo scopo di questa attività non è applicare gli standard di oggi a un periodo del passato senza tener conto del contesto in cui si sono svolti gli eventi passati. Inoltre, è importante discutere con gli studenti e far capire loro che quando facciamo tali confronti, li facciamo da una prospettiva concettuale e in nessun caso dovrebbero essere consentiti confronti riguardo alla sofferenza. La sofferenza è qualcosa di molto personale che non dovrebbe mai essere quantificata.

Impegnandosi in questa attività, gli studenti possono comprendere meglio il concetto di dignità umana e il fatto che le persone, ovunque e in ogni momento, hanno sempre avuto dignità umana. Pertanto, anche se il quadro moderno dei diritti umani è stato stabilito solo dopo la seconda guerra mondiale, le persone vissute prima di quel momento avevano comunque una dignità umana, che era rispettata in determinate situazioni, ma non in altre. Allo stesso tempo, i diritti umani non sono stati inventati dopo l'Olocausto. Il moderno quadro dei diritti umani si basa su precedenti lavori filosofici, giuridici e politici.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante invita gli studenti a discutere di diritti umani e chiede loro di condividere ciò che sanno di questo concetto. Le risposte degli studenti vengono annotate sulla lavagna o su un documento condiviso e, se non già menzionato dagli studenti, l'insegnante introduce nella conversazione il fatto che i diritti umani siano definiti come un **insieme di standard minimi che consentono alle persone di vivere una vita dignitosa**. Si discutono poi insieme i concetti di standard minimi e di dignità, in modo che gli studenti riescano a comprenderli veramente.
2. Ogni studente riceve una copia della Sintesi della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Allegato 1). Viene chiesto loro di leggere il documento e di sottolineare un particolare diritto che suscita il loro interesse. Quindi, gli studenti vengono invitati a raggrupparsi in base al diritto che hanno scelto (i gruppi non dovrebbero superare i 4-5 partecipanti. Se molti studenti hanno scelto lo stesso diritto, si formeranno due o più gruppi sullo stesso diritto). In gruppo, gli studenti rispondono alle seguenti domande:
 - a. Perché vi interessa questo diritto?
 - b. Cosa sapete di questo diritto?
 - c. Cos'altro vorreste sapere a proposito di questo diritto?
3. Ogni gruppo presenta le conclusioni della discussione e l'insegnante condivide alcuni aspetti generali sui diritti umani che sono rilevanti per la classe – per esempio, il fatto che i diritti umani siano universali, indivisibili, interdipendenti e inalienabili, o quali siano i valori chiave che stanno alla base dell'idea dei diritti umani¹⁰. L'insegnante può anche condividere con gli studenti come il quadro moderno dei diritti umani sia stato concepito e sviluppato come reazione della comunità internazionale alle atrocità della seconda guerra mondiale.
4. L'insegnante spiega che anche se il quadro moderno dei diritti umani è stato redatto dopo l'Olocausto, le persone vissute prima dell'Olocausto avevano comunque dignità umana. Il compito degli studenti consiste nell'identificare le azioni concrete intraprese durante l'Olocausto in relazione a due specifici diritti. Gli studenti lavorano in gruppi di 4-5 persone. I diritti possono essere assegnati a ciascun gruppo in modi diversi: il docente può assegnare il diritto per il quale gli studenti hanno già manifestato interesse, insieme a un altro; i diritti possono essere assegnati in modo casuale; oppure gli studenti possono scegliere autonomamente i due diritti che desiderano studiare. Idealmente, i diversi gruppi non dovrebbero studiare gli stessi diritti. Questo esercizio può essere assegnato come lavoro di gruppo in classe o come compito a casa.
5. L'insegnante presenta un esempio agli studenti prima che inizino a lavorare. Ad esempio, l'insegnante può scegliere il diritto a non subire torture o trattamenti inumani e degradanti, e discutere con gli studenti di come gli Ebrei, i Rom, le persone con disabilità, le persone LGBTQI e i membri di altri gruppi abbiano dovuto subire percosse, esperimenti medici crudeli, sterilizzazione, gravi umiliazioni e degrado, mancanza di cibo e acqua in sufficienza, o di servizi igienici adeguati, ecc.

¹⁰ Gli insegnanti possono rinfrescare le loro conoscenze leggendo il Capitolo 4 di Compass: Manuale per l'educazione ai diritti umani con i giovani, pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2020: <https://www.coe.int/en/web/compass/chapter-4>

Parte II

6. Ogni gruppo presenta gli esempi concreti che ha individuato di azioni contro la dignità umana avvenute durante l'Olocausto. Dopo ogni presentazione, gli altri gruppi sono invitati a commentare o ad aggiungere altri esempi che non sono stati menzionati.
7. L'insegnante guida un debriefing basato sulle seguenti domande:
 - a. È stato difficile identificare queste azioni contro la dignità umana? Perché?
 - b. Perché pensate che i nazisti e i loro collaboratori abbiano preso così tante misure contro la dignità umana?
 - c. Perché pensate che sia stato così facile per loro prendere queste misure?
 - d. Secondo voi perché quasi nessuno ha reagito a queste misure?
 - e. Pensate che le persone che vivevano allora capissero l'importanza della dignità umana?
 - f. Pensate che le persone che vivevano allora avessero il potere di agire in difesa dei loro diritti o di quelli di altre persone? Perché?
 - g. Cosa può consentire alle persone di agire per i propri diritti? L'insegnante o uno studente volontario stila un elenco delle idee degli studenti.
 - h. In che modo il quadro dei diritti umani può essere utile per comprendere certi eventi storici?
8. Agli studenti viene chiesto di continuare a lavorare in gruppo, concentrandosi sui due diritti assegnati in precedenza, e di identificare misure concrete attraverso le quali questi diritti sono stati promossi e tutelati dopo la Seconda guerra mondiale e dopo l'adozione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Gli studenti possono fare riferimento a convenzioni e patti internazionali, legislazioni/ costituzioni nazionali, strategie nazionali o europee, raccomandazioni del Consiglio d'Europa, ecc.

Parte III

9. Ogni gruppo presenta i risultati della propria ricerca.
10. L'insegnante chiede agli studenti: "Fino a che punto credete che queste misure abbiano avuto successo nel garantire che tutti potessero godere dei loro diritti umani?" Dopo una discussione generale, agli studenti viene chiesto di lavorare in gruppo e di individuare violazioni concrete dei diritti umani assegnati al loro gruppo che si stanno verificando nel presente, nel loro Paese o in altri Paesi.
11. A turno, i gruppi presentano gli esempi concreti di violazione dei diritti umani individuati nel presente. Dopo ogni presentazione, il resto della classe viene invitato ad aggiungere altri esempi di cui è a conoscenza.
12. L'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. È stato difficile identificare le violazioni dei diritti umani nel presente? Perché?
 - b. Siete rimasti sorpresi da alcuni degli esempi condivisi dai vostri compagni?
 - c. Dato che esistono numerosi meccanismi per la protezione dei diritti umani, come quelli che avete presentato in precedenza, perché pensate che le persone subiscano ancora violazioni dei diritti umani?
 - d. Sapreste cosa fare se i vostri diritti o quelli di altre persone venissero violati?
 - e. Pensate che le persone siano consapevoli dei loro diritti? Se la risposta è no, perché?
 - f. Cosa si potrebbe fare per rendere le persone più consapevoli dei diritti umani?

- g. Cosa possiamo imparare dall'Olocausto che può aiutarci a sviluppare e rafforzare il nostro rispetto per la dignità umana e i diritti umani?
13. È importante che gli studenti escano da questa attività con la chiara consapevolezza che lo scopo non era quello di confrontare la sofferenza. Per garantire questo, l'insegnante può spiegare che la sofferenza è qualcosa di molto personale e non dovrebbe mai essere messa a confronto con altra sofferenza, perché non è quantificabile. Allo stesso modo, queste attività non intendevano banalizzare l'Olocausto paragonandolo, in modo indiscriminato, a situazioni di discriminazione vissute nel presente. Lo scopo dell'esercizio era quello di approfondire il concetto di dignità umana, di riflettere sulle manifestazioni concrete dei diritti umani e sui meccanismi di protezione dei diritti umani.

Andare oltre:

Ad un livello più profondo di analisi, gli studenti possono essere coinvolti in processi mirati a:

- Esaminare varie categorie di persone durante l'Olocausto - gli attori, le vittime, gli astanti (gli "spettatori"), i soccorritori e i resistenti - dal punto di vista dei diritti umani.
- Analizzare la rimozione dei meccanismi di protezione dei diritti umani da parte della Germania nazista (o di altri governi fascisti in Europa) e riflettere sull'importanza di tali meccanismi oggi, su cosa potrebbe accadere se non esistessero.
- Discutere altri meccanismi/leggi che dovrebbero essere messe in atto per promuovere e proteggere i diritti umani.
- Ricercare altri casi storici di violazioni dei diritti umani su larga scala e seguirne gli sviluppi storici dalla prospettiva della dignità umana (ad esempio la schiavitù degli Afroamericani negli Stati Uniti, la schiavitù dei Rom in Romania, le persecuzioni contro le comunità LGBTQI, gli effetti della colonizzazione contro le popolazioni indigene, ecc.).
- Scegliere un diritto/una causa che susciti il loro interesse e creare una campagna di sensibilizzazione su questo argomento o contribuire a campagne o azioni già esistenti.

Allegato 1

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

(Riassunto degli articoli)

Articolo 1 Diritto all'uguaglianza	Articolo 16 Diritto a sposarsi e a fondare una famiglia
Articolo 2 Libertà dalla discriminazione	Articolo 17 Diritto alla proprietà privata
Articolo 3 Diritto alla vita, alla libertà, alla sicurezza personale	Articolo 18 Libertà di credo e di religione
Articolo 4 Libertà dalla schiavitù	Articolo 19 Libertà di opinione e di informazione
Articolo 5 Libertà dalla tortura e da trattamenti degradanti	Articolo 20 Diritto alla libertà di riunione e di associazione pacifica
Articolo 6 Diritto ad essere riconosciuti come persona dinanzi la legge	Articolo 21 Diritto a partecipare al proprio governo e a libere elezioni
Articolo 7 Diritto all'uguaglianza di fronte alla legge	Articolo 22 Diritto alla sicurezza sociale
Articolo 8 Diritto al ricorso ad un Tribunale competente	Articolo 23 Diritto ad un lavoro soddisfacente e a partecipare alle organizzazioni sindacali
Articolo 9 Libertà da arresti arbitrari ed esilio	Articolo 24 Diritto al riposo e allo svago
Articolo 10 Diritto ad una equa e pubblica udienza	Articolo 25 Diritto a condizioni di vita adeguate
Articolo 11 Diritto alla presunzione d'innocenza	Articolo 26 Diritto all'educazione
Articolo 12 Libertà da interferenze nella privacy, nella famiglia, nella casa e nella corrispondenza	Articolo 27 Diritto a partecipare alla vita culturale della comunità
Articolo 13 Diritto alla libertà di movimento dentro e fuori il proprio Paese	Articolo 28 Diritto ad un ordine sociale nel quale i diritti enunciati nella Dichiarazione possano essere realizzati
Articolo 14 Diritto a richiedere asilo dalle persecuzioni in altri Paesi	Articolo 29 Rispetto dei doveri che l'individuo ha nei confronti della comunità nella quale solo è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità
Articolo 15 Diritto ad una nazionalità e libertà di cambiarla	Articolo 30 Libertà dallo stato e da interferenze personali nei diritti enunciati nella Dichiarazione

Focus sul diritto alla cittadinanza

Quadro generale:

Lo scopo di questa attività è aiutare gli studenti a comprendere il significato del diritto alla cittadinanza indagando su come la cittadinanza è stata concessa e tolta al popolo ebraico nel corso della storia e quali sono state le conseguenze della sua rimozione.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Valorizzazione della democrazia, della giustizia, dell'equità, dell'uguaglianza e dello stato di diritto
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Capacità di cooperare
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Accesso a Internet

Durata: 2-3 ore

Suggerimenti per gli insegnanti:

In questa attività gli studenti sono tenuti a condurre ricerche in gruppo. Il ruolo dell'insegnante è quello di garantire che gli studenti si sentano a proprio agio nel lavorare in gruppo e che sappiano fare ricerche online. Se necessario, il docente può suggerire un elenco di siti web specifici che gli studenti possono consultare. Se le informazioni che gli studenti trovano nella loro ricerca non sono accurate, se provengono da fonti non affidabili, ecc. questa può essere una buona opportunità per l'insegnante per discutere con gli studenti dell'importanza del pensiero critico e per aiutarli a sviluppare ulteriormente le loro competenze nell'identificare fonti attendibili, differenziarle da quelle inaffidabili e non dare per scontato tutto ciò che viene pubblicato online.

Descrizione delle attività:

1. L'insegnante informa gli studenti che il tema che affronteranno è il diritto alla cittadinanza. Discutono cosa significa e l'insegnante può condividere l'Articolo 15 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: *Ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza. Nessun individuo potrà essere arbitrariamente privato della sua cittadinanza, né del diritto di mutare cittadinanza.*
2. Gli studenti si impegnano in un processo di ricerca per apprendere come il diritto alla cittadinanza sia stato concesso agli Ebrei e come questo diritto sia stato rimosso dalla Germania e da altri Paesi europei. L'insegnante può scegliere di assegnare agli studenti i Paesi su cui concentrarsi o può consentire loro di selezionare i Paesi che li interessano. Gli studenti lavoreranno in gruppi di 4-5 persone per impegnarsi in un processo di ricerca al fine di trovare le risposte alle seguenti domande:
 - a. Quando gli Ebrei hanno ottenuto il diritto alla cittadinanza in questo Paese?
 - b. Perché non è stata concessa loro la cittadinanza prima?
 - c. Cosa ha contribuito alla concessione di questo diritto? Puoi fare riferimento a movimenti intellettuali, aspetti socio-economici, ecc.

- d. Quando è stato rimosso questo diritto? Perché?
 - e. Quali furono gli effetti della rimozione di questo diritto? Su quali altri diritti questa rimozione ha avuto effetto?
3. Ogni Gruppo prepara una presentazione per tutta la classe sul risultato delle loro ricerche.
4. Dopo le presentazioni, segue una discussione di debriefing:
 - a. È stato difficile trovare le risposte alle domande per il lavoro in gruppo?
 - b. Come avete collaborato all'interno del vostro gruppo?
 - c. Siete rimasti sorpresi dalle informazioni che avete trovato?
 - d. Questo processo vi ha aiutato ad arricchire la vostra comprensione riguardo all'Olocausto? In quale modo?
 - e. Questo processo vi ha aiutato a capire meglio il diritto di cittadinanza? In quale modo?
 - f. Direste che tutti possono godere di questo diritto oggi?

Andare oltre:

- Gli studenti possono leggere i rapporti delle Nazioni Unite sull'apolidia e confrontare varie situazioni nel mondo, in periodi diversi o confrontare delle situazioni in uno stesso periodo, in diverse parti del mondo.
- La classe può studiare la Convenzione europea sulla cittadinanza, firmata nel 1997.
- Il diritto alla cittadinanza, insieme a diritti come il diritto al lavoro o il diritto alla proprietà, possono essere studiati in relazione alla storia dell'antisemitismo/razzismo anti-rom/sinti al fine di identificare l'impatto che la negazione di tali diritti ha avuto sul popolo ebreo/rom e sulle loro possibilità di integrazione nelle società in cui vivevano.

Focus sul diritto alla libertà di espressione

Quadro generale:

Questa attività aiuta gli studenti a comprendere l'importanza della libertà di espressione analizzando i modi in cui è stata limitata durante l'Olocausto e discutendo della libertà di espressione oggi, compresi i modi in cui viene limitata, senza che ciò sia considerato una violazione dei diritti umani.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Valorizzazione della diversità culturale
- Rispetto
- Senso civico
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Capacità di cooperare
- Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Accesso a Internet o dispense preparate dall'insegnante

Durata: 1 ora

Suggerimenti per gli insegnanti:

A seconda del contesto in cui insegnano, gli insegnanti possono scegliere di affidare ai propri studenti il compito di reperire informazioni sugli eventi assegnati, effettuando una ricerca on line o di consegnare loro delle dispense con la descrizione di tali eventi.

Descrizione delle attività:

1. L'insegnante scrive sulla lavagna o distribuisce le dispense con su scritto l'Articolo 19 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, poi chiede agli studenti di discutere dell'articolo in gruppi di quattro persone, per identificare le ragioni per cui la libertà di espressione è importante.

Ogni individuo ha diritto alla libertà di opinione e di espressione incluso il diritto di non essere molestato per la propria opinione e quello di cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere.

2. Ad ogni gruppo viene assegnato un episodio avvenuto nella Germania nazista (o in un altro Paese fascista in Europa) relativo alla libertà di espressione, e agli studenti viene chiesto di studiare quel particolare evento e discuterne:
 - a. Perché pensate che le autorità volessero limitare la libertà di espressione della popolazione?
 - b. Quali furono le conseguenze di tale evento/legge?

Esempi di eventi in Germania:

- Rogo dei libri, 1933;
- Incarcerazione degli oppositori politici nei campi di concentramento, a partire dal 1933;

- Legge sull'editoria, 1933;
- Legge sul cinema, 1934;
- Divieto di ascolto di radio straniere, 1939.

3. Dopo che ogni gruppo ha presentato le proprie ricerche e riflessioni, l'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
- a. Cosa possiamo imparare dalle limitazioni alla libertà di espressione imposte dalla Germania nazista?
 - b. Pensate che il diritto alla libertà di espressione significhi che chiunque può dire qualunque cosa?
 - c. Pensate che esistano (o che dovrebbero esistere) limiti alla libertà di espressione?
 - d. Siete consapevoli di qualche limite esistente alla libertà di espressione?

L'insegnante spiega che in Europa esistono restrizioni alla libertà di espressione, secondo la Carta europea dei diritti dell'uomo. Le restrizioni si riferiscono a: incitamento alla violenza; incitamento all'odio e razzismo; negazione dell'Olocausto e riferimento all'ideologia nazista¹¹. Limitare la libertà di espressione per questi motivi non è considerata una violazione dei diritti umani.

4. Agli studenti viene chiesto di lavorare in gruppi e di condividere se sono a conoscenza di eventuali violazioni del diritto alla libertà di espressione nell'Europa dei nostri giorni. Ogni gruppo presenta le conclusioni del proprio lavoro e l'insegnante coinvolge gli studenti in una discussione basata sulle seguenti domande:
- a. Perché pensate che la libertà di parola sia importante?
 - b. Cosa potrebbe succedere oggi se le autorità imponessero limiti alla libertà di parola?
 - c. Cosa possiamo fare noi, in qualità di cittadini, se veniamo a conoscenza di violazioni di diritti umani?

Andare oltre:

- Gli studenti possono esplorare la connessione tra propaganda e libertà di espressione, durante l'Olocausto e nell'Europa di oggi.
- Gli studenti possono esplorare il tema delle teorie del complotto, partendo dai Protocolli dei Savi di Sion fino a giungere alle teorie del complotto antisemite dei nostri giorni.

¹¹ Per ulteriori dettagli, si può andare su: <https://rm.coe.int/handbook-freedom-of-expression-eng/1680732814>

Cultura e Comunità

Il diritto ad una vita culturale / Libertà di credo e religione

Quadro generale:

Questa attività aiuta gli studenti a conoscere gli eventi chiave del periodo dell'Olocausto relativi a due diritti - il diritto a partecipare alla vita culturale della comunità e il diritto alla libertà di credo e religione - e sui modi concreti in cui questi diritti vengono vissuti e/o violati oggi.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della diversità culturale
- Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
- Rispetto
- Senso civico
- Empatia
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegati 1 e 2 e accesso alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

Durata: 1 ora

Suggerimenti per gli insegnanti:

Questa attività funziona meglio se gli studenti hanno già una conoscenza pregressa sui diritti umani o almeno l'accesso alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, soprattutto per la parte in cui devono pensare al collegamento tra i due diritti discussi e altri diritti umani.

Uno degli eventi descritti nell'Allegato 2 – I copisti di Białystok – non è così noto. Gli insegnanti possono trovare più informazioni a questo proposito andando su un sito Web dedicato, che include anche idee per attività educative: <https://kopisci.org.pl/en/copyists/>.

Descrizione delle attività:

1. Gli studenti lavorano in gruppi di 4-5 persone. Ogni gruppo riceve la dispensa contenuta nell'Allegato 1 e il suo compito è discutere i modi concreti in cui le persone godono o potrebbero godere di questi diritti oggi. In altre parole, gli studenti dovrebbero pensare a cosa significa questo diritto nella pratica.
2. Ogni gruppo presenta le conclusioni della sua discussione. Se un gruppo ha già presentato alcuni aspetti, i gruppi successivi non devono ripetere ciò che è stato detto, ma possono aggiungere dei dettagli se la loro discussione ha toccato aspetti che non sono stati menzionati. Dopo le presentazioni, l'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. In che modo partecipate alla vita culturale della vostra comunità?
 - b. Pensate che tutti all'interno della vostra comunità, compresi migranti e persone che appartengono a gruppi non-dominanti, possano godere pienamente del diritto di partecipare alla vita culturale della comunità? Perché?

- c. Siete a conoscenza di qualche violazione al diritto di partecipazione alla vita culturale della comunità?
 - d. Perché pensate che il diritto di partecipare alla vita culturale della comunità sia un diritto umano?
 - e. Sentite di poter godere della vostra libertà di pensiero e di religione? Perché?
 - f. Pensate che tutti nella vostra comunità, compresi migranti e persone appartenenti a comunità non-dominanti, possano godere pienamente del diritto alla libertà di pensiero e di religione? Perché?
 - g. Siete a conoscenza di qualche violazione al diritto di credo e religione?
 - h. Perché pensate che la libertà di credo e religione sia un diritto umano?
3. Gli studenti riformano i loro gruppi per discutere sui contenuti dell'Allegato 2.
 - a. Perché pensate che tale azione sia stata compiuta?
 - b. Siete a conoscenza di altre situazioni nel periodo dell'Olocausto nelle quali sia stata arbitrariamente limitata la libertà di religione e credo delle persone o quella di partecipazione alla vita culturale?
4. Ogni gruppo presenta il suo lavoro, poi l'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Pensate che eventi come questi abbiano ispirato gli articoli 18 e 27 della DUDU? In quale modo?
 - b. In quale modo questi diritti sono connessi con altri diritti umani?
 - c. Che cosa si dovrebbe fare affinché ognuno possa godere pienamente di questi diritti?

Andare oltre:

- Gli studenti ricercano esempi attuali di violazioni di questi due diritti o altri eventi del periodo dell'Olocausto legati a questi diritti e preparano una mostra scolastica sull'argomento, con foto, testi, disegni, ecc.

Allegato 1 – Dispensa

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

Articolo 18

Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; tale diritto include la libertà di cambiare di religione o di credo, e la libertà di manifestare, isolatamente o in comune, e sia in pubblico che in privato, la propria religione o il proprio credo nell'insegnamento, nelle pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti.

Articolo 27

1. Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici.
2. Ogni individuo ha diritto alla protezione degli interessi morali e materiali derivanti da ogni produzione scientifica, letteraria e artistica di cui egli sia autore.

Allegato 2 – Eventi successi durante il periodo dell'Olocausto

Il Rogo dei Libri

Nel 1933 i nazisti condussero una campagna per bruciare cerimonialmente i libri che consideravano “non tedeschi”. Il 6 maggio, l'Istituto di Sessuologia, una fondazione accademica che svolgeva ricerche sulla sessualità e difendeva i diritti degli omosessuali, fu occupata da giovani sostenitori dei nazisti e diversi giorni dopo la sua intera biblioteca fu bruciata. Il 10 maggio gli studenti tedeschi portarono avanti una campagna nazionale che portò all'incendio di decine di migliaia di libri provenienti da biblioteche, sinagoghe e case private, molti dei quali opere di autori di fama internazionale.

Kristallnacht – La notte dei cristalli

Il 9 e 10 novembre 1938 i nazisti istigarono alla violenza tutta la Germania, l'Austria annessa e le zone dei Sudeti (attualmente parte della Repubblica Ceca). Centinaia di sinagoghe, istituzioni e cimiteri ebraici, così come migliaia di negozi furono distrutti, saccheggianti, incendiati o profanati. I vigili del fuoco ricevettero l'ordine di intervenire solo per evitare che l'incendio si propagasse ad altri edifici. Il governo tedesco incolpò gli stessi Ebrei per questo incidente, fece loro pagare i danni, pulire le strade e li umiliò pubblicamente.

I copisti

A Białystok, in Polonia, un ufficiale tedesco ebbe l'idea di trarre vantaggio da un folto gruppo di talentuosi pittori ebrei e li costrinse a copiare opere di maestri pittori. Le copie furono inviate a mercanti d'arte tedeschi, che le vendettero in Germania e in altri paesi. Gli artisti non avevano altra scelta che obbedire agli ordini, poiché vivevano nel ghetto e la loro vita dipendeva da questo. Non ricevettero una remunerazione aggiuntiva per il loro lavoro, né un aumento delle razioni di cibo; l'ufficiale non vedeva i prigionieri come artisti, ma come forza lavoro gratuita. Izaak Celnikier, l'unico sopravvissuto di questo gruppo, che all'epoca non dipingeva ma era un aiutante dello studio, ha spiegato che lo studio di pittura artistica nel ghetto di Białystok operò per quasi due anni, dall'agosto 1941 al 1943. In 24 mesi, un gruppo di circa 20 artisti, che lavorava probabilmente sei giorni alla settimana, si stima che abbia creato migliaia di opere d'arte, che sono state sostanzialmente rubate.

La vita prima e dopo l'Olocausto

Il Patrimonio e il Vuoto

Quadro generale:

Questa attività aiuta gli studenti a comprendere il vuoto lasciato dall'Olocausto. Gli studenti imparano a conoscere il patrimonio ebraico della loro città e riflettono sull'impatto dell'Olocausto sugli individui, sulle comunità e sul futuro di una data società.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della diversità culturale
- Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
- Senso civico
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di ascolto ed osservazione
- Capacità linguistiche, comunicative e plurilingue
- Capacità di cooperare
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Accesso a Internet

Durata: 3 ore, con l'assegnazione di compiti tra le tre parti.

Suggerimenti per gli insegnanti:

Molti studenti in Europa non sono consapevoli del patrimonio ebraico della loro città e potrebbero non aver mai incontrato una persona ebrea. In molte parti d'Europa, un tempo abitate da grandi comunità ebraiche, ora ci sono pochissimi o nessun discendente di queste comunità. Quando gli studenti imparano a conoscere l'Olocausto, pensano agli Ebrei del passato, ma questa attività li aiuta a capire che un genocidio ha un impatto sul presente e sul futuro del mondo in cui abitiamo. L'attività è progettata in tre parti. Alla fine delle parti I e II, gli studenti dovranno completare degli esercizi che potrebbero essere assegnati come compiti a casa. A seconda dell'età e delle competenze degli studenti, gli insegnanti potrebbero dover dedicare più tempo per preparare gli studenti a svolgere i compiti, ad esempio assegnando un compito specifico a ciascun gruppo, assicurandosi che i gruppi siano in grado di svolgere il compito nei tempi assegnati, ecc. Per attività come ricerche d'archivio o incontri con la comunità ebraica, l'insegnante potrebbe dover aiutare gli studenti a entrare in contatto con le persone giuste.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante chiede agli studenti di lavorare in gruppi di 3-4 persone per fare ricerche sul numero di Ebrei presenti nei vari Paesi europei prima e dopo l'Olocausto. L'insegnante può scegliere i Paesi o lasciare che gli studenti scelgano quelli sui quali desiderano portare avanti le loro ricerche. Se gli studenti non hanno accesso a Internet, l'insegnante può preparare in anticipo dei grafici e distribuirli in classe. Poi, gli studenti ricercano il numero di Ebrei presenti prima e dopo l'Olocausto nella loro città natale (se nessun Ebreo vive nella loro città, l'insegnante o gli studenti stessi possono scegliere un'altra città rilevante).
2. L'insegnante spiega agli studenti che quando si parla di numeri così alti, diventa generalmente molto difficile visualizzarli e capire cosa significhino realmente questi numeri. Agli studenti viene chiesto di proporre idee su come possiamo comprendere meglio l'entità di questi numeri. Gli studenti potrebbero trovare idee come fare confronti (ad esempio, il numero di Ebrei polacchi assassinati è simile alla popolazione dell'odierna Madrid), disegnare, calcolare percentuali, creare grafici, ecc.
3. L'insegnante ricorda agli studenti che ciascuna di queste persone uccise aveva una famiglia, dei parenti, degli amici, dei colleghi, la maggior parte dei quali furono anch'essi uccisi. Ciò significa che non sono stati spazzati via solo singoli individui, ma anche intere comunità, così com'è stata spazzata via la possibilità di creare una nuova vita, con figli e nipoti. Agli studenti viene chiesto di calcolare la percentuale di Ebrei nella loro città natale prima della guerra e di calcolare poi il numero assoluto di Ebrei che vivrebbero oggi lì se questa percentuale fosse identica.
4. Agli studenti viene chiesto di lavorare in gruppo e di continuare la loro ricerca sulla comunità ebraica nella loro città. Questa volta non dovranno concentrarsi sui numeri, ma sul contributo della comunità ebraica alla vita della città: imprese, arte, edifici, istruzione, personalità, gastronomia, ecc. L'insegnante può scegliere se consentire a ciascun gruppo di ricercare ciò che trova di interesse oppure assegnare a ciascun gruppo un tema di ricerca riguardante il patrimonio ebraico. Gli studenti vengono incoraggiati a interagire con la comunità ebraica, a condurre ricerche negli archivi, nelle biblioteche, a visitare musei, a intervistare storici, ecc.

Parte II

5. L'insegnante invita ogni gruppo a presentare i risultati delle loro ricerche e guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. È stato facile o difficile trovare queste informazioni sulla comunità ebraica?
 - b. Eravate a conoscenza di alcuni di questi aspetti? Nel caso contrario, perché pensate che non lo foste?
 - c. C'è stato qualcosa che vi ha sorpreso in questa ricerca?
 - d. Pensate che gli altri cittadini che vivono qui siano a conoscenza del patrimonio ebraico della nostra città? Perché?
 - e. Cosa pensate si possa fare affinché più persone vengano a conoscenza del patrimonio ebraico della nostra città?
6. L'insegnante invita gli studenti a riflettere sul fatto che l'assassinio di individui, di intere famiglie e di comunità abbia lasciato un vuoto. Agli studenti viene chiesto come definirebbero un vuoto e viene chiesto loro di pensare come qualcosa che non esiste possa essere rappresentato o "visto". Gli studenti lavorano in gruppi di 4-5 persone e arrivano a una definizione del vuoto lasciato dall'assassinio degli Ebrei.

7. Dopo la presentazione di ciascun gruppo, l'insegnante chiede agli studenti di creare, individualmente o in piccoli gruppi, rappresentazioni del vuoto. Queste possono avere la forma di disegni, poesie, canzoni, arte grafica, ecc.

Parte III

8. L'insegnante invita gli studenti a presentare il proprio lavoro – a mostrarlo, leggerlo, eseguirlo e, se necessario, fornire dettagli e spiegazioni.
9. Dopo la presentazione di ogni gruppo/studente, l'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. È stato facile o difficile rappresentare il vuoto?
 - b. Come avete scelto il mezzo per rappresentare il vuoto (disegno, poesia, ecc.)?
 - c. Come avete scelto il contenuto della vostra opera d'arte?
 - d. Pensate che la vostra opera sia rispettosa della dignità umana? In quale modo?

Andare oltre:

- Gli studenti potranno creare una mostra a scuola con le loro rappresentazioni del vuoto e organizzare dibattiti con altri compagni.
- Utilizzando la metodologia dell'apprendimento basato su progetto¹², gli studenti possono concentrarsi sullo studio di alcuni aspetti della comunità ebraica nella loro città, come edifici, persone e personalità, storie di vita, legislazione - discriminatoria o inclusiva - quartieri, gastronomia, specificità culturali e tradizioni. Possono ricercare archivi, intervistare persone, invitare rappresentanti della comunità a scuola, creare un romanzo a fumetti, una mostra fotografica, un opuscolo, ecc.
- Gli studenti si impegnano in attività che contribuiscono alla conservazione del patrimonio ebraico come contribuire alla pulizia e alla manutenzione dei cimiteri ebraici, scrivere petizioni per la ristrutturazione di sinagoghe e altri edifici, organizzare - in collaborazione con la comunità ebraica se ce n'è ancora una - eventi per commemorare l'Olocausto, per ricordare vittime e sopravvissuti, eventi per promuovere la cultura e le tradizioni ebraiche, ecc.

¹² Per ulteriori dettagli, vedi il capitolo [Considerazioni metodologiche](#).

Esplorare la cultura ebraica

Quadro generale:

Questa attività mira a familiarizzare gli studenti con alcuni aspetti della cultura ebraica e ad accrescere il loro apprezzamento per la diversità culturale.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della diversità culturale
- Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
- Rispetto
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di ascolto e di osservazione
- Capacità linguistiche, comunicative e plurilingue
- Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegato 1; preparazione della riunione con un membro della comunità ebraica.

Durata: 3 ore, a determinati intervalli, e una durata approssimativa di 1-2 ore per il lavoro individuale (a casa) per permettere agli studenti di scrivere i loro temi.

Suggerimenti per gli insegnanti:

Il modo migliore per conoscere una cultura diversa è interagire con persone che si identificano come membri di quella cultura. Sfortunatamente, in molte parti d'Europa sono rimasti pochissimi Ebrei. Tuttavia, anche se le comunità ebraiche sono piccole nella maggior parte delle città, mantengono le loro tradizioni e possono aiutare gli studenti a conoscerle. Qualora non fosse possibile incontrare di persona un membro della comunità ebraica, si può organizzare un incontro online con qualcuno di un'altra città o anche di un altro Paese.

Per preparare la visita, l'insegnante può affrontare con gli studenti alcuni aspetti della cultura ebraica e dell'ebraismo. L'insegnante può scegliere cosa esplorare con gli studenti prima della visita, a seconda delle loro conoscenze. Questa attività propone come punto di partenza alcune delle principali festività. Forse gli studenti conoscono già le feste descritte nell'allegato. In tal caso, l'insegnante può scegliere altri aspetti della cultura ebraica. Può darsi invece che gli studenti abbiano pochissima conoscenza della cultura ebraica e che l'insegnante possa aver bisogno di spiegare alcuni degli aspetti menzionati nell'allegato, ad esempio cos'è lo yiddish. Per coinvolgere gli studenti in queste attività, non serve che l'insegnante sia un esperto di cultura ebraica. Se gli studenti fanno domande a cui l'insegnante non sa rispondere, la classe può discutere insieme su dove si possano trovare le risposte a tali domande e quali fonti di informazione siano affidabili. Gli insegnanti possono anche mostrare foto o video che ritraggono le festività presentate nell'allegato. Le festività sono elencate in ordine cronologico, secondo il calendario ebraico.

Come sempre, quando si parla di aspetti generali legati a una cultura, è importante ricordare agli studenti la diversità che esiste all'interno della cultura ebraica: non tutti i membri della comunità ebraica sono ugualmente osservanti; alcune tradizioni sono specifiche di alcune parti del mondo, ma non di altre, ecc.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante informa gli studenti che stanno per impegnarsi in una serie di attività per conoscere la cultura ebraica e che al termine di queste attività scriveranno individualmente dei temi individuali. Lo scopo di questi temi non è quello di mettere alla prova gli studenti sulle informazioni che apprendono, ma piuttosto un modo per gli studenti di esplorare ulteriormente la loro comprensione della cultura ebraica e di riflettere su ciò che hanno imparato, su cosa vorrebbero imparare di più e su come questo processo abbia influenzato la loro visione del mondo. Gli studenti dovranno quindi prendere nota di ciò che ritengono rilevante durante le attività.
2. L'insegnante inizia chiedendo agli studenti cosa sanno a proposito dell'ebraismo, della cultura e delle tradizioni ebraiche. Si può scegliere di creare una mappa concettuale sulla lavagna o su un documento condiviso.
3. Successivamente, gli studenti lavorano in gruppo. Ogni gruppo ha il compito di studiare una delle festività descritte nell'Allegato 1. Se hanno accesso a Internet, possono fare ulteriori ricerche su quella festività e prepararsi a presentarla ai compagni. Ogni gruppo presenta a tutta la classe la festività studiata. Se i compagni hanno domande, le annotano poiché verranno discusse al termine di tutte le presentazioni.
4. L'insegnante coinvolge la classe in una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Eravate a conoscenza di queste tradizioni? Di quali?
 - b. Qualcosa di quello che avete imparato oggi ha suscitato la vostra sorpresa?
 - c. Esiste qualcosa che ricorda alcune delle vostre pratiche culturali?
 - d. C'è qualcosa che non avete capito? Che cosa?
 - e. Cos'altro vorreste sapere sulla cultura ebraica?
5. Gli studenti sono incoraggiati a scrivere le domande che sono sorte e a pensare ad altre cose che vorrebbero conoscere della cultura ebraica per prepararsi all'incontro con il membro della comunità ebraica.

Parte II

6. L'insegnante pianifica in anticipo un incontro con un membro della comunità ebraica. Il relatore può essere invitato a scuola, oppure gli studenti possono visitare la comunità ebraica e assistere lì alla presentazione. La modalità dell'incontro può essere una presentazione seguita da domande e risposte, oppure può iniziare direttamente con le domande degli studenti, nel qual caso il relatore può aggiungere cose che non sono state menzionate dagli studenti alla fine o durante la discussione. Questa può essere una buona opportunità per visitare anche la sinagoga e saperne di più su come si svolge il servizio nella sinagoga o sui diversi movimenti ebraici.
7. Al termine di questo incontro l'insegnante ricorda agli studenti che devono scrivere un tema con le loro riflessioni sulla cultura ebraica. Ogni studente avrà l'opportunità di leggere il proprio tema nella parte successiva dell'attività.

Parte III

8. Gli studenti sono invitati a leggere i loro elaborati in gruppi di tre persone. Dopo che una persona ha letto il suo tema, gli altri danno un feedback. Se gli studenti non hanno familiarità con come dare feedback costruttivi, l'insegnante dovrà incoraggiarli a concentrarsi sugli aspetti positivi e suggerire loro di usare frasi come queste:
 - a. Quello che ho sentito mentre leggevi il tuo elaborato è che...
 - b. Un aspetto che mi è piaciuto molto degli elaborati è...
 - c. Capisco che volevi incentrare il tuo elaborato su...? Ho ragione?
 - d. Se vuoi sviluppare ulteriormente il tuo elaborato, penso che potrebbe essere interessante dettagliare maggiormente l'aspetto di...

9. L'insegnante coinvolge la classe in una riflessione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Come è stato per voi conoscere la cultura ebraica?
 - b. Qual è stata la parte più interessante?
 - c. Cos'altro vorreste sapere sulla cultura ebraica? Cosa potete fare per ottenere queste informazioni?
 - d. Chi altro pensate che debba conoscere la cultura ebraica? Potete aiutarli a imparare?

Allegato 1 – Dispensa – Alcune delle principali ricorrenze ebraiche

Shabbat

Lo Shabbat segna il settimo giorno della settimana. È un giorno di gioie fisiche e spirituali, per ricordare lo scopo del mondo e il ruolo degli esseri umani in esso. Come Dio si riposò dopo aver creato il mondo in sei giorni, così gli Ebrei riposano dal loro lavoro. Molti Ebrei partecipano alle funzioni nella sinagoga durante lo Shabbat. L'arrivo dello Shabbat, appena prima del tramonto ogni venerdì, è segnato da una cerimonia di accensione delle candele. Stare insieme alla famiglia e gustare cibi caratteristici dello Shabbat sono modi specifici in cui viene celebrato questo giorno, insieme al canto, allo studio e alla celebrazione insieme. Un giorno ebraico va da sera a sera, il che significa che lo Shabbat inizia venerdì sera e dura fino al sabato sera. Il saluto tradizionale dello Shabbat è "Shabbat Shalom", che significa "Buon Shabbath", o "Ghyt Shabbes", che ha lo stesso significato in yiddish.

Rosh Hashanah

Rosh Hashanah è il capodanno ebraico, celebrato il primo giorno del mese ebraico di Tishrei, che tipicamente cade dall'inizio alla metà del mese di settembre. La festa dura due giorni. Suonare lo shofar durante la funzione è una parte centrale di Rosh Hashanah. Nel pomeriggio del primo giorno, si gettano delle briciole di pane in uno specchio d'acqua che scorre naturalmente, come mezzo per gettare via i propri peccati. La seconda notte è consuetudine mangiare un frutto nuovo, simbolo di novità, o mele immerse nel miele per augurarsi un anno dolce. Il saluto più comune di Rosh Hashanah è "Shanah Tova" (Buon anno) o la versione più lunga, "Shanah Tovah Umtukah" (Possa tu avere un anno buono e dolce).

Yom Kippur

Yom Kippur o Giorno dell'Espiazione è considerata la più sacra delle ricorrenze ebraiche. È un giorno cupo per contemplare la vita e chiedere perdono, per separarsi dal mondo terreno e dedicarsi al rapporto con il divino. Di giorno gli Ebrei digiunano e pregano nella sinagoga. La sera dello Yom Kippur inizia con Kol Nidrei, un'affermazione che viene ripetuta tre volte, chiedendo che tutti i voti e i giuramenti vengano perdonati in modo che si possa iniziare il nuovo anno facendo tabula rasa dell'anno appena concluso. La giornata è vista come un'opportunità per cambiare atteggiamenti e comportamenti e per garantire un mondo migliore per tutti. I saluti comuni di Yom Kippur sono "Che tu possa avere un digiuno semplice" o "Gmar chatima tova" (che il tuo nome possa essere ascritto nel libro della vita). Yom Kippur cade dieci giorni dopo Rosh Hashanah (Capodanno ebraico).

Hanukkah

Hanukkah è una festa che onora la vittoria dei Maccabei (guerrieri ebrei) sul re Antioco IV, che proibì agli Ebrei di praticare la loro religione. Per otto giorni e otto notti si accendono candele, si intonano canzoni, i bambini ricevono doni e si mangiano cibi oleosi per celebrare una delle festività ebraiche più gioiose. Ogni notte viene accesa una candela in una speciale menorah - un candelabro a nove bracci per nove candele - una per ogni notte più una candela ausiliaria. Hanukkah si celebra il 25° giorno di Kislev (il terzo mese del calendario ebraico), che generalmente va da fine novembre a metà dicembre.

Purim

Purim ricorda la storia di Ester che salvò gli Ebrei in Persia dall'annientamento nel V secolo a.C. Haman, il primo consigliere del re, persuase il re che gli Ebrei rappresentavano una minaccia per il regno. Il re ingenuamente gli credette e concesse ad Haman il potere di annientare gli Ebrei. La moglie del re, Ester, era una donna ebrea, sebbene avesse nascosto al re le sue origini. Quando seppe del complotto di Haman, organizzò un incontro con suo marito, gli rivelò di essere ebrea e lo convinse a fermare il piano di Haman. Purim si festeggia insieme alla famiglia e agli amici, con dolci e pasticcini, scambiandosi doni e facendo l'elemosina ai poveri. I bambini si divertono a vestirsi come i personaggi della storia di Purim e a giocare a dei giochi di carnevale. Purim si celebra il 14° giorno del mese ebraico di Adar, che di solito cade a marzo.

Pesach

La Pasqua ebraica, o Pesach, celebra la liberazione degli Ebrei dalla schiavitù nell'antico Egitto. La festa della Pasqua è una ricorrenza di grande gioia e le celebrazioni durano otto giorni. Un pasto speciale chiamato Seder segna la prima e talvolta la seconda notte. L'alimento più importante della festa è la matzà (azzima), che è un pane fatto solo con farina e acqua. L'azzima ricorda il pane che gli Israeliti portarono con sé quando fuggirono dall'Egitto verso la libertà. Non fecero in tempo a farlo lievitare perché dovevano partire in fretta. Pesach si svolge a marzo o aprile. È anche la Festa della Primavera.

Esplorare la cultura rom

Quadro generale:

Questa attività mira a familiarizzare gli studenti con alcuni aspetti della cultura rom e ad aumentare il loro apprezzamento per la diversità culturale.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della diversità culturale
- Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
- Rispetto
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di ascolto e di osservazione
- Capacità linguistiche, comunicative e plurilingue
- Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegati 1 e 2; preparazione della riunione con un membro della comunità rom o di una visita a una mostra d'arte rom, una performance, ecc.;

Durata: 3 ore, con alcuni intervalli e una durata approssimativa di 30 minuti per il lavoro individuale a casa.

Suggerimenti per gli insegnanti:

Questa serie di attività include un incontro con un membro della comunità rom o una visita a un evento culturale rom. L'oratore potrà essere invitato a scuola, oppure gli studenti possono visitare un'associazione rom e partecipare alla presentazione. Se l'insegnante sceglie di portare gli studenti in visita a un evento culturale rom, è necessaria una ricerca preliminare su quell'evento. È importante garantire che l'evento sia effettivamente organizzato da artisti rom e che non sia una forma di appropriazione culturale (il termine è definito nell'Allegato 2). Un'importante risorsa che può essere utilizzata dagli insegnanti per conoscere la cultura rom è RomArchive¹³, un archivio digitale internazionale per le arti e la cultura rom. Mentre gli archivi tradizionali spesso ritraggono i Rom in modi stereotipati, RomArchive si concentra sull'auto-rappresentazione. Attraverso i contenuti creati dagli stessi Rom, RomArchive crea una fonte affidabile di conoscenza che porta all'emergere di nuove narrazioni, riflettendo la diversità delle identità rom.

Sfortunatamente, molte persone in Europa nutrono ancora vari stereotipi e pregiudizi contro i Rom. Questi impediscono loro di impegnarsi in un dialogo autentico con i Rom. Le attività che affrontano stereotipi e pregiudizi, presentate in un precedente capitolo di questo manuale, possono aiutare gli studenti a superare alcuni dei loro stereotipi. Un incontro con persone rom che possono presentare e discutere aspetti della loro cultura offre agli studenti l'opportunità di impegnarsi nel dialogo interculturale e sviluppare il loro apprezzamento per la diversità culturale e il rispetto per la dignità umana.

Come sempre, quando si parla di aspetti generali legati a una cultura, è importante ricordare agli studenti la diversità che esiste all'interno della cultura rom: non tutte le persone che si identificano come Rom aderiscono

¹³ RomArchive: <https://www.romarchive.eu/en/>

alle stesse pratiche e credenze culturali; alcune tradizioni sono specifiche di una certa parte del mondo, ma non di altre, ecc.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante informa gli studenti che si impegneranno in una serie di attività per conoscere la cultura rom. L'insegnante inizia chiedendo agli studenti cosa sanno della cultura e della storia rom. Si potrà creare una mappa concettuale sulla lavagna o su un documento condiviso.
2. Successivamente gli studenti lavorano in gruppi. Ogni gruppo riceve l'Allegato 1 con il compito di leggere il testo e rispondere alle domande. Gli studenti possono cercare le risposte online se non le conoscono già. Dopo che gli studenti hanno discusso il testo e le domande in piccoli gruppi, sono invitati a condividere le loro risposte con l'intera classe. Se i gruppi sono quattro, ogni gruppo può condividere la risposta a due delle otto domande, in modo da coprire tutte le domande e non far ripetere agli studenti quanto già detto.
3. L'insegnante coinvolge la classe in una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Eravate a conoscenza di alcune delle cose di cui abbiamo discusso oggi? Quali?
 - b. Qualcosa di quello che avete imparato oggi vi ha sorpreso?
 - c. C'è qualcosa che non avete capito? Che cosa?
 - d. Cos'altro vorreste sapere sulla cultura rom?
4. Se la parte successiva prevede:
 - un incontro con un membro della comunità rom, l'insegnante incoraggia gli studenti a scrivere le cose che vorrebbero sapere sulla cultura rom e a formularle come domande per il membro della comunità rom che incontreranno
 - una visita ad una mostra d'arte rom, la partecipazione a un evento culturale rom, ecc., allora l'insegnante scrive ciò che gli studenti dicono di voler sapere e prepara le informazioni da discutere con gli studenti nella terza parte dell'attività.

Parte II

5. L'insegnante prepara attentamente un incontro con un membro della comunità rom. Il formato dell'incontro potrebbe essere: presentazione seguita da domande e risposte, oppure può iniziare direttamente con le domande degli studenti, in tal caso il relatore può aggiungere cose che non sono state messe in discussione dagli studenti alla fine o durante la discussione
6. Alla fine di questo incontro l'insegnante dà agli studenti due compiti per il prossimo incontro:
 - leggere l'Allegato 2 e sottolineare gli aspetti che vorrebbero discutere nella parte successiva dell'attività;
 - ricercare eventi culturali rom nella loro città/nel loro Paese – teatro, musica, mostre, musei, eventi organizzati da associazioni rom, ecc.

Parte III

7. L'insegnante coinvolge gli studenti in una discussione di debriefing dell'incontro (le domande sono state scritte facendo riferimento a un incontro con un membro della comunità rom, ma possono essere adattate a seconda dell'attività concreta svolta con gli studenti):
 - a. Come vi siete sentiti durante il vostro incontro con [nome della/e persona/e]?
 - b. Qual è stata la cosa più interessante che hai imparato?
 - c. Qualcosa vi ha sorpreso durante il nostro incontro?
 - d. Di quali aspetti dell'intervista con Mihaela Drăgan vorreste discutere?
 - e. La sua visione della cultura rom è simile a quella di [nome della/e persona/e]? In quale modo?
 - f. È cambiata la vostra comprensione della comunità rom in seguito a queste attività? Come?

8. L'insegnante chiede agli studenti di condividere gli eventi/le istituzioni culturali rom che hanno trovato grazie alla loro ricerca. Dopo che tutti hanno condiviso, senza ripetere quanto già espresso, l'insegnante coinvolge gli studenti in una riflessione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Qual è l'evento più interessante per voi, tra quelli presentati?
 - b. Potete dire se questi eventi sono creati da artisti rom o se sono invece una forma di appropriazione culturale?
 - c. Avete già partecipato ad eventi culturali rom?
 - d. Pensate che quando parteciperete in futuro ad eventi culturali rom, la vostra prospettiva sarà diversa?
 - e. Cos'altro vorreste sapere sulla cultura rom? Cosa potete fare per ottenere queste informazioni?
 - f. Secondo voi, chi altro dovrebbe conoscere la cultura rom? Potete aiutarli a imparare?

Allegato 1 – Congresso Rom¹⁴

Negli anni '60 il movimento rom iniziò ad essere più attivo a livello internazionale. Nel 1971 si tenne a Londra il Primo Congresso Mondiale dei Rom. Vi parteciparono persone provenienti da 14 Paesi, separati dalla cortina di ferro, che si recarono a questo evento unico per affermare la loro comune identità etnica. Prima della guerra, al congresso di Bucarest del 1931, erano stati fatti dei tentativi. La bandiera rom fu adottata al Congresso del 1971, così come l'inno rom, Gelem, Gelem. La bandiera è composta da uno sfondo verde e blu (che rappresenta il cielo e la terra) e un chakra rosso a 16 punte (che simboleggia la tradizione itinerante dei Rom e un omaggio all'India). La canzone fa riferimento alla tradizione nomade dei Rom, nonché alla persecuzione subita durante l'Olocausto. Il motto Opre Roma! divenne il credo politico del movimento rom e della sua lotta per la giustizia sociale e l'uguaglianza. Tra gli aspetti discussi al Congresso c'era la necessità di mettere in discussione l'uso di parole come cigani, Zigeuner, zingaro, che per secoli hanno significato denigrazione, emarginazione ed esclusione. L'uso della parola Rom doveva sostituire questi termini impropri. Ad oggi sono stati organizzati nove Congressi Rom in diverse parti d'Europa.

1. Cos'è un termine improprio?
2. Cosa significa la parola rom in lingua romani?
3. Quali parole conoscete in lingua romani?
4. Cosa significa Opre Roma?
5. Quali sono le parole dell'inno rom?
6. Perché c'è un omaggio all'India sulla bandiera rom?
7. Quando si celebra la Giornata della Nazione Rom? Perché è stata scelta questa data?
8. Cos'era la cortina di ferro?

¹⁴ Questo testo si basa sulle schede informative dedicate ai Rom del Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/roma-history-factsheets> e sul testo scritto da Grattan Puxon in qualità di scrittore invitato da FXB Harvard: <https://fxb.harvard.edu/2019/04/25/london-1971-the-first-world-roma-congress/>

Allegato 2 – Intervista con Mihaela Drăgan¹⁵

Quali aspetti della cultura rom consideri più importanti?

La cultura rom è molto varia, proprio come lo siamo noi, Rom. Molte persone pensano che la cultura rom sia solo tradizione e folclore, che consista solo nel danzare con abiti colorati e musica allegra, ma in realtà è molto più complessa. La cultura rom è anche contemporanea, moderna, futurista e visionaria, è una cultura in continuo sviluppo.

La cultura rom è strettamente connessa alla nostra identità e alla nostra storia di oppressione. Per questo, parla delle nostre esperienze o della nostra lotta contro il razzismo. Nel corso della storia, la cultura rom ha ispirato la cultura dominante nei Paesi in cui i Rom erano presenti. Sfortunatamente, il suo contributo viene raramente riconosciuto; anzi, viene appropriato dalla cultura dominante o presentato in modi stereotipati, ridotto a quella che consideriamo la “tradizione rom” o a cliché sui Rom.

Cosa ha permesso ai Rom di mantenere la propria cultura nonostante i pregiudizi, il razzismo, l'esclusione e i pogrom che erano – e sono tuttora in una certa misura – presenti in Europa?

Penso che la cultura ci abbia mantenuto resilienti. Abbiamo resistito e continuiamo a sopravvivere e a resistere perché nella nostra cultura si può trovare tanta gioia e amore per la vita. Amiamo la nostra cultura, amiamo riunirci e festeggiare. L'intera comunità è la nostra famiglia allargata e condividiamo tutto. Anche se esistono gerarchie e persino ingiustizie all'interno delle nostre comunità, l'essenza della nostra cultura è sempre stata quella di restare uniti. Esprimiamo la nostra lotta attraverso la nostra cultura, e proprio per questo, penso, la cultura rom ha resistito. Nonostante tutta l'oppressione che abbiamo dovuto affrontare, siamo ancora qui e siamo orgogliosi della cultura che definisce la nostra identità.

C'è tantissima diversità all'interno della comunità rom, ci puoi aiutare a capire?

C'è molta diversità perché siamo gruppi diversi a seconda del mestiere che i nostri antenati praticavano in passato e che alcune persone del nostro popolo praticano ancora oggi. Siamo fabbri, orafi e argentieri, musicisti, venditori di fiori, addestratori di orsi, fabbricanti di cucchiaini, Kalderash e così via. A seconda del gruppo al quale apparteniamo, parliamo diversi dialetti della lingua romanì e anche il modo in cui i Rom tradizionali si vestono può differire da una comunità all'altra. Non tutti i Rom vestono abiti tradizionali e non tutti parlano romanì. Ma tutti si identificano come Rom.

Hai creato un nuovo genere, chiamato 'Futurismo Rom'. Per favore, condividi con noi cosa significa e come si può esprimere.

Il 'Futurismo Rom' è un concetto culturale che ho sviluppato nel 2018 quando mi sono resa conto che non esiste arte rom che ci rappresenti nel futuro, che non esiste arte rom fantascientifica. Ho lavorato a questo nuovo genere per un'intera estate in una residenza a Hong Kong ed è così che lo definisco: il Futurismo Rom crea l'interazione tra la cultura rom, la tecnologia e la stregoneria. Combina elementi di fantascienza, storia del popolo rom, fantasia, soggettività rom, realismo magico, tecnologia creativa con pratiche magiche e rituali di guarigione.

Il concetto di Futurismo Rom guarda alla storia dei Rom da una prospettiva che incorpora la guarigione dal dolore e dalla sofferenza trans-generazionale trasmessa geneticamente ai Rom dai loro antenati, vittime della schiavitù e dell'Olocausto. Ho espresso il Futurismo Rom in diverse forme d'arte che ho prodotto, come lo spettacolo teatrale *Romacene: The Age of the Witch* [Romacene, l'Età delle Streghe, N.T.], il film sperimentale

¹⁵ Mihaela Drăgan è un'artista multidisciplinare, drammaturga, attrice e co-fondatrice della Compagnia Teatrale “Giuvlipen”, la prima compagnia teatrale indipendente, rom femminista in Romania.

The future is a safe place hidden in my braids [Il futuro è un luogo sicuro nascosto tra le mie trecce, N.T.] e l'album musicale *TechnoWitches* creato insieme all'artista Niko G.

Cosa potrebbero fare le persone che non appartengono alla comunità rom per contribuire alla comprensione e alla promozione della cultura rom?

Sfortunatamente, esistono innumerevoli prodotti artistici stereotipati sulla cultura rom, e la gente dovrebbe semplicemente smettere di consumarli. Le persone potrebbero essere più proattive nel conoscere la cultura rom al di là degli stereotipi e nel comprendere che nessuno ha il diritto di parlare in nostro nome – soprattutto dopo un'intera storia di silenzio – e che nessuno ha il diritto di appropriarsi* della nostra cultura. Le persone non Rom che lavorano nel campo dell'arte e della cultura e che occupano una posizione di potere, possono e devono dare più spazio e visibilità agli artisti rom e promuovere l'arte contemporanea rom.

* L'appropriazione culturale si verifica quando i membri di un gruppo dominante adottano elementi culturali di un gruppo non dominante in modo sfruttatore, irrispettoso o stereotipato. Ad esempio, quando i membri di un gruppo dominante traggono profitto finanziario o sociale dalla cultura di un gruppo non dominante; quando semplificano eccessivamente quella cultura o la trattano con scherno; quando isolano un elemento culturale dal suo significato di origine.

Vittime, Superstiti, Resistenti

Storie individuali – Un punto di partenza per comprendere la storia

Le storie individuali aiutano gli studenti a comprendere la storia da una prospettiva umana, piuttosto che da una prospettiva politica, sociale, culturale, religiosa o di altro tipo. Usare le testimonianze nell'insegnamento non è solo un modo potente per ricordare i sopravvissuti e le vittime dell'Olocausto, ma anche per sviluppare l'empatia degli studenti e una comprensione più profonda dell'impatto di azioni ingiuste e disumane. Nell'apprendimento della storia, le testimonianze vengono solitamente incluse verso la fine del processo educativo, come un modo per integrare ciò che è stato appreso dai libri di storia, dagli archivi e da altre fonti. L'approccio presentato in questo manuale propone un processo che funziona al contrario: gli studenti partono da una storia individuale e poi effettuano una ricerca che li porti a comprendere il contesto sociale e storico più generale in cui si è svolta la storia.

In questo capitolo vengono presentate due storie, quella di una persona ebrea sopravvissuta all'Olocausto e quella di un sopravvissuto rom. A partire da queste storie gli studenti ricercano il contesto locale in cui si sono svolte. Gli insegnanti possono utilizzare lo stesso approccio scegliendo altre storie, a seconda dell'interesse dei loro studenti. Ad esempio, l'insegnante potrà scegliere una storia del Paese in cui vivono gli studenti o di un altro Paese in Europa. Se l'insegnante è impegnato in una collaborazione¹⁶ internazionale con un insegnante di un altro Paese, potrebbe decidere di scegliere una storia di quel particolare Paese. L'insegnante può anche chiedere agli studenti quale storia studiare, o di quale Paese.

Assia Raberman

Quadro generale:

In questa attività gli studenti esplorano il modo in cui l'Olocausto si è svolto in una parte specifica dell'Europa, partendo dalla testimonianza di una sopravvissuta all'Olocausto.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Rispetto
- Empatia
- Conoscenza e comprensione critica di sé stesso
- Conoscenza e comprensione critica della storia

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali:

- Una dispensa con la storia di Assia Raberman per ogni studente
- Accesso ad Internet

Durata: 2 ore

¹⁶ Un opuscolo sulla collaborazione nazionale e internazionale tra gli educatori sull'Olocausto e gli educatori sui diritti umani è disponibile all'indirizzo: <https://www.intercultural.ro/en/booklet-collaboration-holocaust-human-rights-educators/>

Suggerimenti per gli insegnanti:

Questa attività ha al centro la testimonianza di una sopravvissuta all'Olocausto che potrebbe avere un profondo impatto sugli studenti. Gli insegnanti devono prestare particolare attenzione al benessere emotivo degli studenti. L'attività è una buona opportunità per aiutare gli studenti a comprendere la connessione tra storie personali e storia generale. Imparare solo fatti e cifre non può portare a una comprensione empatica del passato. Allo stesso tempo, conoscere le singole storie senza conoscere il contesto generale può portare a una comprensione limitata o distorta del passato.

Descrizione delle attività:

Gli studenti ricevono la dispensa con la storia di Assia Raberman. Viene chiesto loro di leggerla e poi, in gruppi di 4-5 persone, impegnarsi in due processi. Innanzitutto, ricercare il contesto di Assia e in secondo luogo riflettere sulla sua storia.

1. Ricerca il contesto in cui si inserisce la storia di Assia:
 - a. Com'era la vita a Mizoch e Rivne prima della guerra?
 - b. Quali eventi storici sono rilevanti per questa parte dell'Europa durante la guerra?
 - c. Quali misure furono prese contro gli Ebrei a Mizoch e Rivne e quando furono prese?
 - d. In che modo Assia fu colpita da queste misure?

Gli studenti presentano i risultati della ricerca, che vengono discussi nel gruppo più esteso.

2. Rifletti sulla storia di Assia, a partire dalle seguenti domande:
 - a. Come pensi che si sia sentita Assia quando tutti i suoi compagni la ignoravano?
 - b. Perché pensi che la ignorassero?
 - c. Come pensi che si siano sentiti i genitori di Assia quando hanno deciso di affidarla alla famiglia Gabor?
 - d. Perché pensi che il fornaio abbia accettato di aiutare Assia?
 - e. Come pensi che si sia sentita Assia quando si trovava nascosta all'interno dell'armadietto e ha sentito le parole del collaborazionista ucraino?
 - f. Perché pensi che la famiglia Gabor abbia deciso di aiutare Assia?
 - g. Perché pensi che Assia e suo fratello abbiano deciso di trasferirsi in Palestina?
3. I gruppi presentano le loro riflessioni e l'insegnante guida una discussione basata sulle seguenti domande:
 - a. Che cosa, questa attività, ti ha aiutato a conoscere riguardo all'Olocausto?
 - b. Che cosa, questa attività, ti ha aiutato a conoscere riguardo agli esseri umani?
 - c. Quali diritti umani/diritti del bambino sono stati violati nella storia di Assia?
 - d. Cosa possiamo imparare dalle storie personali che non possiamo imparare dai manuali di storia scolastici? Cosa possiamo imparare dai manuali di storia che non possiamo imparare dalle storie personali?

Andare oltre:

- Gli studenti possono guardare una registrazione della testimonianza di Assia: <https://youtu.be/lPopK4ehzGE>
- Gli studenti possono creare una presentazione sull'Olocausto nella regione di Mizoch e sulla storia di Assia.
- Si possono sviluppare progetti di collaborazione tra insegnanti di qualsiasi Paese e insegnanti della regione di Mizoch. In questi progetti, gli studenti di un Paese potranno studiare la storia di un superstite dell'Olocausto in un altro Paese e intrattenere scambi con i loro coetanei della regione.

La storia di Assia Raberman¹⁷

Assia aveva 11 anni quando i nazisti arrivarono a Mizoch (attuale Ucraina), la sua città natale. Viveva con la madre, farmacista, il padre, ingegnere agrario, e il fratello, studente universitario.

Assia è cresciuta in una famiglia liberale e di mentalità aperta, piena di *“tanto amore, educazione, valori umanistici: dare, capire, comportarsi e prendere in considerazione i sentimenti degli altri. Non dare per scontato che hai ragione (...) non incolpare gli altri”*. La sua famiglia era ebraica ma non seguiva l'osservanza tradizionale ed era assimilata alla cultura polacca.

Assia era una ragazza molto popolare a scuola, con molti amici. Questo fino alla fine del mese di giugno del 1939, quando nella comunità ebraica iniziarono a diffondersi voci che qualcosa stava per accadere. A quel punto, tutti i suoi compagni avevano cominciato a ignorarla.

I suoi genitori decisero che la possibilità migliore affinché Assia potesse sopravvivere era nascerla presso una famiglia cattolica fino alla fine della guerra. Maria e Joseph Gabor erano amici dei genitori di Assia e le volevano molto bene. Non avevano figli e si offrirono di prenderla e allevarla come figlia loro. Se i suoi genitori fossero sopravvissuti alla guerra, Maria e Joseph avrebbero riportato Assia da loro. Il 10 ottobre 1942, Assia avrebbe dovuto trasferirsi presso la famiglia Gabor, a 18 chilometri di distanza dalla sua città natale, ma non volle accettare la decisione dei suoi genitori. Voleva restare con loro il più a lungo possibile. Quando i Gabor vennero a salvarla da ciò che era ovvio, Assia, nonostante avesse i bagagli pronti, decise che sarebbe rimasta con i suoi genitori. Piangeva, gridava, e nessuno riusciva a convincerla ad andare. Tuttavia, sua madre diede a Maria Gabor una delle valigie *“Nel caso cambiasse idea...”*.

Due giorni dopo, nel ghetto dove Assia viveva con i genitori, iniziarono le *“azioni di pulizia”*. *“Non possiamo restare tutti e tre insieme. Devi scappare”* le disse sua madre. Per fortuna la loro casa si trovava proprio al confine del ghetto. Proprio dall'altra parte della strada, dove iniziava la *“parte ariana”*, abitava la famiglia del fornaio, che era amica della famiglia di Assia. I suoi genitori le dissero di correre lì, e lei lo fece. Mentre attraversava di corsa la strada, sentì forti spari dietro di lei. Immediatamente, l'idea che i suoi genitori fossero stati uccisi le attraversò la mente, ma ebbe la forza di non voltarsi indietro.

Appena pochi minuti dopo che fu entrata nella casa del fornaio, qualcuno bussò alla porta. Il fornaio nascose Assia in un armadietto e aprì la porta d'ingresso. Sulla soglia stava un collaborazionista ucraino, ubriaco, che era venuto a festeggiare l'arrivo dei nazisti a Mizoch. Dall'interno del suo nascondiglio, Assia sentì l'uomo dire: *“Finalmente qui stanno uccidendo gli Ebrei, ne sono così felice. Dammi un po' di vodka e beviamo a questa splendida cosa che finalmente è successa a Mizoch, che ci permetterà di uccidere gli Ebrei.”* Poi se ne andò dicendo che aveva molto lavoro da fare, per uccidere tutti gli Ebrei.

Incerto su quello che avrebbe potuto fare adesso, il fornaio nascose Assia in un magazzino. La mise in una scatola vuota che stava sopra altre due scatole, a circa 2 metri di altezza. Le diede un po' di pane e le disse di stare ferma finché non fosse tornato a prenderla. Assia ricorda di aver pensato *“Ciò che sarà, sarà. Ho sentito voci di giovani che vennero cacciati dalle loro case e dovettero andare al mercato e da lì ai burroni (...) a Soseoky [Foresta vicino a Rivne]. È dove andavamo d'estate a fare i picnic con le famiglie”*. Assia rimase lì per più di 48 ore e continuò a ripetere una preghiera che sua madre le aveva insegnato in ebraico, anche se non la capiva: *“Dio unico di tutti noi. Per favore, aiutami”*.

¹⁷ Questo testo è stato compilato a partire dalle testimonianze registrate date da Assia Raberman durante i seminari TOLI in vari Paesi europei.

Dalla scatola in cui era rinchiusa, sentì le voci delle persone che venivano portate nei burroni: *“Ho sentito persone, ho persino riconosciuto la voce di una ragazza ‘Non uccidetemi. Voglio vivere. Lasciatemi vivere. Voglio vivere.’”* Ancora adesso, dopo tanti anni, di notte quando non riesce a dormire, Assia sente ancora una voce che dice: *“Per favore, non uccidermi!”*. Oltre ai rumori, Assia sentiva anche un odore specifico. *“Sentivo l’odore di un incendio. I corpi furono bruciati. È strano. Non posso spiegarlo. È come bruciare le persone”*. Dopo alcuni anni scoprì che mentre lei era nascosta nella scatola, alcune famiglie di ebrei piuttosto che vedere i figli spogliati e fucilati nei burroni preferirono dar fuoco alle loro case. Intere famiglie hanno atteso la morte circondate dalle fiamme in quelle che un tempo erano le loro case.

Due giorni dopo il fornaio tornò a prenderla. La aiutò a uscire dalla città e le indicò la direzione di Buderazh, dove viveva la famiglia Gabor. A soli undici anni, Assia riuscì a percorrere da sola 18 chilometri di notte e finalmente arrivò nel luogo che sarebbe diventato la sua nuova casa. La storia di copertura che inventarono, nel caso la Gestapo avesse chiesto, era che Assia era la figlioccia di Maria Gabor e che suo padre era un poliziotto polacco mandato in Siberia dai Russi.

Ma perché questo piano funzionasse, i Gabor dovettero trasferirsi a Rivne, una città più grande dove nessuno avrebbe potuto conoscere Assia. A Rivne, Assia frequentava la scuola pubblica e la chiesa cattolica proprio come le altre ragazze della sua età. Nel 1944, il 2 febbraio, Rivne fu assediata e presa dall’Armata Rossa e rimase sotto il controllo sovietico. La transizione fu difficile. Assia ricorda che c’erano bombardamenti ogni notte. Aveva quindici anni. La gente era povera e difficilmente si poteva camminare per strada senza essere derubati.

I ladri non risparmiarono nemmeno la seconda famiglia di Assia. Un giorno, mentre Maria Gabor era in viaggio da Rivne a Buderazh per prendere del cibo, la sua vettura fu assaltata, e lei rimase uccisa insieme al suo autista. Dopo aver scoperto la morte di sua moglie, e prima ancora di dire qualunque cosa ad Assia, Joseph si suicidò. *“Ho perso i secondi genitori che erano così buoni con me e sono rimasta sola in questa casa con il cane. (...) Avevo paura. Pensavo di essere l’unica ebrea rimasta al mondo”*.

Alla fine, Assia fu ritrovata da suo fratello, che era stato studente a Tashkent durante la guerra ed era riuscito a tornare. Appresero dell’uccisione dei loro genitori, e cercarono di trovare un modo per trasferirsi in Palestina. Trascorsero un po’ di tempo in un campo profughi in Austria, poi un anno in Italia, e sei mesi a Cipro. Durante questo viaggio, Assia incontrò il suo futuro marito e furono tra le prime coppie a sposarsi in Israele. Iniziarono da zero la loro vita insieme. Assia ricorda il cibo del loro matrimonio *“Avevamo dei panini”*. Entrambi studiarono a Gerusalemme prima di trasferirsi ad Haifa, dove sentirono di avercela fatta. Assia ricorda di aver pensato *“Viviamo nel nostro Paese. Siamo accettati, non siamo ospiti e sono felice. Sono qui a casa mia. Ho il diritto di difendermi. Lavoro, sono accettata, sono utile e posso contribuire con la mia parte per aiutare i bambini, per costruire il nostro Paese e per essere finalmente accettata”*.

Assia racconta dei pensieri che l’hanno seguita per tutta la vita e che l’hanno portata a chiedersi: *“Come posso essere felice quando così tante persone sono state uccise? Devo vivere con due «perché» per tutta la vita. Perché le persone odiavano così tanto gli Ebrei da volerli uccidere? Non ho occhi o mani come tutti voi, sono diversa? E il secondo «perché» è: perché sono qui con voi? Dopo tanti anni sono ancora viva, sono stata risparmiata. Non mi hanno uccisa. Perché?”*

È nel tentativo di rispondere al secondo ‘perché’ che Assia ha dedicato la sua vita a lavorare con bambini con disturbi psicologici.

Justinian Badea

Quadro generale:

In questa attività gli studenti esplorano la testimonianza di un superstite rom all'Olocausto, come punto di partenza per esplorare la persecuzione dei Rom durante l'Olocausto.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
- Rispetto
- Senso civico
- Responsabilità
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di ascolto e di osservazione
- Empatia
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali:

- Una dispensa sulla storia di Justinian Badea per ogni studente
- Accesso ad Internet

Durata: 2 ore

Suggerimenti per gli insegnanti:

Il cuore di questa attività è la testimonianza di un sopravvissuto all'Olocausto che potrebbe avere un profondo impatto sugli studenti. Gli insegnanti devono prestare particolare attenzione al benessere emotivo degli studenti. L'attività è una buona opportunità per aiutare gli studenti a comprendere la connessione tra storie personali e storia generale. Imparare solo fatti e cifre non può portare a una comprensione empatica del passato. Allo stesso tempo, conoscere le singole storie senza conoscere il contesto generale può portare a una comprensione limitata o distorta del passato.

Gli studenti potrebbero non sapere molto sulla storia dei Rom. Ad esempio, potrebbe essere necessario dedicare un po' di tempo alla storia della schiavitù dei Rom, durata 500 anni.

Descrizione delle attività:

Gli studenti ricevono la dispensa con la storia di Justinian Badea. Viene chiesto loro di leggerla e poi, in gruppi di 4-5 persone, impegnarsi in due processi. Prima di tutto ricercare il contesto di Justinian, poi riflettere sulla sua storia.

1. Ricercare il contesto di Justinian:

- a. Com'era la vita per i Rom a Bucarest / in Romania prima della guerra?
- b. Quali eventi storici sono rilevanti per questa parte dell'Europa durante la guerra?
- c. Quali misure sono state prese contro i Rom e quando sono state prese?

- d. Come è stato possibile che alcuni Rom furono inviati a combattere nell'esercito rumeno mentre altri furono deportati?
- e. In che modo Justinian fu influenzato dagli eventi e dalle misure specifiche prese contro i Rom?

I risultati vengono presentati dagli studenti e discussi nel gruppo più esteso.

2. Riflettere sulla storia di Justinian, a partire dalle seguenti domande:

- a. Come pensate che si sia sentito Justinian quando suo padre è dovuto andare a combattere in guerra?
- b. Come pensate che si sia sentito quando fu costretto a lasciare la sua casa e fu portato nel vicolo vicino alla Prefettura?
- c. Riuscite a immaginare com'è stato per lui viaggiare su un treno dove la gente non aveva né cibo né acqua, e molti morivano? Cosa deve aver pensato? Cosa deve aver provato?
- d. Perché pensate che il padre di Justinian abbia lasciato l'esercito e sia andato a raggiungere la sua famiglia in Transnistria?
- e. Quali sono le successive riflessioni di Justinian sugli eventi? Riuscirà a fare pace con quanto successo?

3. I gruppi presentano le loro riflessioni e l'insegnante guida una discussione basata sulle seguenti domande:

- a. Che cosa, questa attività, ti ha aiutato a conoscere riguardo all'Olocausto?
- b. Che cosa, questa attività, ti ha aiutato a conoscere riguardo agli esseri umani?
- c. Quali diritti umani/diritti del bambino sono stati violati nella storia di Justinian?
- d. Cosa possiamo imparare dalle storie personali che non possiamo imparare dai manuali di storia scolastici? Cosa possiamo imparare dai manuali di storia che non possiamo imparare dalle storie personali?

Andare oltre:

- Gli studenti possono guardare registrazioni di altri sopravvissuti rom su: <https://iwitness.usc.edu/home>
- Gli studenti possono elaborare una presentazione sulle deportazioni in Transnistria.
- Si possono sviluppare progetti di collaborazione tra insegnanti di due Paesi diversi. In questi progetti, gli studenti di un Paese potranno studiare la storia di un sopravvissuto all'Olocausto di un altro Paese e intrattenere scambi con i loro coetanei di questo Paese.

La storia di Justinian Badea¹⁸

Justinian Badea è nato a Bucarest, il 21 dicembre 1931. Nel 1941, suo padre venne arruolato nell'esercito. Pochi mesi dopo, le autorità radunarono sua madre e i suoi fratelli, insieme ad altri Rom e li rinchiusero in un grande vicolo, vicino alla prefettura, con pochissimo cibo. Da lì, furono portati alla stazione ferroviaria e caricati su vagoni bestiame per due giorni senza acqua né cibo, e quasi senza aria. Molte persone morirono durante questi due giorni. A Tighina¹⁹ il treno si fermò per un paio d'ore e i gendarmi aprirono i vagoni per far entrare aria, ma non lasciarono scendere nessuno. Il treno proseguì per Grigorești e da lì i Rom furono portati a Bogdanova con delle vetture.

L'inverno era rigido e non avevano legna per accendere il fuoco, né vestiti per coprirsi. Molte persone morirono di freddo e di fame. In primavera, il padre di Justinian riuscì a trovarli. Aveva sentito che erano stati deportati e aveva lasciato il fronte per stare con loro. Tutti erano costretti a lavorare la terra dall'alba al tramonto e coloro che non potevano lavorare venivano fucilati dai gendarmi rumeni. In autunno, quando il lavoro agricolo non era più necessario, le persone furono portate a Varvaloca, vicino al fiume Bug. Da lì furono costretti a camminare di villaggio in villaggio. Chi non riusciva a camminare abbastanza velocemente venne picchiato dai gendarmi e molti di loro furono uccisi.

Alla fine raggiunsero Tiraspol dove furono internati in un campo. Un giorno il padre di Justinian trovò un paio di scarpe e, anche se nessun membro della sua famiglia ne aveva, ritenne che fosse meglio per loro vendere le scarpe e usare i soldi per comprare del cibo. Una notte cercò quindi di scavalcare la recinzione per uscire a vendere le scarpe, ma una guardia notturna lo vide e gli sparò.

Dopo quattro anni in Transnistria, Justinian e sua madre furono liberati e poterono tornare a casa con l'aiuto degli abitanti della Bessarabia che offrirono loro soldi e passaggi fino alla stazione ferroviaria. Quando giunsero a Bucarest e cercarono di tornare a casa, scoprirono che la loro casa era stata distrutta. Sua madre trascorse il resto della sua vita piangendo la scomparsa di suo marito e dei suoi figli. Justinian Badea ha perdonato i colpevoli, ma non riesce ancora a capire perché abbia dovuto soffrire così, per il semplice motivo di appartenere a un certo gruppo etnico.

¹⁸ Questo testo si basa su un'intervista a Justinian Badea pubblicata nel 2000 dall'Istituto Interculturale Timisoara, nel volume collettivo *Minorities: Identity and Coexistence*.

¹⁹ Una piccola città, conosciuta anche come Bender, attualmente nella Repubblica di Moldavia

Resistenza

Quadro generale:

Questa attività aiuta gli studenti a riflettere sulla loro comprensione della resistenza e a conoscere le varie forme in cui il popolo ebraico ha resistito durante l'Olocausto, compresa la resistenza armata e disarmata.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Rispetto
- Senso civico
- Responsabilità
- Tolleranza dell'ambiguità
- Capacità di ascolto e di osservazione
- Empatia
- Conoscenza e comprensione critica di sé stesso
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegato 1

Durata: 2 ore

Suggerimenti per gli insegnanti:

Quando vengono a conoscenza dell'Olocausto, gli studenti potrebbero avere l'impressione che gli Ebrei fossero solo vittime indifese che non avevano il coraggio né i mezzi per reagire. Le attività che seguono aiutano gli studenti ad allontanarsi dall'idea che gli Ebrei fossero semplici vittime passive. In realtà le persone hanno trovato la forza di resistere in vari modi. È importante ricordare che gli Ebrei non erano a conoscenza delle intenzioni dei nazisti e dei loro collaboratori fin dall'inizio. Molte persone stentavano persino a credere alle voci che circolavano sui campi di sterminio. Poche persone ebbero la possibilità di impegnarsi nella resistenza armata, ma la resistenza è avvenuta anche in forme che non includevano le armi. Gli studenti potrebbero trovare sorprendente all'inizio parlare di resistenza non armata, ma attraverso un processo di riflessione, la loro comprensione della resistenza potrà diventare più raffinata.

Descrizione delle attività:

Parte I

1. L'insegnante chiede agli studenti cosa significhi per loro la parola "resistenza". La parola viene scritta sulla lavagna o su un documento condiviso e l'insegnante, o uno studente volontario, scrive intorno a quella parola le idee espresse dagli studenti.
2. L'insegnante divide la classe in quattro gruppi. Ogni gruppo riceve, dall'Allegato 1, un esempio di resistenza armata e un esempio di resistenza spirituale (due gruppi ricevono: 'Insurrezioni' e 'Educazione, cultura e religione' e gli altri due gruppi ricevono: 'Partigiani' e 'Documentazione'). Il compito degli studenti consiste nel leggere la dispensa, discutere gli esempi e prepararsi a presentarli a un altro gruppo. Due gruppi che hanno studiato delle dispense differenti si riuniscono e ogni gruppo presenta all'altro i propri esempi di resistenza.

3. Tutti i gruppi si riuniscono e l'insegnante guida una discussione a partire dalle seguenti domande:
 - a. Eravate a conoscenza di queste forme di resistenza durante l'Olocausto?
 - b. Qualcosa vi ha sorpreso in questi esempi? Che cosa?
 - c. Perché pensate che le persone abbiano scelto di resistere?
 - d. Secondo voi, le persone credevano che la loro resistenza armata avrebbe avuto successo? Perché?
 - e. Perché pensate che le persone fossero impegnate nella resistenza spirituale?
 - f. Perché resistere era così difficile per le persone?
 - g. Quali aspetti hanno facilitato la resistenza in alcune situazioni?
 - h. Siete a conoscenza di altre forme/altri esempi di resistenza oltre a quelli di cui abbiamo discusso? Quali?
 - i. Cosa possiamo imparare dai resistenti ebrei?
 - j. Come possiamo applicare questo apprendimento nella vita di tutti i giorni?
 - k. Tornando alla nostra comprensione iniziale della resistenza, aggiungereste/cambiereste qualcosa?

Parte II

4. Agli studenti viene chiesto di tornare ai loro gruppi e, sulla base della definizione aggiornata di resistenza, di pensare a esempi concreti di resistenza nelle nostre società odierne o nella storia recente post-Olocausto. L'insegnante potrà assegnare questo compito come attività durante la lezione o come compito a casa tra le parti I e II. Ogni gruppo presenta 1-2 esempi e spiega:
 - a. Perché la considerate una forma di resistenza?
 - b. Cosa pensate che le persone impegnate in questa resistenza stiano cercando/abbiano cercato di ottenere?
 - c. Pensate che abbia avuto successo o che potrà avere successo? Perché?
5. Dopo la presentazione di ciascun gruppo, l'insegnante guida una discussione basata sulle seguenti domande:
 - a. È stato facile o difficile trovare esempi di resistenza attuale o della storia recente?
 - b. Quali valori rappresentano questi resistenti? Sono gli stessi per tutti gli esempi presentati dai vari gruppi o ci sono differenze?
 - c. Cosa possiamo imparare da questi resistenti?
 - d. Come possiamo applicare questo apprendimento nella vita di tutti i giorni?
 - e. Tornando alla nostra definizione di resistenza, aggiungereste/cambiereste qualcosa?

Andare oltre:

- Gli studenti ricercano altre forme di resistenza, come ad esempio:
 - Tentativi di preservare il patrimonio ebraico: libri, torah e oggetti religiosi, foto di famiglia. Un esempio interessante è la "Brigata di Carta" di Vilnius.
 - Resistenza intellettuale da parte di Ebrei e non Ebrei, come la resistenza del gruppo La Rosa Bianca o le donne staffette del Movimento giovanile clandestino.
 - Paracadutisti ebrei del Mandato britannico della Palestina
 - Resistenza tramite lettere
- Gli studenti ricercano esempi di resistenza diversi rispetto alle categorie discusse durante la lezione.

Allegato 1 – Forme di resistenza ebraica durante l'Olocausto

A. Resistenza armata

1. *Insurrezioni*

La resistenza armata venne organizzata in più di 100 ghetti. L'insurrezione più importante ebbe luogo nel ghetto di Varsavia, dove si trovavano più di 400.000 Ebrei. Decine di migliaia morirono di fame e di malattia, centinaia di migliaia furono deportati a Treblinka e in altri campi. Nell'aprile del 1943, quando gli Ebrei resistettero alla deportazione e iniziarono a combattere, le SS e i poliziotti furono colti di sorpresa e i combattenti della resistenza riuscirono a fucilarne a decine. L'insurrezione durò quattro settimane. Oltre 7.000 Ebrei furono uccisi e gli altri furono deportati in vari campi, mentre il ghetto di Varsavia venne liquidato e al suo posto fu creato un piccolo campo di concentramento. La resistenza ebbe luogo anche nei campi nazisti, compresi i centri di sterminio di Treblinka, Sobibor e Auschwitz-Birkenau.

2. *Partigiani*

In tutta l'Europa orientale e occidentale, circa 20.000-30.000 Ebrei combatterono durante l'Olocausto come partigiani. La maggior parte erano persone normali, molti dei quali adolescenti, fuggiti dai ghetti e dai campi di lavoro. Si unirono a gruppi di partigiani non ebrei, spesso dovendo nascondere la loro identità ebraica a causa dell'antisemitismo, oppure in quei luoghi con alti livelli di antisemitismo, formarono gruppi di partigiani interamente ebrei. Mentre i partigiani non ebrei potevano tornare di soppiatto nelle loro case per la loro salvezza e la loro sicurezza, gli Ebrei non avevano un posto dove andare. Vivevano in condizioni difficili, senza un vero riparo che li proteggesse dalle intemperie.

I partigiani combatterono e sopravvissero formando gruppi organizzati. Avevano poche armi e poche munizioni, ma furono in grado di dare un contributo significativo alla lotta contro i nazisti perché conoscevano la conformazione del terreno e sapevano come utilizzare il terreno a proprio vantaggio. Le attività partigiane di maggior successo si svolgevano di notte, col favore dell'oscurità e con l'aiuto della popolazione locale.

Anche in Italia numerosi ebrei si unirono alla resistenza antifascista e antinazista <https://resistentiebrei.cdec.it/>

B. Resistenza spirituale

3. *Educazione, cultura e religione*

L'istruzione generale, attraverso la scuola regolare, fu vietata agli Ebrei nella maggior parte dei Paesi dell'Europa orientale. In alcuni ghetti però, nonostante le condizioni deprecabili, furono istituite scuole segrete, spesso camuffate da mense per i poveri o altre istituzioni sociali. Gli Ebrei contrabbandavano libri in numerosi ghetti e aprirono biblioteche clandestine. Alcuni attivisti istituirono una biblioteca di 60.000 volumi nel ghetto di Theresienstadt, vicino a Praga.

La maggior parte dei bambini che vivevano nei ghetti non potevano frequentare la scuola, perché erano costretti a lavorare o perché dovevano prendersi cura dei fratelli più piccoli. Alcuni bambini ricevettero un insegnamento clandestino da parte degli adulti, a porte chiuse nel segreto delle proprie case. Trovare insegnanti, luoghi adatti, libri, materiale per scrivere erano solo alcuni dei problemi affrontati. La fame, la mancanza di

riscaldamento, il lavoro forzato, rendevano l'istruzione un compito difficile, ma visto come un'affermazione di vita, come un'espressione di sopravvivenza.

Nonostante la fame, gli spazi abitativi sovraffollati e la sofferenza, gli Ebrei nei ghetti non rinunciarono alla cultura e alla religione. Organizzavano concerti, conferenze, spettacoli teatrali e altre forme di produzioni artistiche. I servizi religiosi erano proibiti nella maggior parte dei ghetti, ma molti Ebrei pregavano e tenevano cerimonie in segreto. Queste attività aiutarono molto le persone a mantenere la propria identità culturale e religiosa, fornendo conforto spirituale e mantenendo su il morale.

4. Documentazione sugli eventi e sulle esperienze

Gli Ebrei cercarono di documentare ciò che avevano vissuto o visto durante l'Olocausto in vari modi: tenendo diari, scrivendo poesie, disegnando e dipingendo, scattando foto clandestine, ecc. Nella maggior parte dei casi questa documentazione era individuale, ma in alcuni casi era organizzata. Ad esempio, nel ghetto di Varsavia, Emanuel Ringelblum organizzò, insieme ad altri storici, scrittori, rabbini e assistenti sociali, una raccolta di documenti dedicata alla cronaca della vita nel ghetto. La parte dell'archivio che è stata scoperta (nome in codice Oneg Shabbat, che significa Gioia dello Shabbat) contiene oltre 6.000 documenti che includono saggi, diari, disegni e altri manufatti, raccolti tra il settembre del 1939 e il gennaio del 1943.

“Upstanders”, “bystanders”, e collaborazionisti

Upstanders, attori

Quadro generale:

Questa attività mira a incoraggiare gli studenti a diventare ‘upstanders’, ossia a prendere posizione, coinvolgendoli in un processo di riflessione sulle azioni intraprese da persone che fanno mostra di coraggio morale.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Rispetto
- Responsabilità
- Empatia

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegato 1

Durata: 1 ora

Suggerimenti per gli insegnanti:

In questa attività gli studenti dovranno esplorare esempi di coraggio morale. Per impegnarsi meglio in questa attività, gli studenti dovrebbero avere una conoscenza preliminare dell’Olocausto. L’attività è un buon punto di partenza per un’altra attività, di apprendimento, basata su progetti, volta ad esplorare i diritti umani da una prospettiva attivista e ad aiutare gli studenti ad affrontare un argomento che li interessi e li sensibilizzi.

Descrizione dell’attività:

1. L’insegnante chiede agli studenti di formare gruppi di 4-5 persone e distribuisce a ciascun gruppo delle dispense con una o più storie di soccorritori e attivisti, assicurandosi che ogni gruppo riceva esempi diversi. Gli insegnanti possono utilizzare gli esempi dell’Allegato 1 o preparare altri esempi rilevanti per i loro studenti. Gli studenti sono invitati a leggere le dispense e poi a discutere delle persone coinvolte e delle loro azioni, sulla base delle seguenti domande:
 - a. A cosa dava valore questa persona?
 - b. Cosa voleva ottenere questa persona?
 - c. Cosa ha fatto questa persona per raggiungere il suo obiettivo?
 - d. Qual è stato l’impatto delle azioni di questa persona?
 - e. La persona ha rischiato qualcosa intraprendendo quelle azioni? Se sì, cosa pensate che l’abbia motivata ad assumersi questi rischi?

Se l’insegnante desidera dedicare più tempo a questa attività, agli studenti può essere chiesto di raccogliere maggiori informazioni sui soccorritori/attivisti prima di discutere le domande.

2. Ogni gruppo condivide con il resto della classe alcune informazioni sui soccorritori/attivisti assegnati al proprio gruppo e le loro riflessioni sulle domande poste.

3. L'insegnante facilita una discussione basata sulle domande seguenti. Le risposte ad alcune domande o alcune parole chiave possono essere scritte sulla lavagna o su un documento condiviso:
- Cosa possiamo imparare dalle persone che hanno deciso di agire per proteggere altre persone?
 - Quanta differenza può fare una singola persona?
 - Di quali competenze ha bisogno un soccorritore/attivista?
 - Quali esempi di attivisti per i diritti umani contemporanei conoscete?
 - Quali sono le barriere che gli attivisti per i diritti umani possono incontrare?
 - Come potete agire per promuovere e tutelare i diritti umani?

Andare oltre:

- A partire da questa lezione, gli studenti possono continuare ad esplorare il tema dei soccorritori e degli attivisti. Possono anche iniziare ad agire per promuovere e proteggere i diritti umani. Utilizzando l'approccio di apprendimento basato su progetti, l'insegnante può guidare gli studenti nel processo successivo:

1. *Selezione dell'argomento*

- Gli studenti scelgono una questione sociale su cui vorrebbero concentrarsi. Il processo di scelta dell'argomento dovrebbe essere adattato all'età e all'esperienza pregressa degli studenti. Ad esempio, il processo potrebbe essere simile a questo:
 - Ogni studente propone un argomento in forma anonima e l'argomento proposto dalla maggior parte degli studenti è quello che verrà studiato.
 - Gli studenti lavorano in piccoli gruppi, ogni gruppo propone uno o più argomenti, quindi si svolge una votazione per selezionare l'argomento finale.

2. *Ricerca*

- Gli studenti conducono ricerche sull'argomento selezionato:
 - Gli studenti lavorano in gruppi e ogni gruppo ricerca un aspetto diverso o utilizza un mezzo diverso per la ricerca (archivi, media, esperti, normali cittadini, ecc.). Il ruolo dell'insegnante è quello di garantire che tutti ricevano un compito con il quale si sentano a proprio agio.
 - Ogni gruppo condivide i risultati della propria ricerca, in modo che l'intera classe acquisisca conoscenza sull'argomento selezionato.

3. *Azione*

- Gli studenti identificano i modi in cui possono contribuire ad aumentare la consapevolezza e/o a risolvere il problema affrontato. Possono scegliere di fare una campagna online, una campagna nella loro scuola, scrivere una petizione, organizzare una raccolta fondi, mobilitare la comunità per fare volontariato, ecc. È importante che siano gli studenti a decidere cosa vogliono fare, non l'insegnante. Il ruolo dell'insegnante deve essere quello di guidare il processo, non di decidere o controllare i risultati.

4. *Presentazione pubblica*

- Gli studenti organizzano una presentazione pubblica del loro progetto, per presentare il loro lavoro. Possono invitare alla presentazione altri studenti e docenti della scuola, genitori, altri membri della comunità ed esperti con cui hanno interagito nella fase di ricerca.

5. *Riflessione*

- Gli studenti si impegnano in un processo di riflessione basato sulle seguenti domande:
 - Domande legate al processo:
 - Come era organizzato il lavoro di gruppo?
 - Come avete trovato le informazioni che vi servivano?
 - Come avete presentato le informazioni al resto della classe?
 - Come avete organizzato la parte riguardante la sensibilizzazione sul problema affrontato, o la sua risoluzione?
 - Come avete collaborato con i membri del vostro gruppo?
 - Come avete preparato e organizzato la presentazione pubblica?
 - Che cosa vi è piaciuto di più?
 - Che cosa non vi è piaciuto?
 - C'è qualcosa che vi ha sorpreso?
 - Se doveste in futuro realizzare un progetto come questo, cosa fareste diversamente?
 - Domande relative al prodotto/ai risultati:
 - Come vi sentite riguardo ai risultati del vostro lavoro: rispetto alla parte 3, 'azione'?
 - Come vi sentite riguardo ai risultati del vostro lavoro: rispetto alla parte della presentazione pubblica?
 - Come vi sentite riguardo ai risultati del vostro lavoro: rispetto all'effetto del vostro progetto su altre persone?

Allegato 1 – Dispense

Viorica Agarici (1886-1979) era la presidentessa della sezione locale della Croce Rossa nella città di Roman, in Romania. Nell'estate del 1941, poco dopo l'entrata della Romania nella Seconda guerra mondiale, andava spesso alla stazione ferroviaria per prendersi cura dei soldati feriti provenienti dal fronte orientale. Nella notte tra il 2 e il 3 luglio, sentì dei lamenti e delle grida di aiuto provenire da alcuni vagoni sigillati, lontani dalla stazione. Centinaia di Ebrei, sopravvissuti al pogrom di Iași, erano ammassati nei vagoni del "treno della morte", senza cibo né acqua. Dopo aver viaggiato per giorni sotto il caldo sole estivo su e giù per i binari in vagoni metallici sigillati, molti di loro erano morti e i sopravvissuti erano molto indeboliti. I gendarmi, locali e tedeschi, stavano impedendo loro di accedere all'acqua e sparavano a quelli che cercavano di procurarsela.

Viorica Agarici insistette sul fatto che la Croce Rossa dovesse offrire assistenza ai passeggeri e convinse gli ufficiali dell'esercito rumeno ad aprire i vagoni. I corpi dei morti furono rimossi dal treno, mentre i sopravvissuti ricevettero acqua e cibo, e ottennero il permesso di lavarsi. Grazie all'insistenza e all'aiuto di Viorica Agarici, alcuni dei passeggeri sopravvissero al viaggio verso il campo di lavoro di Călărăși. Inoltre, sentendo parlare delle sue azioni, altre sezioni della Croce Rossa acquisirono più coraggio per agire e offrire sostegno.

Quattro anni dopo la sua morte, lo Yad Vashem conferì a Viorica Agarici il titolo di Giusta fra le Nazioni.

Irena Sendler (1910-2008) era un'assistente sociale polacca, che durante la Seconda guerra mondiale offrì assistenza ai cittadini ebrei di Varsavia e aiutò a far uscire clandestinamente i bambini ebrei dal ghetto di Varsavia.

Non appena cominciò l'occupazione nazista, Irena, approfittando della sua posizione presso l'ufficio della previdenza sociale municipale, con l'appoggio di alcuni amici fidati, iniziò a fabbricare documenti falsi per le famiglie ebrei e a trovare loro luoghi sicuri. Dopo che furono rinchiusi quasi 500.000 Ebrei nel ghetto di Varsavia nel 1940, Irena Sendler proseguì il suo impegno umanitario. Poiché i tedeschi temevano il diffondersi di malattie all'esterno, riuscì a ottenere un permesso speciale che le permetteva di entrare nel Ghetto per verificarne le condizioni igienico-sanitarie. Sendler e altri volontari riuscirono a introdurre di nascosto medicinali, vestiti, cibo e altre provviste e a salvare gli orfani del ghetto insieme ad altri bambini ebrei. Ai bambini più grandi venivano insegnate le preghiere cattoliche e venivano intrufolati in una vicina chiesa cattolica. Una volta entrati nell'edificio, si toglievano la stella gialla dai vestiti e uscivano dalla porta principale come bambini cattolici polacchi, con nuove identità. I bambini più piccoli venivano nascosti nelle cassette degli attrezzi o in altri modi ingegnosi e fatti uscire di nascosto fuori dal Ghetto. Irena Sendler viaggiava con un cane, così che se i bambini nascosti avessero cominciato a piangere nelle vicinanze delle guardie, lei avrebbe colpito la zampa del cane e questo avrebbe iniziato ad abbaiare, insieme a tutti i cani dei nazisti.

In questo modo, Irena Sendler contribuì a salvare circa 2.500 bambini ebrei e riuscì a nascondere l'elenco dei loro nomi e dei luoghi in cui si trovavano. Non rivelò mai nulla delle sue attività, nemmeno quando fu arrestata e torturata dalla Gestapo.

Lo stato di Israele le riconobbe il titolo di Giusta fra le Nazioni nel 1965.

Martha Sharp (1905-1999) e **Waitstill Sharp** (1902-1983) erano americani inviati in missione dalla loro chiesa per aiutare a salvare i rifugiati in Europa, all'inizio della Seconda guerra mondiale. Si recarono a Praga nel febbraio 1939 e si impegnarono sia nel soccorso diretto che nell'assistenza all'emigrazione. La Cecoslovacchia passò sotto il controllo nazista il 15 marzo 1939 e, sebbene gli Sharps fossero presi di mira dalla Gestapo come sospetti, riuscirono a rimanere fino all'inizio di agosto e ad assistere i rifugiati con le pratiche di immigrazione, a distribuire denaro e beni, e ad aiutare gli intellettuali rifugiati a trovare lavoro negli Stati Uniti. I loro visti di uscita consentivano loro di effettuare brevi soggiorni all'estero e, in queste occasioni, accompagnavano i rifugiati, con notevoli rischi personali. Si stima che abbiano aiutato circa 3.500 persone: uomini, donne e bambini, di diverse professioni, molti dei quali Ebrei. Dopo aver lasciato la Cecoslovacchia, continuarono a lavorare per la causa dei rifugiati dagli Stati Uniti e dall'Europa occidentale.

Nel 2006, lo Yad Vashem ha riconosciuto Martha e Waitstill Sharp come Giusti fra le Nazioni.

Chiune Sugihara (1900-1986) è stato un console giapponese a Kaunas, in Lituania. Per il popolo ebraico che cercava di fuggire dall'Europa, il Giappone rappresentava una possibile via di fuga, ma il governo giapponese aveva alcuni criteri di immigrazione che la maggior parte dei rifugiati non avrebbe soddisfatto. Conoscendo i pericoli che correvano gli Ebrei che facevano richiesta di visto, Sugihara rilasciò visti di dieci giorni a quelli che desideravano transitare attraverso il Giappone, diretti negli Stati Uniti. Fece ciò andando contro i severi ordini del Ministero degli Esteri giapponese, che prevedevano di concedere visti solo a persone che avevano già un visto per una terza destinazione per uscire dal Giappone, senza eccezioni. Si dice che fino al 4 settembre 1940, quando il consolato fu chiuso, Chiune Sugihara dedicasse dalle 18 alle 20 ore al giorno all'emissione di visti, producendo ogni giorno lo stesso numero di visti rilasciati normalmente in normale mese, e che rilasciasse persino documenti in bianco con il solo timbro del consolato e la sua firma. Sapeva che quello che stava facendo era un atto di disobbedienza, ma agendo in questo modo riuscì a salvare diverse migliaia di persone.

Nel 1984 lo Yad Vashem ha riconosciuto Chiune Sugihara come Giusto tra le Nazioni.

Eleanor Roosevelt (1884-1962) fu la First Lady degli Stati Uniti per dodici anni. Ha sostenuto i rifugiati ebrei e l'istituzione dello Stato di Israele. Nel 1939, Eleanor Roosevelt sostenne pubblicamente l'approvazione di una legge che avrebbe consentito l'ingresso di 20.000 bambini rifugiati tedeschi sotto i 14 anni negli Stati Uniti, ma purtroppo questo disegno di legge non fu approvato. L'anno successivo organizzò un incontro tra funzionari governativi, assistenti sociali e rappresentanti delle organizzazioni che aiutavano i rifugiati, al fine di sviluppare un piano coordinato per il salvataggio dei bambini. Come risultato di questo incontro fu istituito un comitato speciale e centinaia di bambini europei orfani e non accompagnati furono portati negli Stati Uniti, compresi bambini rifugiati ebrei.

Eleanor Roosevelt è stata presidente della Commissione delle Nazioni Unite sui diritti umani e ha svolto un ruolo importante nella stesura e nell'adozione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Decisioni individuali

Quadro generale:

Lo scopo di questa attività è quello di aiutare gli studenti a comprendere che il fatto di essere un attore, un 'upstander', piuttosto che uno spettatore, un "bystander", è una decisione individuale. In questa attività gli studenti sono anche invitati a impegnarsi in nuovi comportamenti che li aiuteranno a sviluppare le loro competenze per diventare 'upstanders'.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Valorizzazione della dignità umana e dei diritti umani
- Apertura all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni del mondo e pratiche
- Rispetto
- Senso civico
- Responsabilità
- Auto-efficacia
- Capacità di apprendimento autonomo
- Capacità di ascolto e di osservazione
- Empatia
- Flessibilità e adattabilità
- Conoscenza e comprensione critica di sé stesso

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegato 1

Durata: 2 ore

Suggerimenti per gli insegnanti:

Questa attività invita gli studenti a riflettere su come i valori e le emozioni fungono da facilitatori o bloccanti per determinati comportamenti. Quando vengono a conoscenza dell'Olocausto, gli studenti potrebbero avere la tendenza a pensare solo ai comportamenti "buoni e cattivi" più ovvi, come i nazisti che diedero o eseguirono ordini di uccidere da una parte, o i Giusti fra le Nazioni che rischiarono la vita per salvare altre persone. Tuttavia, ci sono molti altri comportamenti che hanno contribuito, in un modo o nell'altro, allo svolgersi degli eventi. Attraverso questo tipo di attività, gli studenti possono andare oltre le figure centrali dell'Olocausto, come Hitler, e riflettere sugli atteggiamenti della gente comune, dei dipendenti pubblici, ecc.

Durante l'attività, l'insegnante non dovrebbe aspettarsi specifiche risposte giuste o sbagliate, né classificarle come tali, ma piuttosto consentire agli studenti di prendersi del tempo per riflettere sulla responsabilità morale e sui suoi vari gradi e forme. Nelle nostre società odierne, soprattutto con l'uso dei social media, si riscontra un'elevata tendenza alla polarizzazione, mentre può essere molto utile per gli studenti imparare a pensare al di fuori di categorie ben definite.

Descrizione dell'attività:

Parte I

1. L'insegnante invita gli studenti a lavorare in gruppi di 4-5 persone, distribuisce l'allegato 1 a ciascun gruppo, spiegando che si riferisce a diversi comportamenti delle persone durante l'Olocausto. Agli studenti viene chiesto di analizzare ogni comportamento presentato nella dispensa e di rispondere alle seguenti domande, riferite a ciascuna persona:
 - a. Cosa pensate abbia motivato questa persona ad agire in questo modo?
 - b. Pensate che la persona fosse consapevole delle conseguenze delle sue azioni? Pensate che a lei/lui/loro importasse?
 - c. Pensate che questa persona avrebbe potuto comportarsi diversamente? Come? Cosa sarebbe successo se lei/lui/loro si fosse/fossero comportato/i diversamente?
 - d. Cosa sarebbe successo se più/meno persone si fossero comportate come questa persona?
2. L'insegnante può condividere il fatto che tutti questi comportamenti esistettero effettivamente durante l'Olocausto, comprese le persone che si rifiutarono di far parte delle unità di sterminio e non furono nemmeno punite per questo, venendo semplicemente riassegnate ad altri compiti. L'ultimo esempio in allegato si basa su una foto con una folla di persone di cui solo una non esegue il saluto nazista. La persona nella foto venne successivamente identificata come August Landmesser. Nessuno si accorse che in quel momento non stava facendo il saluto, altrimenti avrebbe subito delle ripercussioni.
3. L'insegnante invita gli studenti a riflettere sui motivi per cui le persone, in generale, scelgono di comportarsi in un certo modo quando vedono che altre persone sono trattate ingiustamente o sono in pericolo. Ogni studente riceve due post-it di due colori diversi e gli viene chiesto di elencare su un post-it i motivi per cui le persone si oppongono di fronte all'ingiustizia, e sull'altro i motivi per cui le persone restano a guardare di fronte all'ingiustizia. I post-it vengono esposti su due lati della stanza e un volontario li legge per la classe. L'insegnante riassume le ragioni di ciascuna parte e coinvolge gli studenti in una discussione basata sulle seguenti domande:
 - a. Perché pensate che sia più facile stare a guardare piuttosto che intervenire in situazioni di ingiustizia?
 - b. Di cosa hanno paura le persone? Questa paura è giustificata?
 - c. Di quali competenze hanno bisogno le persone per diventare 'upstanders', attori?
 - d. Come si possono sviluppare queste competenze?

L'insegnante può trascrivere le risposte degli studenti alle ultime due domande e utilizzarle nella seconda parte della lezione.

4. L'insegnante invita gli studenti a scrivere un breve saggio partendo da una citazione di Raul Hilberg: "Nei momenti cruciali, ogni individuo prende decisioni e... ogni decisione è individuale".

Parte II

5. Gli studenti vengono invitati a leggere i loro elaborati in gruppi di tre persone. Dopo che una persona ha letto il suo saggio, gli altri danno un feedback. Se gli studenti non hanno familiarità con i feedback costruttivi, l'insegnante dovrà incoraggiarli a concentrarsi sugli aspetti positivi e suggerire loro di usare frasi come queste:
 - a. Quello che ho sentito mentre leggevi il tuo saggio è che...
 - b. Un aspetto che mi è piaciuto molto del tuo saggio è...
 - c. Mi è sembrato di capire che hai affrontato questo argomento dal punto di vista di... Ho ragione?
 - d. Se volessi sviluppare ulteriormente il tuo saggio, penso che potrebbe essere interessante dettagliare maggiormente l'idea che...
6. L'insegnante ricorda agli studenti la discussione sulle competenze necessarie per essere un 'upstander' e invita gli studenti a lavorare in gruppi di 4-5 persone e a pensare ad alcune cose concrete che potrebbero realizzare d'ora in poi per sviluppare le loro competenze e iniziare ad agire come 'upstanders'. L'insegnante può coinvolgere gli studenti in una discussione per assicurarsi che non percepiscano un 'upstander' solo come qualcuno che reagisce in un momento di crisi. Le persone che si impegnano per i diritti umani e la lotta alla discriminazione, possono influenzare la società anche attraverso i loro comportamenti quotidiani, con il modo in cui parlano, in cui trattano le altre persone, con il loro lavoro per prevenire l'ingiustizia.
7. I gruppi presentano gli aspetti principali della loro discussione e l'insegnante chiede loro di tornare al loro gruppo e di elaborare un piano più dettagliato – non solo cosa vorrebbero fare diversamente, ma come agiranno nello specifico. Cambiare le nostre abitudini richiede tempo e fatica, almeno all'inizio. Ecco perché elaborare un piano specifico ("Ogni mercoledì trascorrerò la mia ricreazione o la mia pausa pranzo con persone che percepisco come diverse da me, per imparare da loro o su di loro") è meglio rispetto a elaborare un piano generico ("Vorrei conoscere più persone diverse"). Gli studenti possono consultare il loro elenco di azioni – e sono liberi di aggiungere alcune cose, in base ad elementi ispirati dalle presentazioni degli altri gruppi – e decidere quando e come provare un nuovo comportamento. Possono anche collaborare con un compagno che li possa aiutare a ricordare, o monitorare il loro piano.

Andare oltre:

- Gli insegnanti possono guidare gli studenti alla scoperta degli esperimenti sull'obbedienza condotti da Stanley Milgram a partire dal 1961, oppure l'esperimento carcerario di Stanford condotto da Philip Zimbardo nel 1971 per studiare gli effetti del contesto sul comportamento²⁰.
- Gli insegnanti possono coinvolgere gli studenti in un'attività di scrittura basata sulla citazione di Edward Yashinski, un poeta yiddish sopravvissuto all'Olocausto, ma morto prigioniero politico in Polonia: "Non temete i vostri nemici, perché possono solo uccidervi. Non temete i vostri amici, perché possono solo tradirvi. Temete solo gli indifferenti, che permettono agli assassini e ai traditori di camminare sicuri sulla terra."

²⁰ Gli insegnanti possono trovare informazioni a proposito di questi esperimenti in alcune pubblicazioni accademiche, video didattici e persino dei cortometraggi.

Allegato 1

1. Un vicino che osserva mentre gli Ebrei che vengono rastrellati e deportati
2. Una persona che saccheggia la casa di una famiglia ebrea che è stata deportata
3. Una persona che nasconde gli Ebrei a casa sua
4. Una persona che denuncia degli Ebrei ai nazisti
5. Un ingegnere che progetta un crematorio
6. Un sindaco che mente, dicendo che non ci sono Rom nel suo villaggio, per proteggerli dalla deportazione
7. Una persona che rifiuta di far parte di una Squadra della Morte (Einsatzgruppe)
8. Una persona che si rifiuta di fare il saluto nazista durante un evento pubblico.

Rifugiati – Ieri e oggi

Quadro generale:

Questa attività mira a coinvolgere gli studenti in un processo di apprendimento su come i rifugiati ebrei venivano percepiti e trattati durante l'Olocausto; mira anche a permettere loro di imparare da questa storia al fine di comprendere meglio la responsabilità condivisa di vari Paesi e della comunità internazionale nella protezione dei rifugiati.

Competenze per una cultura democratica affrontate:

- Rispetto
- Senso civico
- Responsabilità
- Auto-efficacia
- Capacità di pensiero analitico e critico
- Conoscenza e comprensione critica del mondo

Numero di partecipanti: 10-30

Risorse e materiali: Allegato 1

Durata: 1 ora

Suggerimenti per gli insegnanti:

Gli studenti potrebbero avere percezioni diverse sui rifugiati nel loro Paese, soprattutto se vivono in luoghi con una forte propaganda populista anti-rifugiati. Potrebbero anche avere pregiudizi su persone provenienti da certe parti del mondo. Se questi emergono, gli insegnanti non dovrebbero lasciarli sfuggire, ma affrontarli in un modo che aiuti gli studenti a capire perché i pregiudizi sono negativi, ma senza farli sentire in colpa. Per maggiori dettagli si vedano [le attività su identità e stereotipi](#).

Descrizione delle attività:

1. L'insegnante divide la classe in quattro gruppi. Ogni gruppo riceve una dispensa con uno degli eventi descritti nell'Allegato 1. Gli studenti sono invitati a leggere la dispensa e discutere i seguenti aspetti:
 - a. Perché pensate che questo evento sia accaduto in questo modo?
 - b. Chi era responsabile?
 - c. Quali furono le conseguenze?
 - d. Cosa si poteva fare diversamente?
2. Ogni gruppo presenta l'evento studiato e le riflessioni alle domande. Successivamente, gli studenti vengono coinvolti in una discussione in classe, a partire dalle seguenti domande:
 - a. C'è stato qualcosa che vi ha sorpreso negli eventi che avete studiato o in quelli presentati dai vostri compagni? Che cosa?
 - b. Pensate che le ragioni del rifiuto dei rifugiati, espresse dai diversi Paesi, fossero valide? Perché?
 - c. In questo processo gli Ebrei erano visti come esseri umani con pari dignità? Perché?

3. L'insegnante chiede agli studenti se sanno cosa significa il termine "rifugiato". Dopo che gli studenti hanno risposto, l'insegnante informa gli studenti che secondo la Convenzione sui Rifugiati del 1951, un documento legale fondamentale, è definito rifugiato colui che:

non può o non vuole fare ritorno nel suo Paese di origine, a causa del fondato timore di essere perseguitato per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza ad un determinato gruppo sociale o per le sue opinioni politiche.

4. L'insegnante condivide anche con gli studenti che le persone che hanno lasciato il proprio Paese e cercano protezione in un altro Paese, ma non sono ancora legalmente riconosciute come rifugiate, sono chiamate richiedenti asilo. Chiedere asilo è un diritto umano, il che significa che a tutti dovrebbe essere consentito di entrare in un Paese diverso dal proprio per chiedere asilo. Coloro che non sono rifugiati o richiedenti asilo ma che cercano di entrare o vivono in un Paese diverso dal proprio sono generalmente chiamati migranti.
5. L'insegnante coinvolge gli studenti in una discussione basata sulle seguenti domande:
- a. Qual è, secondo voi, l'atteggiamento generale nei confronti di rifugiati e migranti nel nostro Paese? E in Europa in generale?
 - b. A chi importa dei rifugiati?
 - c. A chi non importa dei rifugiati?
 - d. I rifugiati vengono visti come esseri umani con pari dignità? Chi li vede così e chi no?
 - e. I Paesi considerano alcuni rifugiati più meritevoli di sostegno rispetto ad altri? Perché? Questo è conforme ai principi dei diritti umani?
 - f. Cosa ha imparato l'Europa (e il mondo in generale) dall'Olocausto riguardo ai rifugiati?
 - g. Cosa deve ancora imparare l'Europa (e il mondo) riguardo ai rifugiati?

Andare oltre:

- Gli studenti possono ricercare e analizzare ulteriormente uno o più di questi eventi, o altri eventi relativi ai rifugiati ebrei che tentarono di fuggire dall'Europa.
- Gli studenti possono identificare nella loro zona le organizzazioni che sostengono i rifugiati e fare volontariato con loro.

Allegato 1

Conferenza di Évian

Dal 6 al 15 luglio 1938, i delegati di 32 Paesi si incontrarono a Évian-les-Bains per affrontare la questione dei rifugiati ebrei che cercavano di fuggire dalla Germania e dall’Austria. All’incontro parteciparono anche i rappresentanti di 24 organizzazioni di volontariato in qualità di osservatori e centinaia di giornalisti. I delegati espressero simpatia per gli Ebrei sotto il nazismo, ma nessun Paese, ad eccezione della Repubblica Dominicana, si mostrò disposto ad accettare un numero elevato di rifugiati. La Francia (e molti altri Paesi) affermò di aver già accolto troppi rifugiati. Paesi come il Canada o l’Australia affermarono che l’accettazione di rifugiati ebrei avrebbe creato un problema “razziale” interno al Paese. La Gran Bretagna affermò di essere già fin troppo popolata e di soffrire di disoccupazione, e quindi di non poter accogliere un numero maggiore di rifugiati. Gli Stati Uniti rifiutarono di aumentare la quota annuale di ammissione dei rifugiati ancor prima dell’inizio della conferenza. L’Unione Sovietica non partecipò alla conferenza. Si ritiene che le ragioni per cui la Repubblica Dominicana era disposta ad accogliere i rifugiati fossero legate al fatto che il leader del Paese: (a) aveva ordinato ai suoi soldati di massacrare migliaia di haitiani l’anno precedente e sperava che il fatto di accogliere rifugiati ebrei avrebbe contribuito a migliorare la sua immagine a livello internazionale; (b) sperava che i matrimoni misti tra Ebrei e abitanti locali avrebbero portato a “schiarire” il colore della pelle della popolazione.

Il St. Louis

Il transatlantico St. Louis, che trasportava 937 passeggeri, la maggior parte dei quali erano rifugiati ebrei in cerca di asilo dalla persecuzione nazista in Germania, salpò da Amburgo diretto all’Avana nel maggio 1939. Nonostante il fatto che i passeggeri avessero visti turistici legali per Cuba, alla nave fu negato l’attracco, in quanto le leggi erano state recentemente modificate. Solo poche persone furono autorizzate a sbarcare. Dopo aver tentato inutilmente per una settimana di persuadere le autorità cubane, il capitano Gustav Schröder diresse la nave verso la costa della Florida, sperando in un permesso per entrare negli Stati Uniti. Tuttavia, anche le autorità statunitensi rifiutarono alla nave il diritto di attraccare, nonostante l’appello diretto al presidente. All’inizio di giugno, il capitano non ebbe altra scelta che tornare indietro verso l’Europa, facendo ritorno ad Anversa, in Belgio, con 908 passeggeri.

Solo dopo che la Gran Bretagna accettò di accogliere 288 (il 32%) dei passeggeri e dopo molte trattative da parte di Schröder, i restanti 619 passeggeri furono autorizzati a sbarcare ad Anversa. La Francia accolse 224 rifugiati (il 25%), il Belgio 214 (il 23%) e i Paesi Bassi 181 (il 20%). La nave tornò ad Amburgo senza passeggeri. L’anno successivo, dopo la battaglia di Francia e l’occupazione nazista di Belgio, Francia e Paesi Bassi nel maggio 1940, tutti gli Ebrei di quei Paesi si ritrovarono soggetti ad alto rischio, compresi i recenti rifugiati. La ricerca ha stabilito che 254 (il 29%) di coloro che tornarono nell’Europa continentale furono assassinati durante l’Olocausto.

La Struma

La nave Struma salpò da Constanța, in Romania, il 12 dicembre 1941, con quasi 800 rifugiati ebrei che tentarono di raggiungere il mandato britannico della Palestina, attraverso Istanbul. La nave era in cattive condizioni e il suo motore si guastò più volte fino a quando non raggiunse finalmente Istanbul il 15 dicembre. Lì rimase ancorata, mentre diplomatici britannici e funzionari turchi negoziavano la sorte dei passeggeri. Il governo britannico amministrava la Palestina mandataria e non voleva che un numero elevato di rifugiati ebrei raggiungesse il territorio. I diplomatici britannici esortarono il governo turco a impedire alla nave Struma di proseguire il suo viaggio. Le autorità turche rifiutarono di lasciare sbarcare i passeggeri nonostante fossero a corto di cibo.

Dopo due mesi, il 23 febbraio 1942, la nave fu rimorchiata a nord di Istanbul. Il 24 febbraio un sottomarino sovietico silurò la nave, avendola scambiata per una nave nemica. Questo fu il più grande disastro navale civile del Mar Nero durante la seconda guerra mondiale. Di tutti i passeggeri, solo una persona sopravvisse.

Il Libro bianco del 1939

Dal 1920 al 1948, il governo britannico amministrò un'entità geopolitica chiamata Palestina mandataria, o mandato britannico della Palestina, istituita secondo i termini della Società delle Nazioni. Il Libro bianco del 1939, pubblicato dal governo britannico, annunciava le sue politiche sul futuro status della Palestina. Rifiutava l'istituzione di uno stato ebraico indipendente e limitava l'immigrazione ebraica a 75.000 persone per cinque anni. In risposta alla politica britannica, gli Ebrei tentarono di entrare illegalmente nella Palestina mandataria. Le persone intercettate furono internate nei campi. La politica sull'immigrazione non fu allentata durante la guerra e rimase in vigore fino alla fondazione dello Stato di Israele nel 1948.

Esplorare la Memorializzazione attraverso la lente della dignità umana

Esplorare musei e altri luoghi della memoria attraverso la lente dei diritti umani è una manifestazione della cultura dei diritti umani. Significa che la nostra visione del mondo è integrata nel quadro dei diritti umani e che siamo in grado di analizzare le decisioni dei leader storici, delle persone comuni, dei curatori di musei, ecc. dal punto di vista dei diritti umani.

Quando gli studenti visitano musei e memoriali come parte del loro processo educativo, potrebbero essere sopraffatti da informazioni o da emozioni. Fornire loro un quadro di riflessione – e persino di azione – è un modo efficace per aiutarli a collegare la storia con le società odierne e con le loro stesse vite. Proponiamo che questo quadro sia costruito attorno al rispetto della dignità umana, come modo per aiutarli a sviluppare una comprensione del mondo più equilibrata e ricca di sfumature, e per ispirare l'azione verso la costruzione di società eque, democratiche e interculturali.

A seconda della profondità che l'insegnante intende raggiungere con gli studenti, un approccio interdisciplinare all'educazione attraverso la *memorializzazione* e la commemorazione può assumere varie forme. Indipendentemente da ciò che l'insegnante decide di visitare con gli studenti o da come viene condotta la visita, il processo deve essere ben preparato e integrato in maniera coerente nel più ampio processo educativo. Spesso gli insegnanti organizzano una visita alla fine del percorso formativo, ma questa potrebbe non essere sempre l'opzione migliore. Visitare un museo o un memoriale nelle prime fasi del processo può aiutare gli studenti a connettersi meglio con le informazioni che apprendono, e concedere più tempo per elaborare e riflettere sulla visita. Mentre la visita a un museo può essere fatta anche all'inizio di un processo di apprendimento e utilizzata come punto di partenza per conoscere l'Olocausto e i diritti umani (a seconda del museo, ovviamente), la visita a un sito commemorativo richiede una preparazione approfondita, sia dal punto di vista intellettuale che emotivo. Affinché gli studenti possano connettersi meglio con un memoriale, devono avere una buona comprensione del contesto storico generale e del contesto di quel sito particolare prima di visitarlo. Dopo la visita, sarà necessario un processo di riflessione significativo, con l'obiettivo di aiutare gli studenti a comprendere meglio ciò che hanno visto, a interagire in modo critico con le informazioni fornite e a collegarle con la realtà attuale.

L'obiettivo di sviluppare il rispetto per la dignità umana attraverso la visita a musei e a luoghi della memoria potrà essere raggiunto attraverso attività come quelle presentate di seguito.

❖ Esplorare una mostra in un museo attraverso la lente dei diritti umani

Una visita a un museo dell'Olocausto, a un museo di storia ebraica, o di storia rom, o a un museo dedicato alla comunità LGBTQ o qualsiasi altro museo, può essere effettuata dal punto di vista dei diritti umani. Un percorso educativo che voglia partire dai diritti umani come base per comprendere la storia potrebbe assomigliare a questo:

1. Dopo essersi assicurato o assicurata che gli studenti abbiano acquisito una buona conoscenza dei diritti umani, l'insegnante include una visita al museo nel processo educativo. Agli studenti viene chiesto di lavorare in gruppi o a coppie. Ogni gruppo/coppia deve concentrarsi su un diritto specifico e "individuare" i casi in cui questo diritto appare, positivamente o negativamente. Agli studenti può essere assegnato un diritto, oppure possono scegliere loro il diritto su cui vogliono concentrarsi. Ad esempio, il museo potrebbe mostrare come agli Ebrei non fosse permesso far parte di corporazioni o esercitare determinate professioni e questo è collegato al diritto al lavoro. Gli studenti possono ricevere uno schema con la descrizione dello specifico diritto loro assegnato e uno spazio per annotare le informazioni che trovano e le loro riflessioni durante la visita.

2. Dopo la visita, l'insegnante dedica parte del processo di riflessione all'esplorazione della mostra attraverso la lente dei diritti umani. Ogni gruppo presenta gli esempi collegati allo specifico diritto che hanno individuato durante la visita e la classe si impegna in un processo di riflessione basato sulle seguenti domande:
 - È stato facile o difficile identificare i casi relativi al diritto che vi è stato assegnato? Perché?
 - Gli esempi che avete trovato erano collegati a casi in cui le persone godevano dei loro diritti o in cui i loro diritti erano limitati?
 - Avete identificato altre situazioni che possono essere collegate a diritti che non erano assegnati a nessun gruppo? Quale?
 - Siete sorpresi da ciò che avete imparato in relazione ai diritti umani?
 - Questa attività vi ha aiutato a capire perché la comunità internazionale ha deciso di redigere la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani?
 - Le nostre società hanno compiuto progressi nel rispetto dei diritti umani? Che tipo di progressi?

Questo approccio può anche aumentare la capacità degli studenti di concentrarsi sulla visita, in quanto un compito specifico da svolgere li rende più coinvolti nel processo.

❖ Esplorare un luogo attraverso la lente di un individuo

Leggere un diario o una testimonianza è un modo particolarmente efficace per consentire agli studenti di conoscere un determinato periodo storico e di entrare in empatia con le persone che lo hanno vissuto. Essere in grado di collegare una storia con lo spazio fisico in cui questa storia si è svolta, permette di sviluppare ulteriormente le capacità degli studenti di comprendere il passato in relazione al presente. Un processo educativo che mira a esplorare un luogo attraverso la lente di un individuo può iniziare con la lettura di un diario o di una testimonianza e poi con la visita allo spazio fisico descritto in quel diario / in quella testimonianza. Ad esempio, se gli studenti leggono il diario / la testimonianza di una persona deportata durante l'Olocausto, l'insegnante potrà elaborare il seguente processo educativo:

1. Durante la lettura del diario / della testimonianza, gli studenti annotano le informazioni relative a specifici luoghi della città che vengono descritti. Ad esempio, dove la persona andava a scuola, lavorava, incontrava gli amici, trascorrevano il tempo libero, ecc.; dove la persona si nascose, dove fu portata per essere deportata, quali erano i luoghi in cui la persona fu detenuta prima della deportazione, ecc.; a quali altri luoghi la persona fa riferimento dopo il ritorno (se del caso).
2. Dopo aver letto il diario / la testimonianza, gli studenti condividono ciò che hanno appreso da esso, fanno domande, discutono con tutta la classe o in piccoli gruppi, per elaborare il materiale e condividere le loro riflessioni con i compagni. Quindi, lavorano in gruppi per identificare l'ubicazione dei diversi luoghi menzionati nel materiale.
3. Sulla base delle informazioni raccolte, gli studenti possono creare una visita guidata della propria città, sulle tracce del sopravvissuto (o della vittima) dell'Olocausto. Gli studenti possono pubblicare online l'itinerario creato, possono creare dei QR Code affinché le persone possano ripetere il tour da soli, possono organizzare la visita per i loro compagni, per i loro genitori, ecc.
4. La riflessione potrà essere condotta sulla base delle seguenti domande:
 - Come vi siete sentiti durante questa attività?
 - Qual è stata la parte più difficile?
 - Qual è stata la parte più interessante?
 - Il processo di creazione di questa visita guidata vi ha aiutato a comprendere meglio il diario / la testimonianza? Come?

- Sapevate che questi luoghi hanno una memoria legata all'Olocausto?
- Esistono ancora oggi alcuni degli edifici/luoghi descritti nel materiale? Per cosa vengono utilizzati?
- Cosa possiamo imparare osservando un particolare luogo/edificio e il modo in cui è stato utilizzato nei diversi periodi storici?

Questo approccio può aumentare l'interesse degli studenti per la storia locale. Molto probabilmente scopriranno di essere passati regolarmente da alcuni dei luoghi collegati all'Olocausto, ma senza averci mai pensato. Questa attività getta una luce nuova sulla comprensione della città da parte degli studenti e può rendere più vicina una parte della storia che potrebbe sembrare molto lontana per gli studenti più giovani.

❖ Riflettere sul rispetto per la dignità umana nella *memorializzazione*

La prima attività proposta in questo manuale si concentra specificamente sulla dignità umana. Se gli insegnanti vogliono approfondire l'argomento, possono coinvolgere i loro studenti in processi di analisi dei modi in cui la dignità umana viene valorizzata e rispettata nella vita di tutti i giorni, nei media, nei libri e nei film, così come nei luoghi che mirano a preservare la memoria. Durante la visita a un museo, agli studenti possono essere poste alcune domande generali su cui riflettere:

- Il museo presenta Ebrei o Rom solo come vittime dell'Olocausto, o trova il modo di sottolineare la loro dignità e le loro azioni?
- La mostra include i nomi delle vittime dell'Olocausto o solo quelli dei carnefici? Perché è importante menzionare i nomi delle persone?
- È etico presentare foto di persone (nude) morte o emaciate? Come vi sentireste se vedeste delle vostre foto o delle foto dei vostri genitori/nonni in quel modo?
- Questa visita vi ha aiutato ad avere una comprensione più ricca di sfumature della dignità umana? Come?
- Pensate che altre persone che visiteranno questo museo se ne andranno con un maggiore rispetto della dignità umana e dei diritti umani? Perché?

❖ Riflettere su ciò che viene portato alla luce e ciò che viene tenuto nascosto

Gli studenti le cui competenze per la cultura democratica e la conoscenza della storia dell'Olocausto sono più avanzate, possono essere coinvolti in processi di analisi critica di ciò che viene commemorato e di ciò che viene dimenticato. Gli studenti possono visitare un museo o un memoriale e prestare molta attenzione non solo a ciò che viene presentato, ma anche a ciò che viene lasciato da parte. Ad esempio:

- Gli studenti possono osservare nello specifico come il genocidio dei Rom venga incluso nella mostra, menzionato in un monumento, ecc. Per molto tempo, il genocidio dei Rom non è stato studiato né commemorato. La situazione sta cambiando ora, con un maggiore interesse da parte dei ricercatori, degli artisti e persino di alcuni politici. Tuttavia, ci sono molte lacune nella memoria che gli studenti possono identificare. Possono discuterne le ragioni e proporre idee per cambiare la situazione.
- Gli studenti possono creare un inventario dei luoghi della memoria e dei musei dedicati all'Olocausto, alla storia ebraica, alla storia rom, alla storia LGBTQ. Possono fare un confronto tra i modi in cui i diversi Paesi scelgono di ricordare il passato. Questa attività funziona bene se l'insegnante è impegnato in un progetto di collaborazione internazionale. Studenti provenienti da due Paesi diversi possono condividere prospettive diverse. Usare la lente dei diritti umani e coinvolgere gli studenti in un'analisi critica può aiutarli a superare la tendenza a cercare di presentare il loro Paese sotto una buona luce, ed essere invece più obiettivi nella loro analisi.

Linee guida e risorse da altre organizzazioni

Quello che segue è un elenco non esaustivo di risorse disponibili gratuitamente per gli educatori sull'Olocausto e sui diritti umani:

- Raccomandazioni dell'IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) per l'insegnamento e l'apprendimento dell'Olocausto²¹
<https://www.holocaustremembrance.com/resources/educational-materials/ihra-recommendations-teaching-and-learning-about-holocaust>
- Materiali educativi dello Yad Vashem
<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>
- Museo commemorativo dell'Olocausto degli Stati Uniti – Enciclopedia dell'Olocausto
<https://encyclopedia.ushmm.org/en>
- Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali – Viaggio nel passato, insegnamento per il futuro: Manuale per gli insegnanti
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1218-Handbook-teachers-holocaust-education_EN.pdf
- Consiglio d'Europa – Diritto alla memoria. Un manuale per l'educazione dei giovani sul genocidio dei Rom²²
<https://www.coe.int/en/web/youth-roma/right-to-remember>
- Consiglio d'Europa – Compass: Manuale per l'educazione dei giovani ai diritti umani
<https://www.coe.int/en/web/compass>
- OSCE-ODIHR – Affrontare l'antisemitismo attraverso l'istruzione: Sussidi didattici²³
<https://www.osce.org/odihr/441146>
- Affrontare la storia e noi stessi – Resource Library
<https://www.facinghistory.org/resource-library>
- iWitness – Insegnare con le testimonianze
<https://iwitness.usc.edu/activities>
- Echoes and Reflections (Echi e riflessioni)
<https://echoesandreflections.org>
- Eternal Echoes (Eterni echi) – Insegnare e imparare sull'Olocausto²⁴
<https://www.eternalechoes.org/gb>

NOTA DELLE TRADUTTRICI: A parte titoli e citazioni da pubblicazioni internazionali, esistenti in tutte le lingue dell'Unione Europea, tutte le traduzioni italiane delle citazioni presenti nel testo, così come di tutti i titoli di pubblicazioni, sono state eseguite dal traduttore, in quanto non esistono traduzioni italiane degli autori citati né, tanto meno, pubblicazioni italiane, eccetto per Adorno, Neșțian-Sandu & Lyamouri Bajja, e Rus (si veda bibliografia qui sotto).

²¹ Disponibile in più di 10 lingue

²² Disponibile in 5 lingue

²³ Disponibile in 9 lingue

²⁴ Disponibile in 7 lingue

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2005 [1966]). Education after Auschwitz. In *Critical models: Interventions and catchwords* (pp. 191-204). New York: Columbia University Press.
 N.B.: pubblicato in Italia: Adorno, T. W. *Parole chiave. Modelli critici*, Sugar, Milano 1974
- Aalai, A. (2020). College student reactions to Holocaust education from the perspective of the theme of complicity and collaboration. *Journal of Transformative Education*, 18(3), 209-230. DOI: 10.1177/1541344620914863
- Ambrosewicz-Jacobs, J. & Szuchta, R. (2014). The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the Jedwabne debate, what can Polish school students learn about the Holocaust in history classes? *Intercultural Education*, 25(4), 283-299. DOI: [10.1080/14675986.2014.926156](https://doi.org/10.1080/14675986.2014.926156)
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Chrysochoou, X., & Barrett, M. (2017). Civic and political engagement in youth: Findings and prospects. *Zeitschrift für Psychologie*, 225(4), 291-301. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000315>
- Cook, P. (2021). Culture before content: Generating empathy through testimony. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 41-49). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63-71. DOI: 10.1002/ace.50
- Hoggan, C. D. (2015). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Kent, R. (2016). Roman Kent's Speech at UNESCO's Holocaust Remembrance Day event on January 27, 2016, available at: <https://www.unesco.org/en/articles/holocaust-survivor-roman-kent-speaks-out-dangerous-power-words>
- Knox, L. (2019). Scholars push back on Holocaust Museum's rejection of historical analogy. *The Chronicle of Higher Education*, 65(37), 1-4.
- Lemberg, J. (2021). Professional development in Holocaust education: Using inquiry to approach difficult subjects. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 111-119). New York: Teachers College Press; National Writing Project.
- Lemberg, J. & Pope IV, A. (2021). Introduction. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 1-20). New York: Teachers College Press; National Writing Project.

- Lenz, C. (2016). Human rights education and history education. A congeniality of souls? In C. Lenz, S. Brattland & L. Kvande (Eds.), *Crossing borders: Combining human rights education and history education*. Berlin- Münster-Wien- Zürich- London: Lit Verlag.
- Misco, T. (2009). Teaching the Holocaust through case study. *The Social Studies*, 100(1), 14-22. DOI: [10.3200/TSSS.100.1.14-22](https://doi.org/10.3200/TSSS.100.1.14-22)
- Nestian-Sandu, O. & Lyamouri Bajja, N. (2018). *T-kit 4 – Intercultural Learning*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Accessed May 24, 2022: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>
N.B.: sul sito è disponibile anche il “T-kit 4: Apprendimento interculturale”, in traduzione italiana
- Polgar, M. (2018). *Holocaust and human rights education: Good choices and sociological perspectives*. Emerald Publishing Limited.
- Rus, C. (2019). The Reference Framework of Competences for Democratic Culture. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Pensa MultiMedia Editore.
- Tibbitts, F. (2016). Combining history learning and human rights education in secondary school education. In M. Lücke, F. Tibbitts, E. Engel & L. Fenner (Eds.), *CHANGE: Handbook for history learning and human rights education* (pp. 91-113). Wochenschau Verlag. Kindle Edition.
- Totten, S. & Feinberg, S. (2001). *Teaching and studying the Holocaust*. Boston: Allyn and Bacon.
- van Driel, B. (2003). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14(2), 125-137. DOI: [10.1080/14675980304572](https://doi.org/10.1080/14675980304572)
- Wegner G. (1998). What lessons are there from the Holocaust for my generation today? Perspectives on civic virtue from middle-school youth. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(2), 167-83.
- Wiesel, E. (1993). *Elie Wiesel's remarks at the dedication ceremonies for the United States Holocaust Memorial Museum*. Accessed May 24, 2022: <https://www.ushmm.org/information/about-the-museum/mission-and-history/wiesel>
- Zagray Waren, W. (2021). Teaching for humanity. In J. Lemberg & A. Pope IV (Eds.), *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy through Inquiry* (pp. 102-110). New York: Teachers College Press; National Writing Project.

L'approccio interdisciplinare che proponiamo in questo manuale combina gli approcci e i metodi dell'educazione sull'Olocausto, dell'educazione sui diritti umani e dell'educazione interculturale, con l'obiettivo di guidare gli studenti a conoscere il passato, comprendere il modo in cui il passato è collegato al presente e contribuire allo sviluppo di società democratiche e interculturali in cui ogni individuo possa vivere una vita dignitosa.

Quando guardiamo al passato attraverso la lente dei diritti umani, possiamo comprendere meglio come un evento come l'Olocausto sia stato possibile, come abbia funzionato la propaganda e come i diritti del popolo ebraico – e delle persone appartenenti ad altri gruppi – siano stati progressivamente negati. Allo stesso tempo, attraverso la lente dell'Olocausto, possiamo capire che oggi dobbiamo agire quando i diritti umani vengono violati o rischiano di essere violati dai membri di qualsiasi gruppo che vive nelle nostre società. Questa metodologia sviluppa il pensiero critico degli studenti e la loro capacità di sfidare i messaggi populistici che stanno diventando prevalenti nelle società europee e in altre parti del mondo. Aumenta la loro consapevolezza sul trattamento ingiusto subito da vari gruppi e sulla necessità di agire.



Per condividere il tuo feedback su questo manuale
o per informarti su seminari e conferenze
per insegnanti basati sulla metodologia presentata
in questo manuale, contattaci all'indirizzo:
onestian@tolinstitute.org



Co-funded by the
Europe for Citizens Programme
of the European Union

