

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita


a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri



EDUCAZIONE per *tutta la vita*



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di Monica Parricchi



FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo
della Libera Università di Bolzano

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri e Liliana Dozza* pag. 15

Parte prima **Dalle prime scuole all'Università**

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia, di *Simonetta Polenghi* » 35

Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione, di *Simonetta Ulivieri* » 44

Educazione permanente nelle prime età della vita, di *Liliana Dozza* » 60

L'educazione per il corso della vita, di *Isabella Loiodice* » 72

Pedagogia e diritti dei bambini, di *Emiliano Macinai* » 79

Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, di *Teresa Grange Sergi* » 88

La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita, di *Anna Bondioli* » 101

Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren, di *Wilfried Klaas Smidt* » 112

Genitori a lungo termine, figli a breve termine, di *Michele Corsi* » 124

La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente, di *Maurizio Sibilio* » 135

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i>	» 139
La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i>	» 153
Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i>	» 173
Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i>	» 183
L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	» 200

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i>	» 209
Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i>	» 216
L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i>	» 219
Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i>	» 226
Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i>	» 232
Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i>	» 240
Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	» 252
Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i>	» 257
L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i>	» 261

Parte terza
Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

- 1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita**, di *Andrea Traverso* e *Roberto Trincherò* » 273
- Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno*, di *Marinella Attinà* e *Paola Martino* » 278
- The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data*, di *Andrea Cegolon* » 285
- Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo*, di *Ferdinando Cereda* » 296
- Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite*, di *Matteo Cornacchia* » 303
- Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia*, di *Christiane Hofmann*, *Arno Koch*, *Kristin Bauer*, *Leena Holopainen*, *Minna Mäki-honko*, *Airi Hakkarainen*, *Siegfried Baur* e *Doris Kofler* » 311
- Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia*, di *Cristina Lisimberti* e *Katia Montalbetti* » 322
- Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi*, di *Massimo Marcucci* » 331
- Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI*, di *Antonella Nuzzaci* » 340
- In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo*, di *Valeria Rossini* » 349
- Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei*, di *Gilberto Scaramuzzo* » 358
- Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale*, di *Alessandro Vaccarelli* » 367

2. Metodologie per l'apprendimento permanente , di Berta Martini e Raffaella Biagioli	»	376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza</i> , di Elisabetta Biffi	»	380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso</i> , di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato	»	386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria</i> , di Ines Giunta	»	395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna</i> , di Chiara Panciroli e Veronica Russo	»	404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica</i> , di Monica Parricchi	»	414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio"</i> , di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli	»	423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori</i> , di Andrea Potestio	»	432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari</i> , di Viviana Vinci	»	440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa</i> , di Luisa Zecca	»	450
3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica , di Francesco C. Ugolini	»	463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società</i> , di Fabio Bocci	»	469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali</i> , di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti	»	480

<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	» 490
<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	» 497
<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	» 508
<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	» 516
<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	» 525
<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	» 534
<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un model-lo tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	» 544
<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	» 553
4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	» 562
<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	» 567
<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	» 577
<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	» 586
<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	» 596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	» 605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	» 614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	» 622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi	» 630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	» 641
5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	» 647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	» 650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	» 657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	» 665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	» 672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	» 679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	» 689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	» 696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	» 705

<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	» 714
6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di <i>Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà</i>	» 723
<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	» 730
<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	» 739
<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	» 746
<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	» 755
<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	» 763
<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	» 774
7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di <i>Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi</i>	» 782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetti	» 788
<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	» 802
<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	» 814
<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	» 823
<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	» 832

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera	»	946
9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education , di Laura Cerrocchi	» 1016
<i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
<i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
<i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
Gli autori	» 1123

Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi

di Silvia Guetta – Università degli Studi di Firenze

Abstract: The ongoing violence we daily witness across the globe leads us to the tragic conclusion that the devilish idea of exterminating one's fellow humans, as epitomized in the Nazi Holocaust (the Shoah), is in fact still widely practiced. Simply remembering and memorializing genocide is not sufficient to end this cycle of violence and destruction. We need in-depth investigation and analysis of the Shoah as an integral part of European history in order to understand its roots. In recent years, adults working in various socio-educational contexts have increasingly realized the need for using a critical approach in order to prevent the knowledge of the facts of violence and genocide from becoming sterile. This is effective only if the memory, its content, representations, and collective references are integrated into history so that memorialization becomes an educational device for the deconstruction of any form of violence, and for the promotion of a culture of peace.

Parole chiave: cultura di pace, educazione degli adulti, Shoah

1. Introduzione

L'interesse di questo contributo è quello di proporre una riflessione storicamente attuale e maggiormente declinata sui bisogni di coloro che lungo il corso della vita hanno modo di rapportarsi ed entrare in relazione con ciò che nel recente passato ha segnato un punto di svolta e di non ritorno per tutta l'umanità: la Shoah, con la sua complessità di questioni che ancora ci sollecitano interrogazioni sulle potenzialità che l'essere umano che ha di scegliere se essere attore di distruzione o di giustizia e benessere sociale.

Pur non trovandoci di fronte ad una guerra¹ dalle caratteristiche mondiali come quelle del secolo scorso, assistiamo quotidianamente a violenze e catastrofi che fanno

¹ L'evolversi del conflitto in Siria, l'instabile situazione del nord Africa e del Corno d'Africa per dirne alcune, ma soprattutto il diffondersi di atti terroristici che colpiscono il cuore dell'Europa, responsabili di destabilizzare e generare paure collettive, costituiscono l'avvio, secondo la definizione di Papa Bergoglio, della Terza Guerra Mondiale. Non ci soffermiamo sulla natura di questa considerazione che può aprire molti ambiti di riflessione per il suo carattere tragico e destabilizzante da una parte e realistico e tangibile dall'altra.

riflettere sul fatto che quella riprovevole e diabolica idea di negare, annullare e incenerire l'umanità distruggendo le sue meravigliose e molteplici forme di vita espresse attraverso le diversità intraspecifica, interspecifica e di ecosistemi², continua a manifestarsi in molte parti del nostro pianeta.

Dov'è la mente dell'essere umano quando progetta in modo così lucido la soppressione dei suoi fratelli, dei suoi simili, dei suoi amici, dei suoi conoscenti? Non finiremo mai di interrogarci sulla natura di questi abissi, che purtroppo continuano a inghiottire uomini, donne e bambini con le loro storie di vita, con i loro affetti, desideri, passioni, progetti. Non dobbiamo abituarci all'ascolto di notizie di catastrofi, di genocidi, di violenze. Purtroppo nonostante si continui a riflettere su cosa sia stata la Shoah, non riflettiamo abbastanza sul fatto che solo la memoria di ciò che è successo non è sufficiente a preservare l'uomo dal ripetere violenza e distruzione. Non basta il ricordo di chi è sopravvissuto a fare da monito alle giovani generazioni. Non basta studiare la storia della Seconda guerra Mondiale per conoscere e per educare alla pace. Purtroppo rimane ancora molto diffuso un approccio allo studio della storia basato sull'*ethos* del conflitto³ (Bar Tal, 2000) e quello riferito alla cultura della guerra. Entrambi gli approcci vengono utilizzati per spiegare e confermare che la soluzione alla controversia tra paesi può essere trovata solo nella vittoria di una parte sull'altra, perché, secondo questa logica, per raggiungere la pace è necessario passare dal conflitto armato o dalla guerra. Non è possibile educare alla risoluzione pacifica dei conflitti se il terreno sul quale vogliamo fare germogliare i nuovi saperi continua ad essere quello della violenza. Agli adulti è data la possibilità di riconoscere che la violenza genera altra violenza e che le giovani generazioni hanno bisogno di entrare, nel momento stesso in cui apprendono, a comprendere i modi con i quali la violenza può essere decostruita e poi trasformata in azioni che implicano scelte personali, libertà di pensiero e coraggio nel perseverare l'idea di una pace senza violenza.

Le tragedie e le devastazioni delle guerre sono anche delle permanenti catastrofi ambientali. Non è necessario ricordare quelle eclatanti causate dall'uso umano del nucleare, perché anche quelle a cui siamo quotidianamente abituati, apparentemente poco significative come i bombardamenti o gli attacchi terroristici, distruggono l'ambiente, il nostro ecosistema, la vita sulla terra.

Dalla Shoah apprendiamo molto, ma purtroppo apprendiamo anche che gli adulti sono capaci, se lo vogliono, di distruggersi. In questo tunnel di continue riflessioni sulle responsabilità del mondo adulto, il contributo si interroga su alcuni processi che sottendono e accompagnano coloro che vogliono informare e formare le giovani generazioni alla conoscenza della complessità delle questioni umane che sono dentro la Shoah.

² I riferimenti rimandano ai concetti: espressioni differenti all'interno della stessa specie; diversità tra le specie viventi; varietà degli ambienti e delle comunità.

³ La definizione che Bar Tal dà al *ethos of conflict*, è riferita ad un orientamento del sentire sociale, costituito da credenze condivise che portano a considerare che il dominio, il potere, la guerra costituiscano gli ingredienti per un particolare orientamento dominante di quella società. La cultura, anche attraverso l'educazione, fa sì che i membri della società percepiscano e legittimino obiettivi e aspirazioni favorendo così l'integrazione tra i membri della società.

2. Cambiamenti culturali e conoscenza della Shoah

Le analisi storiografiche sulla costruzione della memoria della Shoah in Italia, (Bacchi, Levi, 2004; Mazzini, 2012; Gordon, 2013), convergono nel riconoscere che durante il primo periodo post bellico c'è stato un "annacquamento dello sterminio degli ebrei nella violenza generalizzata della guerra contro i civili; poi, il dirompere dell'attenzione – il termine si adatta a quella che fu una vera e propria esplosione di interesse verso lo sterminio degli ebrei alla fine degli anni Cinquanta; e insieme l'apparizione della figura del "testimone", su cui pure è stato versato molto inchiostro, che nasce con i processi contro i nazisti e in particolare con il processo Eichmann (Arent, 1991; Lipstadt, 2014), (non per niente "testimone" è un termine anche giudiziario) e resta uno dei massimi aspetti di singolarità della memoria della Shoah, dal momento che nella storia passata non troviamo nulla che assomigli a questa volontà di trasmettere memoria attraverso la testimonianza che è propria del dopo Auschwitz" (Foa, 2007, p. 84), Quindi l'affermazione di una storiografia che si sbarazza dalle confusioni e individua nella sua singolarità il fenomeno 'Shoah', ne afferma il nome, distingue i campi di sterminio da quelli di concentramento comincia ad analizzare e a interpretare il processo storico che portò ad Auschwitz. A questa attenzione si aggiunge la circolazione dei primi 'classici' della letteratura e della filmografia che rimuovono questioni e dubbi su quale fosse il ruolo e la responsabilità della popolazione civile e degli alti vertici del Vaticano nella macchina dello sterminio. Sul fronte storiografico cominciano ad apparire le tesi del negazionismo e dell'isolazionismo in situazioni limite accidentali su cosa sia successo. Nel corso degli anni successivi comincia a rafforzarsi l'intreccio tra la grande storia, la storia delle fonti orali, il bisogno di ricordare e di raccogliere le testimonianze di chi c'era. Inizia una maggiore attenzione educativa e la necessità di insegnare e fare conoscere alle nuove generazioni i drammi e le catastrofi prodotte dell'essere umano. Da qui l'istituzione in Italia, come in Europa, del giorno della memoria ed infine il nuovo e sempre più ampio interesse delle istituzioni e degli enti locali, la diffusione di una produzione di generi letterari differenti e un coinvolgimento della società civile in modo più diretto, ma spesso superficiale per la mancanza di precedenti percorsi conoscitivi.

Si arriva così alla legge 20 luglio 2000 n. 211 che istituisce il "Giorno della Memoria"⁴. Durante gli anni Novanta, anche a seguito della fine del regime sovietico e la

⁴ La legge stabilisce che il 27 gennaio di ogni anno le scuole siano invitate a ricordare cosa sia stata la Shoah. La data scelta si riferisce, simbolicamente al giorno in cui, nel 1945, i sovietici entrarono nel campo di sterminio di Auschwitz situato nella Polonia meridionale. In realtà la complessità dello sterminio di milioni di esseri umani e della macchina bellica non si arresta con questo evento, ma prosegue ancora per giorni e mesi. Benché questa data sia stata assunta a memoria della Shoah a livello internazionale (ONU e UNESCO), non tutti gli stati europei condividono questo riferimento. In Italia la decisione di istituire questa data a Giorno della Memoria è frutto di un lungo dibattito che ha visto coinvolti in particolare l'allora Ministero della Pubblica Istruzione e l'Unione delle Comunità Ebraiche. Per la particolarità che ha caratterizzato la storia italiana dal 1943 al 1945 erano emerse altre proposte di date che meglio potevano ricordare cioè le persecuzioni, le deportazioni e i massacri della popolazione ebraica e la deportazione di tutti coloro che, considerati "diversi" e oppositori ai regimi, venivano deportati. In Israele il giorno

riunificazione della Germania, la riflessione sulle proposte didattiche ed educative relative alla Shoah si sono moltiplicate interessando sempre più sia i contesti scolastici che quelli coinvolti nella formazione e aggiornamento dei docenti. Nel corso degli anni lo studio sulla e della Shoah si è gradualmente declinato verso una varietà di proposte educative che hanno riguardato anche il mondo degli adulti. Politiche regionali e associazioni legate alla storia dell'Antifascismo, della Resistenza, della memoria della Shoah e agli eccidi commessi sul territorio hanno promosso incontri e viaggi della memoria per visitare i luoghi che, seppur profondamente trasformati, sono ancora capaci di raccontare ciò che è accaduto.

Anche sul piano dell'informale, quello che attraversa i *media*, e viene presentato nelle differenti azioni divulgative/informative pubbliche, il 27 gennaio di ogni anno "Giorno della Memoria" raggiunge con dibattiti, film e documentari tutta la popolazione. Ciò che muove questa comunicazione sembra essere il bisogno di ricordare e di non dimenticare cosa è successo. Un bisogno che diventa un impegno e che per molti sembra essere la prevenzione migliore per evitare che la Shoah possa nuovamente accadere, ma che talvolta rischia di rimanere dentro una ripetuta e monotona ritualità (Loewental, 2014). Da questo importante impegno a ricordare anche e soprattutto attraverso le testimonianze dei sopravvissuti, nel corso dei decenni si è sviluppata una attenzione al sostegno della memoria di ciò che è stato e ad approfondire le conoscenze della Shoah attraverso la storia.

In realtà la riflessione sul periodo della Seconda Guerra Mondiale, l'importanza di parlare della Resistenza e l'inserimento della loro conoscenza all'interno dei contenuti scolastici, ha iniziato a trovare un suo spazio di riflessione e discussione solo a partire dai primi anni Settanta⁵ (Corsi, Sani, 2004). Il tema della Shoah ha invece richiesto più tempo per essere elaborato e poi introdotto come riflessione complessa della storia umana. Gran parte dei docenti ha cominciato a comprendere solo recentemente che per parlare di Shoah è necessario andare oltre il dato numerico (soffermandosi soprattutto sull'impressionante numero di vittime) e l'inquadramento storico. È invece sempre più "necessario considerare la Shoah come parte integrante della storia europea, ma non come eccezionalità irripetibile e unica, circoscritta ad una generazione e mai prima o dopo ripercorribile. Perché se è vero che la storia della Shoah è senza precedenti, non per questo è senza radici. Ritengo infatti che la Shoah non sia un fattore scollegato dal

della memoria, giorno di solenni commemorazioni, ricorda la rivolta del Ghetto di Varsavia. Unica rivolta della quale si conosce la storia, avvenuta tra l'aprile e il maggio 1943 e conclusasi con la deportazione definitiva nei campi di sterminio, di tutta la popolazione ebraica rinchiusa nel ghetto.

⁵ Lo studio dei fatti riguardanti la Shoah trova generalmente spazio all'interno della storia contemporanea. Tale studio tuttavia ha avuto difficoltà ad emergere anche se a partire dagli anni Settanta, grazie al convegno "Libri di testo e Resistenza" promosso dall'Associazione Nazionale Partigiani d'Italia (ANPI) a Ferrara, nel novembre del 1970, venivano denunciati gli ostacoli posti dagli intrecci tra politica e storiografia e la necessità di richiamare l'attenzione della scuola, per la formazione di un paese democratico, sulla storia contemporanea e i suoi insegnamenti AA.VV, *I libri di testo e Resistenza*, Roma, Editori Riuniti, 1971.

resto della storia europea, bensì che sia la sua massima espressione di un filo che attraversa i secoli e che racconta una continuità europea” (Laschi, 2012, p. 185).

Negli anni che corrono tra l’avvio della consapevolezza della responsabilità civile e culturale di educare alla conoscenza della Resistenza, degli anni settanta, e la legge del 2000 che istituisce il giorno della Memoria, c’è stato un lungo e lento cammino di avvicinamento tra due storie che sembravano non potersi incontrare⁶. Per molto tempo la nostra storiografia non è stata capace, o non ha voluto, creare una interazione tra Antifascismo, Resistenza e Shoah (Peli, 2007), benché per vari motivi (stesso periodo storico, territorio comune, stesso nemico ecc.) le connessioni fossero evidenti e la loro legittimità storica avesse tutti i diritti ad essere rispettata. Le prime trattazioni sulla Resistenza cominciate a circolare nel secondo dopoguerra, si posizionarono su una valutazione dei fatti accaduti che, benché non fossero esclusi i riferimenti alle leggi razziali e alle persecuzioni, questi aspetti rimanevano un’ombra della storia poco accessibile⁷. Sarà necessario arrivare alla soglia degli anni Ottanta, quando per iniziativa di una ricerca storiografica sui partigiani ebrei che ha visto impegnati solamente studiosi ebrei è a sua volta questione che implicherebbe di dilatare queste riflessioni fino a porre la questione delle ragioni per cui sono esistite, e in buona parte persistono due storie e due storiografie (quella d’Italia e quella degli ebrei italiani) destinate per lungo tempo a marciare, poco proficuamente, come ambiti normalmente separati, se si prescinde da meritorie e sporadiche intersezioni (Formaggini, 1970, p. 40).

L’importanza di una legittimazione storiografica della Shoah, così come la consapevolezza di ciò che è avvenuto in Italia durante il fascismo, le leggi razziali, le deportazioni e il persistere delle forme diffuse di antisemitismo, ha quindi inciso su una rappresentazione dei fatti che ha allontanato per lungo tempo la questione qui considerata, dai contenuti scolastici. Secondo alcuni autori (Baiardi, Cavaglion, 2014), solo alla fine

⁶ Ci sono voluti molti anni prima che fosse chiara la consapevolezza di quanto era accaduto e che la memoria della Shoah non appartiene solo a coloro che l’hanno vissuta e/o ai loro discendenti. La sua memoria appartiene a tutta la società civile, passata, presente e futura. Questo può avvenire solo se viene assunto democraticamente l’impegno di analizzare senza remore e scrupoli la propria storia. D’altra parte nel corso di questo ultimo ventennio, dopo i primi anni di impegno per il recupero e la trasformazione in progetti educativi sulla memoria della Shoah, è emerso il rischio di una graduale assuefazione a questi argomenti e la conseguente perdita del significato di ciò che quello che è successo rappresenta ancora oggi.

⁷ Potremmo qui ricordare come per lungo tempo le opere dei sopravvissuti, *in primis* quelle di Primo Levi, hanno atteso degli anni prima di potere avere uno spazio per affermarsi nella cultura del dopoguerra. La domanda che viene alla mente è come fosse possibile che coloro che tanto avevano fatto per combattere il fascismo che volevano spazzare la cultura del passato per costruire una repubblica democratica. “Il ritardo con cui l’opera di Primo Levi si è affermata sulla scena della culturale italiana, è stato parte di un processo di elaborazione collettiva di un lutto che non ha coinvolto solo gli ebrei, ma la cultura nel suo insieme” D. Meghnagi, “La memoria del trauma della Shoah nella costruzione dell’identità europea” in AA.VV. *La lezione della Shoah. Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Roma, Le Monnier, 2007. D’altra parte risulta interessante considerare che nel 1964 un, allora, giovane cantautore, Francesco Guccini, scrive una canzone “Bambino nel vento” meglio conosciuta come “Auschwitz” che inizia a circolare due anni dopo anche attraverso la televisione. http://www.repubblica.it/spettacoli/musica/2016/03/07/news/guccini-134968461/?refresh_ce.

degli anni Ottanta, in vicinanza con il cinquantesimo anniversario della promulgazione delle Leggi Razziali, si è avviato un interesse specifico nei confronti della Shoah in Italia. Tale interesse verso le leggi e le deportazioni antiebraiche, sembra tuttavia intrecciarsi con una operazione culturale e politica, sostenuta soprattutto dalla corrente socialista, tesa ad inabissare gradualmente il discorso dell'antifascismo, a circoscrivere, appellandosi alle tesi di De Felice (Focardi, 2005), all'idea che in fin dei conti non fosse da imputare al fascismo italiano la responsabilità delle persecuzioni ebraiche perché queste erano volute e condotte dai nazisti che occupavano l'Italia. La graduale riabilitazione del fascismo significava, d'altra parte, avviare una graduale opera di demolizione delle fondamenta antifasciste e della Resistenza sulle quali era stata costruita la repubblica italiana.

Dalle analisi condotte da Schwarz emerge chiaramente come a partire dagli anni Ottanta, non solo c'era un'inedita attenzione per la questione dello sterminio, ma stava mutando di segno il suo rapporto con l'ideologia antifascista. In termini riassuntivi e schematici si può osservare come il *mito della nazione antifascista* che prese forma a partire dall'immediato dopoguerra, teorizzando che la *vera Italia* fosse quella antifascista e che gli italiani non avessero condiviso in alcun modo gli orientamenti politici del dittatore, si fosse integrato organicamente con la rimozione – condivisa da tutti i settori politico-culturali come dalle principali voci ebraiche – delle responsabilità italiane in materia di antisemitismo (Bidussa, 2007). Tuttavia, la decostruzione dei miti dell'Antifascismo e della Resistenza, per quanto, come è stato visto venissero tenuti separati dagli storici dalla questione della deportazione ebraica, venivano qui collegati nel preciso intento di sostenere che gli italiani dovevano considerarsi estranei alle politiche di sterminio perpetuate dai nazisti. Una analisi completamente revisionista perché le fonti storiche documentano la stretta ed efficace collaborazione tra i due⁸ (Collotti, 2006; Collotti, Baiardi, 2005).

A risentire del cambiamento di attenzione nei confronti della tematica della Shoah è stata anche la pedagogia italiana che con i contributi di Giuseppe Vico (Vico, Santerini, 1996; Vico, Santerini, Sidoli, 1999), Milena Santerini (Santerini, 2005), Raffaele Mantegazza (Mantegazza, 2001; 2012), ha creato lo spazio sul pensare l'educazione dopo Aushwitz, sulla storia dell'antisemitismo, come prototipo della negazione di ogni diversità, sulla volontà sociale di uniformare attraverso i processi di assimilazione e sulle pseudo scienze e educazioni negative generatrici di pregiudizi, stereotipi. Portare le dinamiche dell'esclusione, della discriminazione e della deportazione a scuola, significa condurre gli studenti dentro se stessi, riconoscersi come uomini e donne ricchi di complessità, di contraddizioni, conflitti e dubbi.

La necessità di sostenere che il male fosse lontano da noi e che il comportamento italiano potesse uscirne fuori sufficientemente a testa alta perché le sue responsabilità nella vicenda

⁸ Le fonti e le bibliografie che riportano la responsabilità del fascismo nella persecuzione e deportazione degli ebrei come delle politiche contro i diversi e gli omosessuali, la deportazione delle donne dei bambini, il genocidio degli zingari e l'internamento militare in Germania è molto ampia. Difficile fare una selezione delle opere, tuttavia segnaliamo gli studi di Collotti e di Sarfatti perché rappresentano simbolicamente due mondi quello accademico e quello degli Istituti storico-culturali che hanno aperto molte piste di ricerca su questi temi.

della deportazione erano state minime, ha generato un lungo periodo di oblio e di falsa credenza che i cittadini italiani non dovessero interrogarsi troppo sulle deportazioni, i campi di raccolta dei deportati, quelli di concentramento e di sterminio sparsi sul territorio italiano e fatti sparire, per gran parte di loro, appena finita la guerra (Sante, 2001).

Sul finire degli anni Ottanta sembra inoltre che altre questioni sociali si vadano ad intrecciare con quanto sopra considerato. La società italiana, soprattutto quella scolastica, comincia in quegli anni a fare i conti con un nuovo fenomeno, quello dell'immigrazione, con l'arrivo della "diversità", delle culture altre che attivano per una parte della popolazione posizioni razziste, xenofobe e antisemite. I nuovi scenari sociali fanno emergere la questione dei pericoli e le violenze culturali e dirette che il razzismo e l'antisemitismo nascondono.

Con la scelta del 27 gennaio, data che collegava la memoria della Shoah nazionale a quella degli altri Paesi europei, creando così uno spirito generale di condivisione per ciò che in modo trasversale ha colpito tutta l'Europa⁹. Possiamo anche ritenere che la scelta di una data che non fosse parte della storia nazionale confermasse la posizione assunta nei riguardi della responsabilità dell'Italia di fronte alla tragedia, la responsabilità del genocidio si spostava tendenzialmente in campo nazista, con una data meno problematica per la memoria nazionale (Bravi, 2014).

Nell'identità europea l'evoluzione della rappresentazione sul significato della Shoah non è dovuta alla spinta ebraica, ma è l'esito di un processo parallelo di altro tipo che è dato dallo svuotamento progressivo del paradigma delle sorti dell'umanità, con la fine delle illusioni e dell'autorappresentazione che l'Europa aveva di sé.

Chi si occupa di formazione sa che per lavorare in profondità su questi temi è necessario utilizzare un approccio critico, poiché le conoscenze provenienti dai fatti non si trasformino in sterile nozionismo. A seconda dell'età e della classe di appartenenza, il lavoro sulla memoria storica della Shoah può costituire uno strumento formativo in grado di attivare processi critici di analisi del presente, di se stessi, delle relazioni interpersonali, della relazione tra autorità e libertà e di molti altri temi di importanza sostanziale per la costruzione della cultura di pace.

3. La necessità di interrogarsi

Il Giorno della Memoria ha finalità educative e formative indirizzate anche verso il mondo degli adulti. Questi devono interrogarsi e presentare le questioni dell'inspiega-

⁹ L'Italia è stata uno dei primi Paesi a stabilire per legge, assumendosi l'impegno di investire il mondo della scuola e della cultura nella riflessione di ciò che è stato, che il 27 gennaio di ogni anno dovesse essere celebrato il Giorno della Memoria. Le Nazioni Unite formalizzeranno questa decisione solo nel 2005. Da quel momento il 27 gennaio viene considerato come un giorno internazionale di commemorazione in memoria delle vittime della Shoah. Con questa risoluzione delle Nazioni Unite la Shoah si fa storia universale e la prospettiva con la quale viene vista e insegnata inizia a superare i confini delle discipline storiche per diventare una questione che riguarda ciò che l'essere umano ha potuto commettere. Come protagonista della sua storia e della storia della collettività l'essere umano diventa il fulcro sia della storia particolare che di quella universale.

bile capacità degli esseri dotati di intelligenza, di progettare catastrofi e mostruose operazioni di eliminazione totale del genere umano, alle giovani generazioni di studenti fornendo, contemporaneamente, gli strumenti per prevenire e/o decostruire il generarsi di pensieri, sentimenti e comportamenti razzisti e antisemiti.

Con l'avvio di nuove interrogazioni, la consultazione di archivi rimasti chiusi per decenni e ricerche approfondite e mirate, la complessità Shoah inizia ad uscire fuori dalle pagine dei libri scolastici, in particolare da quelli di storia, per aprirsi all'incontro con altre discipline e a una progettazione che colloca l'importanza della memoria e del suo uso nella prospettiva del *lifelong learning*. Una riflessione sulla formazione degli adulti, che integra l'interesse per mantenersi aggiornati su contenuti e metodi specificamente didattici (storico, letterario, giuridico, scientifico e artistico) e la disponibilità soggettiva ad indagare cosa significhi affrontare l'argomento della Shoah considerandola un crocevia insostituibile per una formazione alla cultura di pace. Come afferma Bidussa "la Shoah nella cultura attuale allude a due questioni: quanto della storia entra nel sapere condiviso e come questo nuovo sapere si colloca in un nuovo ciclo culturale" (Bidussa, 2007, p. 105). Dalla considerazione di Bidussa che ruota anche intorno alla questione della conservazione e fruibilità delle testimonianze e quindi della memoria diretta e soprattutto comunicativa, è possibile considerare nella prospettiva pedagogica costruttivo-trasformatrice, che gli insegnanti possono contribuire in modo attivo alla costruzione della memoria stessa. La memoria non è quindi solo trasmissione di saperi, ma trasformazione di conoscenza che si va costruendo grazie all'incontro tra la complessità delle istanze del soggetto con i segni/sistemi presenti nei contesti di relazione vicini e lontani delle persone e delle collettività e ciò che socialmente viene considerato importante da ricordare. Dentro questo quadro, la memoria, come potente strumento di *contatto* umano e di reciproca esplorazione dei campi del sapere individuale e collettivo, assume un ruolo di primaria importanza. Nella sua specificità formativa, anche se attaccata e devastata da un sistema informatico incatenato al e dal *qui ed ora*, un sistema che inghiottisce, ma non digerisce ciò che assume e quindi non è in grado di nutrirsi, la memoria sembra essere un elemento esterno al processo formativo.

L'immaginario generato dai saperi prodotti dal sistema sociale e culturale si va ad incontrare con la memoria personale attraversando le generazioni sia dei docenti, formatori educatori, compresi i genitori, che quella degli alunni, degli studenti e spesso dei giovani coinvolti nelle associazioni di impegno civile. Per molti adulti, parlare di Shoah è stato un impegno umano forte, che ha generato risposte differenti. In relazione alle risposte date dagli enti locali di promuovere viaggi sui luoghi della memoria, aprendo così nuovi itinerari di visite scolastiche programmati per la conoscenza dei campi di sterminio europei, in molte regioni italiane, si è andata costruendo una significativa integrazione tra le proposte formative per gli adulti, il coinvolgimento delle agenzie educative formali e la individuazione di agenzie formative non necessariamente territoriali, dando vita ad una modalità di pensare alla formazione in modo più complesso. Non va inoltre dimenticato che a partire dagli anni Novanta, c'è stata una graduale crescita dell'attenzione dei *media* al tema della Shoah e questo ha dato vita alla creazione di numerosi dibattiti che hanno richiesto, da parte del mondo adulto, una riflessione anche collettiva, su come trasmettere i saperi, le storie, le memorie, affinché la loro conoscenza potesse essere strumento per sviluppare una lettura critica dei rischi

in cui gli esseri umani incorrono nel momento in cui si pongono in modo passivo, ubbidiente e sottomesso nei confronti del mancato rispetto dei diritti umani. La memoria non è un dispositivo che riguarda solo coloro che trasmettono un ricordo. Per essere efficace la memoria deve attivare stati d'animo, percezioni, emozioni, sentimenti che portano alla curiosità e all'interesse a conoscere quanto è avvenuto e comprendere che il passato è anche parte della storia personale.

È indubbio, che i processi che nel corso degli anni hanno modificato la rappresentazione personale e collettiva della Shoah, avvenuti all'interno della società abbiano generato trasformazioni per di chi questi contenuti doveva elaborarli per poi proporli come contenuti e strumenti di apprendimento. Parlare con le giovani generazioni di temi come l'esperienza concentrazionaria, le differenti forme di violenza, la costruzione sempre più moderna e raffinata della produzione della morte, la Shoah come il paradigma dell'annientamento dell'altro/diverso, i paradossi di cui è capace la natura umana, e, in modo contrapposto della libertà di scelta, del rispetto della dignità umana e della disubbidienza civile, richiedono la capacità di superare stereotipi convenzionali che spesso impediscono di cogliere in profondità i drammi e i disagi che vivono le giovani generazioni.

Per quanto in questi anni i lavori e i prodotti sui tempi posti dalla trattazione della Shoah abbiano dato testimonianza di originalità e di grande capacità metodologica e didattica¹⁰ ci sono molti insegnanti ed educatori che avvertono la difficoltà a trattare questi argomenti non solo come semplici contenuti disciplinari, ma come insieme di discipline formative e di esperienze umane in grado di fornire agli studenti una visione critica utile, anche, a comprendere i processi e le dinamiche della realtà che stiamo vivendo. Nel cercare di evitare il proprio coinvolgimento, ma volendo lanciare comunque qualche messaggio di comprensione di quanto ciò che è stato debba essere parte del sapere culturale delle giovani generazioni, molti docenti, educatori e formatori si rivolgono ad esperti, a persone appartenenti a comunità ebraiche, a coloro che possono dare la loro testimonianza. Nel peggiore dei casi i docenti volendo comunque fare qualcosa per confermare il bisogno di ricordare ed adeguarsi alle indicazioni ministeriali, confermando il loro ruolo di mediatore di memoria, programmano la visione di un film/documentario che racconta, solitamente, la storia di ciò che è avvenuto nei campi di sterminio trasportando così la responsabilità dei fatti in luoghi e contesti lontani. L'insegnamento e la formazione alla conoscenza della Shoah, così come gli apprendimenti necessari per la costruzione di conoscenze cognitive ed emotive che ne permettano l'elaborazione, dovrebbero aprire la strada alla sperimentazioni di didattiche contestualizzate e interdisciplinari.

Oggi dobbiamo considerare questo passato così carico di questioni, drammi, conflitti, sofferenze e abissi, come una opportunità di trasformazione dei saperi umani capace di fare dialogare il pensare con il sentire, la conoscenza con l'emozione come una

¹⁰La legge istitutiva del Giorno della Memoria prevede che annualmente, con collaborazione con l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane, venga bandito il concorso per le scuole di ogni ordine e grado: "I giovani ricordano la Shoah" <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/shoah/concorso>

risorse attive per avviare un processo di riconciliazione. Riconciliare non significa, perdonare, e non significa neppure dimenticare. Non è possibile dimenticare perché questo impedirebbe di difendersi di fronte a situazioni che degenerano e possono portare a tante altre distruzioni umane. La cosa importante è trasformare e utilizzare il ricordo in senso positivo e costruttivo. Il ricordo e la memoria se cristallizzati, non possono sostenere la formazione, la trasformazione dei saperi. Sono ancora che trattengono la nave nelle acque ferme del porto, mentre invece devono essere timoni che guidano, conoscendo la rotta, verso un futuro impegnato a difendere e sostenere l'attuazione dei diritti di ogni essere umano a vivere in contesti di pace, cooperazione e sviluppo umano. L'educazione alla memoria ha le potenzialità per generare questa trasformazione.

Bibliografia

- AA.VV. (1971), *I libri di testo e Resistenza*, Roma, Editori Riuniti
- AA.VV., (2007), *La lezione della Shoah. Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Roma, Le Monnier
- Bacchi M., Levi F., (2004), *Auschwitz il presente e il possibile. Dialoghi sulla storia tra infanzia e adolescenza*, Firenze, Giuntina
- Baiardi M., Cavagliion A. (2014, a cura di), *Dopo i testimoni. Memorie, storiografie e narrazioni della deportazione razziale*, Roma, Viella,
- Bar Tal D. (2000), "From intractable conflict through conflict resolution to reconciliation", in *Psychological Analysis, Political Psychology*, 21, pp. 351-365
- Bidussa D., (2007), "La Shoah nella cultura attuale", in Meghnagi S. (a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Bravi L., (2014), *Percorsi storico-educativi della memoria europea. La Shoah nella società italiana*, Milano, Franco Angeli
- Cambi, F. Firrao P. F., Rossi G., (2004, a cura di), *Discontinuità storiografiche. Dal Medioevo al Novecento problemi di metodo e questioni di didattica*, Roma, Armando Editore
- Collotti E. Baiardi M., (2014), *Shoah e deportazione. Guida bibliografica*, Roma, Carocci
- Collotti E., (2006), *Il fascismo e gli ebrei. Le leggi razziali in Italia*, Roma, Laterza
- Corsi M., Sani R., (2004, a cura di), *Educazione e democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero
- De Felice R. (2008), *Intervista sul fascismo*, Bari, Laterza
- Laschi G., Di Sante C., (2001), *I campi di concentramento in Italia: dall'internamento alla deportazione. 1940-1943*, Milano, Franco Angeli
- Foa A., (2007), "Le stagioni del ricordo", in Meghnagi S. (a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Focardi F., (2005), *La guerra della memoria*, Laterza, Roma-Bari
- Formiggin G., (1970), *Stella d'Italia, stella di David. Gli Ebrei dal Risorgimento alla Resistenza*, Milano, Mursia
- Gordon R., (2013), *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, Torino, Bollati Boringhieri
- Laschi G., (2012, a cura di), *Memorie d'Europa: riflessioni su dittature, autoritarismo, bonapartismo e svolte democratiche*, Milano, Franco Angeli
- Lipstadt E. D. (2014), *Il processo Eichmann*, Torino Einaudi
- Loewental E., (2014) *Contro il giorno della memoria*, Torino, Add edizioni
- Maida B., (2013), *La Shoah dei bambini*, Torino, Einaudi

- Mantegazza R., (2001), *L'odore del fumo: Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Milano, Città Aperta,
- Mantegazza R., (2012), *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Milano, Franco Angeli
- Mazzini E., (2012), *Antiebraismo cattolico dopo la Shoah. Tradizione e culture nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1974)*, Roma, Viella
- Meghnagi D., (2005), *Ricomporre l'infranto. L'esperienza dei sopravvissuti alla Shoah*, Padova, Marsilio
- Meghnagi S., (2007), a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Peli S., (2007), "Resistenza e Shoah: elementi per un'analisi" in Meghnagi S. (a cura di), *Memoria della Shoah*, Roma, Donzelli Editore
- Santerini M., (2005), *Antisemitismo senza memoria: insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci
- Sarfatti M., (2005), *La Shoah in Italia: la persecuzione degli ebrei sotto il fascismo*, Torino, Einaudi
- Vico G., Santerini M., (1996), *Educare dopo Auschwitz*, Milano, Vita e Pensiero
- Vico G., Santerini M., Sidoli R., (1999), *Memoria della Shoah e coscienza nella scuola*, Milano, Vita e Pensiero

Formazione e apprendimento sono un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni di vita e si estende per l'intera esistenza, fino all'età senile: questa l'ottica sistemica esplorata e articolata nelle tre giornate del Convegno internazionale SIPED 2015 dal titolo *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, che si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Campus di Bressanone, di cui questo volume presenta gli Atti.

L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita* (lifelong learning), si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeeep learning*) quanto più assicura salde "radici" cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi formativi ed esistenziali, abbracciando lingue di appartenenza, valori sociali, etici, religiosi, comunitari. Si sviluppa sull'idea che *migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera*. L'idea limite è quella di una formazione come bene per ciascun individuo e per la comunità, come condizione irrinunciabile per una partecipazione effettiva e informata in qualità di cittadine/i alla vita sociale e politica.

Liliana Dozza è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bolzano ed è preside della Facoltà di Scienze della Formazione, nella sede di Bressanone. Di formazione problematicista, attualmente i suoi interessi di ricerca sono orientati verso l'educazione permanente, la pedagogia di gruppo e di comunità. Di recente si è occupata di ricerca pedagogica intergenerazionale, in particolare del rapporto nonni-nipoti. Al suo attivo ha numerosi volumi, saggi e articoli in riviste. È inoltre condirettrice della rivista di "Pedagogia più Didattica".

Simonetta Ulivieri è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove coordina il Dottorato di Scienze della Formazione e Psicologia. I suoi studi sono rivolti prevalentemente alla Pedagogia delle differenze, alla *gender education*, alla formazione e istruzione di donne e bambine, alla Pedagogia dell'infanzia e alla storia dell'infanzia. Su questi temi presenta una vasta e continua produzione scientifica. È Presidente della Società Italiana di Pedagogia - SIPED di cui dirige la rivista "Pedagogia Oggi"

 **FrancoAngeli**
La passione per le conoscenze

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondato nel 1989

ISBN 978-88-917-3419-8

Copia soci Siped