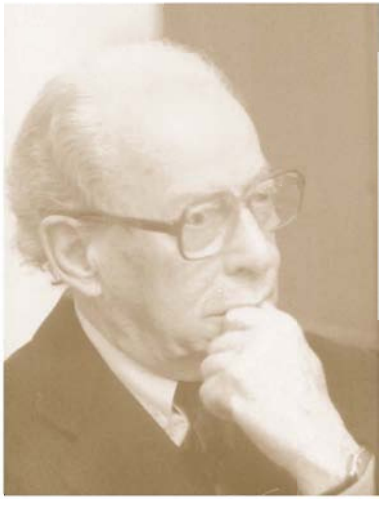
Studi sull'educazione

Educazione, libertà, democrazia
Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi

a cura di Franco Cambi e Paolo Orefice

Liguori Editore



Studi sull'educazione 61
Collana diretta da P. Orefice e E. Frauenfelder(*)

(*) Fondata da R. Laporta e P. Orefice

Educazione, libertà, democrazia

Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi

a cura di
Franco Cambi e Paolo Orefice

Liguori Editore

Questa opera è protetta dalla Legge 22 aprile 1941 n. 633 e successive modificazioni. L'utilizzo del libro elettronico costituisce accettazione dei termini e delle condizioni stabilite nel Contratto di licenza consultabile sul sito dell'Editore all'indirizzo Internet http://www.liguori.it/ebook.asp/areadownload/eBookLicenza.
Tutti i diritti, in particolare quelli relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale software a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La duplicazione digitale dell'opera, anche se parziale è vietata. Il regolamento per l'uso dei contenuti e dei servizi presenti sul sito della Casa Editrice Liguori è disponibile all'indirizzo Internet
http://www.liguori.it/politiche_contatti/default.asp?c=legal

Liguori Editore
Via Posillipo 394 - I 80123 Napoli NA
http://www.liguori.it/

© 2005 by Liguori Editore, S.r.l.
Tutti i diritti sono riservati
Prima edizione italiana Maggio 2005

Cambi, *Franco* (a cura di):
Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi /Franco Cambi, Paolo Orefice *(a cura di)*
Studi sull'educazione
Napoli : Liguori, 2005
ISBN-13 **978 - 88 - 207 - 5893 - 6**

1. Pedagogia italiana moderna 2. Laicità I. Titolo II. Collana III. Serie

Aggiornamenti:

14 13 12 11 10 09 08 07 06 05 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Indice

XI *Prefazione*

I. Fondamenti teorici

3 Franco Cambi, *Una filosofia dell'educazione ancora attuale*

13 Giacomo Cives, *La lettura etico-politica della pedagogia di Dewey*

35 Remo Fornaca, *Metodo e istanze nel discorso pedagogico di Lamberto Borghi*

45 Paolo Orefice, *«Apprendere la libertà». Ricordando Lamberto Borghi*

53 Gastone Tassinari, *Il valore dell'individualità nel pensiero di Lamberto Borghi*

73 Carlo Fratini, *La riflessione sulla libertà in Lamberto Borghi*

83 Giovanni Genovesi, *La religiosità laica di Lamberto Borghi*

99 Alessandro Mariani, *L'interpretazione del pragmatismo in Lamberto Borghi (1951-1962)*

II. Ambiti di ricerca scientifica e storica

117 Dario Ragazzini, *Dall'esperienza statunitense*

123 Maria Venuti, *Antiautoritarismo e non violenza nella riflessione filosofico-pedagogica di Lamberto Borghi*

133 Tiziana Pironi, *Lamberto Borghi, Aldo Capitini e l'eterno presente della nonviolenza*

147 Antonio Corsi, *Lamberto Borghi e Danilo Dolci. Spunti di indagine su una feconda interazione*

159 Mario Valeri, *Borghi e la psicologia dell'educazione*

167 Annalisa Pinter, *Lamberto Borghi e l'educazione hassidica in rapporto alla Cabbala*

179 Francesco Codello, *La dimensione libertaria nella pedagogia di Lamberto Borghi*

199 Paolo Federighi, *Il contributo di Lamberto Borghi a una moderna teoria dell'educazione degli adulti*

215 Giuseppe Trebisacce, *La democrazia tra tolleranza e comunità*

III. Percorsi educativi

227 Rosetta Finazzi Sartor, *Note in margine ad un incontro di Lamberto Borghi con gli insegnanti di Trieste: libertà, intelligenza costruttiva, socialità relazionale*

237 Luciana Bellatalla, *Dall'estetica all'educazione: il contributo di Lamberto Borghi*

253 Daniela Sarsini, *Il contributo di Borghi per l'educazione artistica*

263 Carmen Betti, *La scuola dell'infanzia nella militanza democratica e laica di Lamberto Borghi*

277 Silvia Guetta, *Perdita dell'infanzia e dei modelli educativi*

291 *Appendice*
Curriculum vitae (*Autopresentazione di Lamberto Borghi*)

321 *Bibliografia degli scritti di Lamberto Borghi*

337 *Tabula gratulatoria*

Perdita dell'infanzia e dei modelli educativi

Silvia Guetta

Per molto tempo ho pensato, e ancora oggi questa riflessione accompagna molti dei miei studi sull'educazione, che aver avuto l'opportunità di dibattere la mia tesi di laurea, sulla storia della scuola ebraica a Firenze, con il Prof. Lamberto Borghi sia stata una opportunità unica che ha stimolato in me il bisogno di ricercare e indagare più a fondo alcuni nuclei fondanti della storia e della educazione, della minoranza ebraica, e di interrogarmi, allo stesso tempo, sul significato del rapporto tra educazione e comunità, identità e senso di appartenenza.

Un incontro formativo, orientato e favorito dal mio relatore, Prof. Santoni Rugiu, che ben conosceva la sensibilità e l'interesse che Borghi aveva per queste tematiche ancora poco esplorate e di indubbio valore per una qualsiasi analisi che voglia indagare il pluralismo culturale in educazione.

Nel pensiero di Borghi sono presenti molti fili che collegano la sua riflessione sull'educazione con il pensiero ebraico: tra questi il significato e l'importanza per i valori della libertà e della partecipazione attiva alla crescita e all'integrazione tra i gruppi; il ricordo, che dialoga continuamente con la memoria, per i terribili eventi della *Shoà*; il bisogno di indagare i modelli socioeducativi presenti nelle comunità e nei gruppi minoritari, di leggerli nella loro complessità e nelle dinamiche che li legano alle trasformazioni ed ai cambiamenti culturali, storici e socio economici dei gruppi maggioritari; non ultimi la profonda analisi sul laicismo della scuola e il dibattito sull'insegnamento della religione cattolica.

Tra gli aspetti sopra accennati, Borghi ha voluto aprire una particolare riflessione sulla catastrofe e sulla inammissibile sofferenza vissuta da centinaia di migliaia di bambini ebrei perseguitati, internati e annientati durante la *Shoà*: è questa una testimonianza di quanto sia importante studiare i processi educativi di coloro che, per la violenza subita, hanno avuto una breve esperienza di vita.

Se la storia «della nostra 'civiltà' dimostra con chiarezza che le diverse forme di violenza esercitate contro i bambini sono state più o meno tollerate e perfino in alcuni casi approvate dalla società» (Ulivieri 1990, p. 205) oggi ci sentiamo in dovere non solo di denunciare le politiche e le forme della violenza di stato spietatamente esercitate sui bambini, sui ragazzi e sui giovani, ma anche di studiare quelle brevi vite per affermare ancora di più i diritti dell'infanzia, per ciò che essa è, e non solo per ciò che essa dovrà diventare.

Borghi è tra i pochi pedagogisti che hanno ritenuto necessario riportare nelle loro opere alcune pagine che fanno luce su quella terribile storia che ha colpito l'infanzia non solo ebraica. Possiamo domandarci perché intorno a questi temi ci sia stato del silenzio e come può essere interpretato l'impegno di Borghi nel denunciare la tragedia vissuta da centinaia di migliaia di bambini durante i sette anni di terrore nazista. Sappiamo dell'esistenza di molti campi dove venivano internati i bambini[1]. Se quello di Terezin rimane famoso per la raccolta dei disegni realizzati dai bambini prima della loro atroce soppressione, per la propaganda nazista e per le ispezioni della Croce Rossa Internazionale, altri come quello di Ravensbrück, localizzato ad una ottantina di chilometri a nord di Berlino, avevano lo scopo di ammassarvi donne e bambini, sperimentare sui loro corpi le prove più dolorose fino alla loro soppressione.

È da considerare che «le centinaia e migliaia di vagoni pieni di bambini strappati con la forza ai loro genitori, per essere sfracellati, o buttati nell'asfissia del 'Ziklon B', non pongono solo il problema tedesco, o del riarmo tedesco – ma piuttosto i limiti dell'umanità dei popoli, del punto critico dove finisce la moralità di una comunità umana e dove comincia la completa amoralità, più che animalesca, perché non guidata dall'istinto, ma dal calcolo e dalla rapacità

[1] www.yad-vashem.org.it

imperialista» (Nirenstajn, 1958, p. 16). Lo sterminio di quella infanzia rappresenta, quindi, un fatto assolutamente unico anche se, come vuole sottolineare Borghi, l'antisemitismo ha seguito percorsi delineati bimillenari riconoscendo che «la legislazione razziale antifascista ha un'origine remota. Essa rappresenta la fase storica culminante di un processo che sotto l'aspetto dell'antisemitismo, risale all'Impero romano» (Borghi, 1992, p. 161).

In questa storia di discriminazioni e persecuzioni che si realizza in Italia con le «leggi in difesa della razza», emanate dal governo fascista nel 1938, e con la deportazioni di circa un quarto della componente ebraica nazionale, i bambini e i ragazzi, tutta la nuova generazione, vive la sofferenza per l'esclusione e l'emarginazione sociale e per le deprivazioni materiali e affettive. L'esclusione, l'allontanamento e le meticolose forme discriminatorie adottate dal regime fascista colpiscono per prime la scuola (alunni, insegnanti, programmi, libri di testo ecc.) e la cultura (Piussi, 1999)[2]. L'espulsione della presenza ebraica, non solo fisica ma anche ideale, come dimostrano le depurazioni sui contenuti e sugli strumenti didattici, dalle scuole del Regno è la conferma della necessaria «fascistizazione» della scuola che doveva garantire un indottrinamento omologante di nazionalizzazione secondo le forme della concezione totalizzante.

La profonda ed inguaribile ferita inferta dalle leggi discriminanti alla popolazione italiana, così come quelle emanate dal nazismo in Germania e nei paesi occupati, determina il bisogno di mantenere vivo l'interrogativo intorno ai comportamenti ed all'agire umano che non può essere paragonato a quello animale perché quest'ultimo non ha la facoltà di discernimento e di intenzionalità di scelta.

Borghi sa che trattare della sorte dei bambini durante la *Shoà* rappresenta un anello dell'analisi storica delle politiche razziste ed annientatrici dei dure regimi. Tuttavia tra le due forme si persecuzione nei confronti dei bambini c'è una differenza: il fascismo

[2] Borghi docente nei licei italiani fino alla emanazione, nell'ottobre del 1938, delle «Leggi in difesa della razza» sfugge alle persecuzioni nazifasciste emigrando nel 1940, dove vi rimarrà fino al 1948.

colpisce i bambini prima psicologicamente e poi fisicamente attraverso intervento di separazione, di esclusione e annientamento; il nazismo colpisce i bambini con il preciso obiettivo di operare il completo annientamento dell'intero popolo ebraico, impedendo in tal modo che esso possa rigenerarsi.

Pur avendo subito molte espulsioni e persecuzioni gli ebrei non hanno conosciuto nella loro storia un accanimento così distruggente come quello operato dai nazisti. Nella storia ebraica diasporica, durante le persecuzioni, i bambini venivano talvolti rapiti per poterli convertire al cristianesimo.

> La situazione creata in Germania e nei paesi occupati dai nazisti fu del tutto diversa. Il caposaldo della politica del genocidio fu l'eliminazione cruenta dei bambini ebrei. Il diniego della loro sopravvivenza garantiva l'impossibilità di un futuro per l'intera popolazione ebraica (Borghi, 1992, p. 178)[3].

Lo sterminio dell'infanzia ebraica, ancora oggi silenzioso e forse per questo ancora più terribile, avvenuto in tutta Europa, ma in modo quasi totalizzante in quella orientale, Borghi la rintraccia nelle intense e toccanti descrizioni e testimonianze dello storico Albert Nirenstajn (Nirenstajn, 1958) che, nel suo saggio *Ricorda cosa ti ha fatto Amalek* conclude la sua opera con le parole riprese da un diario di un ragazzo tredicenne, «in memoria delle centinaia di migliaia di bambini ebrei crudelmente uccisi» (Nirenstajn, 1958, p. 435; Nirenstajn, 1993).

Ciò che i bambini e i ragazzi hanno detto delle loro esperienze di esclusione, di paura, della percezione della morte, possono essere ben comprese dai loro coetanei.

Educare alla democrazia significa anche portare a far comprendere come chi ha vissuto quelle esperienze dolorose e difficili sia stato poi capace di elaborare sentimenti e le emozioni di sofferenza

[3] Tra i capitoli della storia dell'infanzia ebraica durante gli anni della persecuzione nazista, occupa un posto di rilievo l'esperienza vissuta da diecimila bambini ebrei trasportati dai paesi occupati dalla Germania a rifugi e case di accoglienza in Gran Bretagna, documentato in un filmato nel 2000 *La fuga degli angeli. Storie del Kindertransport*.

di dolore e paura, ma anche di forza, speranza e fiducia. Per questo è necessario interrogarci su cosa ne è stato di coloro che sono sopravvissuti, in quali forme e attraverso quali vie queste vite sono riuscite ad riappropriarsi dei loro diritti ad essere amati, accuditi, protetti ed a partecipare attivamente alla vita pubblica: quanto tutto ciò ha giocato sul processo formativo delle allora giovani generazioni. Questo studio può aiutare la ricerca pedagogica ad approfondire gli ambiti di quella educazione che si rivolge a coloro che per anni hanno vissuto in mezzo ai conflitti ed alle discriminazioni, in mezzo alla violenza ed ai soprusi di stato. Ci sembra, quindi, attuale ed estremamente significativa l'attenzione posta sul razzismo e sull'antisemitismo nella sua accezione di perdita di libertà e, come estrema conseguenza, di attivazione di forme di discriminazione e annientamento sistematici, rivolte all'infanzia.

Possiamo anche chiederci quanto quell'infanzia sia stata abbandonata, quanto e in che modo sia stato restituito ai sopravvissuti, il diritto alla vita, alla crescita, alla speranza e al gioco. Il ricordo di quella infanzia, come quella di tante, ancora oggi moltissime, che vivono nelle violenza delle persecuzioni e dei conflitti, deve essere mantenuto vivo per la specificità di cui è carico. Le persecuzioni e gli stermini fanno diventare le persone dei numeri, uccidendo anche le loro storie, i loro vissuti, opacizzando e rendendo piatto ed uniforme nella memoria, i confini tra età infantile ed età adulta, indebolendo così quella sorta di protezione e di rispetto che deve tutelare coloro che sono più indifesi e deboli.

Quando ci troviamo di fronte alla sofferenza ed all'esperienza della guerra e del pericolo per la salvezza della propria vita, l'infanzia rischia di non essere riconosciuta come una realtà distinta, con le particolari necessità e i bisogni di cura, affetti e stimoli, confondendo in un'unica dimensione l'età adulta e l'età infantile.

Riflettere su questo può significare domandarci, anche, se e in quale forma l'esperienza della *Shoà* abbia modificato non solo la nostra percezione sulle potenzialità dell'essere umano, sulle distorsioni della scienza e della logica ordinatrice degli apparati statali e burocratici, ma anche aperto ad un modo diverso di pensare alla infanzia oggetto di una macroviolenza che trova il bambino indifeso. Una prospettiva diversa da quella con la quale siamo abituati a leggere la violenza sui minori orientata soprattutto a mettere in luce

le pratiche di una micro-violenza «che il bambino subisce, fin dai primi mesi di vita nell'ambito familiare, con la trasmissione e l'imposizione di modelli di comportamento, spesso in gran parte obsoleti per sottolineare le condizioni di insicurezza e frustrazione in cui viene sovente a trovarsi» (Marchi, 1990, p. 8). E nasce così il bisogno di indagare gli effetti di quelle esperienze così precocemente vissute[4].

Lo spazio di ricerca che qui si delinea, dal contributo di Borghi,, è quello che oggi ci può far comprendere, sotto altri aspetti, le esperienze di fuga, di emigrazione di necessario abbandono dei propri luoghi, della propria famiglia. Ancora oggi infatti, gli oltre settanta conflitti che sono presenti nel nostro pianeta costringono l'infanzia a subire la perdita di se stessa[5].

Come è stato già considerato, la *Shoà* ha in sé una dimensione incommensurabile della violenza, per questo è necessario indagare ancora su ciò che è avvenuto e che è diventato parte dei processi formativi di coloro che erano coinvolti in tali esperienze. Deve quindi far riflettere la diversità delle esposizioni a situazioni di sofferenza, paura, dolore, ingiustizia e violenza che per i bambini erano strettamente legate all'abbandono e alla perdita. La precarietà della propria condizione, l'intuizione di come la condizione della propria vita stesse cambiando non per volontà propria, ma esclusivamente in quanto dipendente dalla volontà degli altri, la messa alla prova dello spirito di sopravvivenza che è presente anche in età infantile, sono alcuni dei momenti critici.

Era comprensibile che «i genitori ebrei cercassero di salvare i loro piccoli, mentendo magari sulla loro età e acquistando per loro, con sforzi e raggiri incredibili un posto di lavoro, nell'illusione di assicurare loro così il diritto alla vita. E perciò vediamo, nei ghetti, nelle grandi masse di bambini di 8-10 anni faticare per 10-12 ore nei

[4] È possibile trovare alcune note di riferimento ai vissuti dell'infanzia durante la seconda guerra mondiale nel libro della Miller *La persecuzione del bambino*, (1987 ed. it.).

[5] Un contributo alla denuncia delle forme di violenza e di sofferenza a cui sono sottoposti i bambini e i ragazzi viene svolto, con grande attenzione, dalle organizzazioni umanitarie come ad esempio: *Save children*, *Committee on the Rights of the Child*, *Amnesty international.*

laboratori nelle varie fabbriche al servizio dei tedeschi. [...] Una bambina di Cracovia racconta: 'andai dal commissariato del ghetto, Gutter, gli dissi che mia mamma si trovava nelle baracche, che io avevo tredici anni, e ne avevo solo 10, e che dovevo lavorare. [...] Portavo un bracciale, ricevetti un distintivo di latta con un numero e una toppa con la lettera 'Z'(Zivil)'. [...] Molti bambini portavano con orgoglio i distintivi del lavoro, rendendosi conto del loro significato. Succedeva, naturalmente, che alcuni di loro si ribellassero e non volessero recarsi ad un lavoro massacrante. Qualche volta scappavano dall'officina in cortile per giocare come bambini... Le conseguenze sono immaginabili. Non bisogna dimenticare che a pochi passi dal posto di lavoro si trovava il forno crematorio che giorno e notte mandava verso il cielo un fumo pesante di corpi umani bruciati. I bambini ne erano perfettamente coscienti e lavoravano sodo. Purtroppo pochissimi sono sopravvissuti» (Nirenstajn, 1993, pp 38-39).

Sappiamo che il saggio «Le leggi razziali: vergogna e tragedia» inserito nel libro di Borghi *Educare alla Libertà* (1991) era già apparso sulla rivista «Scuola e Città» nel 1989, ma forse è possibile ipotizzare che il ritorno a questo tema sia un contributo del pedagogista al dibattito sulla memoria della *Shoà* favorito dalla presentazione di un lavoro, *Il libro della memoria. Gli ebrei deportati dall'Italia (1943-1945)* (L. Picciotto Fargion, 1991), concluso dopo una decennale ricerca dal gruppo del CDEC[6]. Il libro rappresenta un documento unico per il suo genere e per il suo significato e per il fatto che, attraverso la ricerca della storia delle persone, ha cercato di ridare il volto, l'identità, lo spessore, di tutti coloro che in quegli anni, trovandosi in Italia o nelle zone da essa conquistate, furono deportati o uccisi dai nazifasciti. Anche qui il riferimento ai bambini accompagna la lettura del documento perché le due copertine riportano due volti di bambini di due e tredici anni uccisi, come migliaia dei loro coetanei, al loro arrivo ad Auschwitz.

Un libro, quest'ultimo, che permette di definire i contorni di quelle ombre che hanno viaggiato sui convogli verso la loro morte e

[6] Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Milano è un istituto storico-culturale indipendente attivo dal 1955. Per ulteriori approfondimenti consultare il sito www.cdec.it

ci comunica come l'identità e l'appartenenza siano da scoprire in quel filo invisibile che parte dalla persona, la collega alla famiglia, la fa essere parte di una comunità e la ricongiunge ad un intero popolo.

> *Il libro della memoria* e non il libro del ricordo. Il ricordo è quella funzione che si estingue con la scomparsa dell'individuo, mentre la memoria è qualcosa di più elaborato che si consegna alle generazioni che seguono. La cultura ebraica non spezza mai il filo che lega il passato al futuro, le persone che sono qui elencate sono in questa funzione richiamate alla nostra memoria e alla nostra coscienza, sono fatte uscire dalla massa, possono costituire un anello ben saldo della catena della storia e dell'identità ebraica poiché la loro mancanza è solo fisica e materiale. Essi hanno un nome quindi esistono [...] Ma i numeri dicono troppo poco, occorreva spiegare che cosa vuol dire ottomilacinquecentosessantasei vittime: vuol dire tanti bambini, tante persone, tanta umanità, ognuno ha la sua fisionomia, ognuno ha la sua storia (L. Picciotto Fargion, 1996, p. 54).

La forte denuncia di Borghi per la completa perdita delle giovani generazioni va, a nostro avviso, collegata anche con l'analisi che il pedagogista ci propone dei modelli educativi presenti nelle comunità ebraiche dell'Europa orientale e andati completamente distrutti con la *Shoà*. Sono ambienti educativi dove quei bambini e quei giovani crescevano, studiavano ed apprendevano. Di qui la sua attenta lettura del rapporto tra la scuola e la comunità presente nel volume *Educazione e sviluppo sociale* (1962) dove viene messa ben in luce la necessità di una ricerca pedagogica capace di osservare le dinamiche educative e le implicazioni didattiche delle minoranze culturali e religiose. In questo saggio vengono esplorati i rapporti di reciproca continuità tra la famiglia, la scuola e l'ambiente comunitario, affinché «il processo di sviluppo del fanciullo che l'educazione si propone di promuovere [possa] essere non ostacolato ma favorito. Ove esistesse tale frattura, il fanciullo si troverebbe di fronte al grave compito di effettuare un riadattamento ad un mondo a lui estraneo entrando in conflitto con il suo mondo familiare. L'effetto che tale 'fedeltà divisa' produrrebbe nella sua psiche sarebbe un grave ostacolo al suo stesso successo alle attività di apprendimento, di espressione e di adattamento» (Borghi, 1962, p. 354).

In questa ricerca di possibili modelli educativi e sociali capaci di restituire la continuità nelle diverse forme di apprendimento, Borghi fa esplicito riferimento alla particolare situazione formativa in cui si trovavano i bambini ed i giovani che vivevano nelle comunità ebraiche dell'Europa, in particolare di quella orientale[7]. Borghi ci accompagna a comprendere come in quei contesti la scuola fosse considerata «il centro vivo della comunità, lo strumento appropriato della sua conservazione e del suo perfezionamento. La comunità tutta intera si chinava alla scuola, la nutriva e custodiva nel suo seno come la parte migliore di se stessa, come la più grande ricchezza e la fonte del suo più alto valore» (Borghi, 1962, p. 357). Un tentativo, quello delle scuole delle comunità ebraiche, di dosare con equilibrio la formazione nella tradizione e lo sviluppo di un pensiero critico autonomo, libero dal dogmatismo religioso e orientato verso l'analisi e la discussione.

In questi scritti Borghi utilizza il concetto di «ambiente culturalmente omogeneo», e questa omogeneità rappresenta per il pedagogista una efficacia formativa. Oggi appare discutibile questa visione nella misura in cui si voglia vedere nella omogeneità un carattere di uniformità e di perdita della diversità. Possiamo tuttavia ritenere che il carattere di omogeneità debba essere considerato non tanto nel costituirsi della società, quanto nello stretto rapporto di continuità che lega questa, la società, alla realtà scolastica e formativa di coloro che ci partecipano attraverso le diverse forme di apprendimento.

Per questo i contesti educativi e scolastici delle realtà comunitarie ebraiche sviluppatisi in Europa orientale, spazzati via dalla furia sterminatrice nazista, rappresentano dei modelli di formazione che orientano, assecondano e sviluppano il processo di studio e di

[7] «Tre milioni e mezzo erano gli ebrei in Polonia; un popolo grande come quello norvegese, più numeroso di quello della Finlandia – e tutti sono periti nel grande sterminio. Erano la parte più viva, più schietta, più importante di tutta la nazione ebraica sparsa per il mondo. Poiché erano i custodi delle sue tradizioni più originali, i continuatori della sua cultura specifica. [...] Un bambino ebreo della Polonia cominciava i suoi studi all'età di tre anni, e quando ne aveva sette sapeva centinaia di pagine a memoria». (Nirenstajn 1958, p. 12-13).

sviluppo di conoscenze[8]. Dell'importanza dello studio nella formazione continua ne è testimonianza il modo con il quale viene stabilito il passaggio e l'ingresso dei giovani nella vita adulta. Entrare nella vita adulta significa, per la tradizione ebraica, assumersi la responsabilità delle proprie scelte di vita, della consapevolezza dell'appartenenza al gruppo di riferimento, dell'inizio di un nuovo periodo di studio e di approfondimento della propria formazione. Un passaggio che la comunità riconosce essere raggiunto solo dopo che i ragazzi hanno dimostrato pubblicamente di aver acquisito le capacità necessarie per saper utilizzare idoneamente e proficuamente gli strumenti del conoscere sapendo leggere ed argomentare, attraverso la ricerca sui testi, i quesiti che la tradizione ebraica pone nella quotidianità ed ha posto nella storia sociale del gruppo. Solo la dimostrazione dell'utilizzo di queste conoscenze e competenze culturali e formative fa essere «maggiorenne» il ragazzo. Questo fa comprendere come nella tradizione ebraica diventare maggiorenni sia un obbligo più che un diritto.

Possiamo ritenere che questa continua osmosi tra scuola-comunità-apprendimento-studio-appartenenza-crescita debba considerarsi un modello da cui emergono le tante relazioni formative che si realizzano nel rapporto tra soggetti e ambiente sociale. Borghi vuole sottolineare come la scuola sia «una vera scuola comunitaria, [quando è] intrinsecamente connessa con tutti gli aspetti dell'esistenza del gruppo» (Borghi, 1962, p. 357). Qui la scuola non si chiude in se stessa, non si autolegittima, non si attesta su posizioni di separazione ed esclusione, di selezione e allontanamento. La scuola serve la comunità in quanto è lo stesso gruppo che necessita della scuola per tutti, in quanto tutti hanno l'obbligo di crescere e di diventare, attraverso le forme di educazione/apprendimento non formale e informale, ma anche attraverso uno studio organizzato,

[8] Il saggio di Borghi, «Religiosità e educazione nel Chassidismo» in *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo*, già approfondito da Annalisa Pinter, introduce alla comprensione della presenza culturale ebraica in Europa orientale, ma mette anche in luce come il formarsi della corrente *chassidica*, ancora oggi attiva e presente in Israele e nel nord America, come una delle caratteristiche dello sviluppo culturale e come modalità specifica di sviluppo dell'esperienza educativa.

adulti capaci di autogestire le proprie scelte e le proprie responsabilità. Gli spazi ideali della scuola sono quindi anche gli spazi ideali e i luoghi fisici della comunità.

Borghi sapeva bene che le tipologie di organizzazione formativa delle comunità, la scelta degli approcci e dei paradigmi di lettura e di interpretazione differivano da una comunità all'altra e ciò lo porta a sottolineare come anche «nell'ora tragica della storia dell'ebraismo orientale le comunità sono in lutto per le stragi che già le hanno decimate e per il presagio della prossima distruzione totale. Ma la preoccupazione più grande è rivolta alla sorte dell''intelligenza' ebraica. A questa, se mai a qualcuno, doveva essere riservata la salvezza». (Borghi, 1962, p. 358). In questo apparente paradosso, tra la coscienza della catastrofe e dello sterminio del proprio popolo da una parte e la necessità del dovere morale di far conoscere alle future generazioni, quelle che sopravvivranno, la testimonianza di ciò che è accaduto, dall'altra, si mantiene lo stretto rapporto tra comunità e scuola, tra consapevolezza dell'appartenenza, apprendimento e formazione.

Prima di concludere questa breve riflessione su uno dei molti campi di ricerca proposti da Borghi, vengono qui di seguito accennati alcuni presupposti ebraici al tema della libertà particolarmente caro a Borghi.

Il tema della libertà, o meglio come intitola il suo lavoro *Educare alla libertà*, lascia aperto lo spazio della doppia dimensione insegnamento-apprendimento, se è vero che trova la sua matrice più forte e pregante nel riferimento al pensiero deweyano ed alla lettura che può essere data del significato di educazione libertaria che, come sottolinea Borghi, può essere ambivalente perché da una parte «si riferisce alla modalità dell'organizzazione del sistema d'istruzione, ivi inclusa la scuola, per un altro verso ha per oggetto l'intera struttura della società ben oltre quella della scuola» (Borghi, 1992, p. 81), va anche notato come il vivere la libertà, e quindi farla essere punto di riferimento costituente del processo di crescita e di formazione personale e sociale, sia anche da riferirsi ad alcuni insegnamenti dati dalla cultura ebraica che articola il problema della libertà secondo diversi aspetti. Il tema della libertà è rintracciabile in molte fonti che mettono in evidenza come la libertà dell'uomo e del gruppo sia possibile quando c'è un sistema di regole e di leggi condiviso che garantisce il rispetto per la vita, la crescita e l'azione

sociale di tutti, quando il popolo non si sottomette a volontà politiche superiori, e quando c'è la libera ricerca intellettuale per la scoperta dei significati «nascosti» dentro le parole, le cose, le relazioni. Come sappiamo il tema della libertà, articolato nelle diverse declinazioni come insegnamento/apprendimento, valore/regola di vita, presupposto sociale/rispetto del prossimo, attinge, nella tradizione ebraica dalla riflessione che si desume dalla analisi della lunga formazione del popolo ebraico come popolo libero non più sottoposto alla umiliante schiavitù posta dal faraone/padrone. L'educazione alla libertà è, ebraicamente, a fondamento della possibilità di crescita cognitiva e affettiva di ogni singola persona. Essa rappresenta storicamente, l'inizio della crescita di un popolo, una crescita che si denota socialmente attraverso una continua ricerca dei valori che la contestualizzano e ne rendono possibile l'attuarsi del suo raggiungimento. Se libertà significa azione, quest'ultima è proprio da riferirsi a ciò che si sviluppa durante la relazione insegnamento/apprendimento, come viene ricordato durante la lettura dell'*Agadà di Pesah*[9]. Attraverso la lettura delle azioni e dei comportamenti agiti per la liberazione del popolo dalla condizione di schiavitù vengono attivate questioni e domande sul significato e sulle azioni concrete dell'essere libero. La domanda sul significato e sulla possibilità di realizzazione della libertà attiva sviluppa, di conseguenza, una ricerca di esperienza personale che si apre ad una dimensione di appartenenza alla comunità.

Borghi sembra recuperare, a nostro avviso, la consapevolezza che un valore così astratto possa essere oggetto di apprendimento e di formazione fin dalla nascita, grazie alla possibile esperienza che di questo può essere fatta anche a livello intergenerazionale. La storia della prima costruzione culturale del popolo ebraico è da configurarsi in un arco di tempo che attraversa oltre duemila anni di vissuti e di esperienze politiche e normative (considerato il periodo che va dall'uscita dall'Egitto all'inizio della diaspora), e ciò a significare che l'impegno per la ricerca del significato di libertà, per la necessità di insegnarla, tramandarla e attualizzarla sui vissuti conte-

[9] Il racconto della liberazione degli ebrei dalla schiavitù egizia e l'inizio del formarsi del popolo libero, che viene fatta a pasqua.

stualizzati nelle esperienze sociali, economiche e politiche debba essere considerata una esperienza di rapporti umani e non possa riferirsi a modelli trascendenti posti al sopra degli esseri stessi.

Ciò che la tradizione ebraica insegna e rende partecipi prende corpo in un contesto, quale essere quello moderno e contemporaneo dove le forme di schiavitù e di dipendenza si fanno forse più striscianti e subdole. Come si esprime qui l'agire libero di ogni soggetto come si può evitare la sopraffazione e l'assimilazione di gruppi minoritari a quelli maggioritari, come si esprimono i rispetti per la diversità? Educare alla libertà apre a queste domande che la condizione storica diasporica ebraica ha per lungo tempo tentato di dare risposte che si sono espresse nelle diverse forme e direzioni, che facilitano la comprensione delle tante possibili forme di libero adattamento.

Un tema questo approfondito criticamente e paradossalmente anche dalla Arendt quando rivendica per sé e per il suo popolo la condizione di diversità e dell'esilio, nella quale l'ebreo può scegliere di essere se stesso *come ebreo*, realizzando la propria autentica emancipazione (Bettini, in Arendt, 1986, p. 15).

Educare alla libertà, alla diversità, alla lotta contro ogni forma di discriminazione, esclusione e persecuzione sono alcuni dei campi di ricerca che il Prof. Borghi ha posto alla mia riflessione sull'educazione.

Riferimenti bibliografici

Arendt H., *Ebraismo e modernità*, Milano, Feltrinelli, 1993.

Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.

—, *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo*, Napoli, Liguori, 1987.

—, *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme*, *terapie*, *interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Ferrari A., *I bambini della guerra: le storie*, *le stragi*, *i traumi*, *il recupero*, Bologna, EMI, 1960.

Marchi D., *Il bambino indifeso*, Livorno, Editrice Nuova Fortezza, 1986.

—, «Abusi e violenze nell'universo del bambino», in Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme*, *terapie*, *interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Melodia G., Bellak G. (a cura di), *Donne e bambini nei lager nazisti*, Roma, ANDP, 1961.

Miller A., *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Moro A. C., *Erode fra noi. La violenza sui minori*, Milano, Mursia, 1989.

Nirenstajn A., *Ricorda cosa ti ha fatto Amalek*, Torino, Einaudi, 1958.

—, *È successo solo 50 anni fa. Lo sterminio di sei milioni di ebrei*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Picciotto Fargion L., *Il libro della memoria. Gli ebrei deportati dall'Italia (1943-1945)*, Milano, Mursia, 1991.

—, «La ricerca del Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea», in AA.VV. *Storia e memoria della deportazione. Modelli di ricerca e di comunicazione in Italia ed in Francia*, Firenze, La Giuntina, 1996.

Piussi A.M. (a cura di), *E li insegnerai ai tuoi figli*, Firenze, La Giuntina, 1998.

— (a cura di), *Presto apprendere*, *tardi dimenticare – l'educazione ebraica in Italia dalle Leggi razziali ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 1999.

Oberki J., *Anni d'infanzia. Un bambino nel lager*, Firenze, La Giuntina, 1997.

Stella G.A., «Una ninna nanna. E i bambini morivano», in *Corriere della Sera*, 27 gennaio 2003.

Tedeschi G., *C'è un punto della terra... : una donna nel Lager di Birkenau,* Firenze, La Giuntina, 1988

—, *Memorie di donne e bambini nei lager nazisti*, Torino, S. Zamo, 1995.

Treves Alcaly L., *Con gli occhi dei bambini*, Firenze, La Giuntina, 1994.

Ulivieri S., «Ieri e l'altro ieri. Per una storia della violenza all'infanzia», in Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme*, *terapie*, *interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Winn M., *Bambini senza infanzia*, Roma, Armando Editore, 1984.

Sitografia

www.yad-vashem.org.il

www.bh.org.il

www.cdec.it