

Come parlare della Shoah a scuola?

Charles Heimberg, tavola rotonda della Lega Internazionale contro il Razzismo e l'Antisemitismo (LICRA), Ginevra, 27 gennaio 2005

Traduzione a cura di Ernesto Perillo

Le testimonianze dei sopravvissuti di Auschwitz sono sempre emotivamente coinvolgenti. Alla loro presenza è difficile prendere la parola per affrontare il ragionamento su storia e memoria. Lo vorrei fare ricordando che non è evidentemente possibile che i sopravvissuti testimonino davanti agli studenti ogni volta che si tratta in classe il tema della Shoah. E' dunque necessario riflettere attentamente sul modo in cui noi lo possiamo fare anche in loro assenza.

Introduzione

Ritengo che il pensare e insegnare questo tema terribile ma decisivo per la comprensione del mondo nel quale viviamo, implichi quattro approcci, quattro diverse dimensioni di lavoro con gli allievi, da trattare senza un ordine stabilito a priori.

Il primo è quello del contatto diretto con la realtà dell'orrore, a partire da una testimonianza diretta o filmata, da un racconto, da un testo come quello di Primo Levi, da una serie di documenti, di fotografie, di immagini etc.

Accanto a ciò, c'è la necessità di far conoscere il lavoro degli storici, di fare il punto sulla questione, di dare conto del dibattito storiografico sulle interpretazioni di questi fatti. Ritengo che gli studenti debbano conoscere in sintesi ciò che dicono gli storici.

Inoltre, c'è la possibilità di distinguere i rispettivi contributi della storia e della memoria, con le loro diverse logiche e funzioni. Oggi, con 60 anni di scarto, la memoria della Seconda Guerra Mondiale è divenuta essa stessa oggetto di storia. E tutte le manifestazioni successive, come ad esempio l'intensa esposizione mediatica di questa settimana, ci parlano sia del presente che del passato. Cosa che gli studenti dovranno anche imparare a decodificare.

Da ultimo, la persistenza nel lungo periodo del pregiudizio antisemita, e quella, anch'essa detestabile, delle falsificazioni negazioniste fanno sicuramente parte della storia. Esse ci obbligano a farci carico della parte irrazionale che contraddistingue le nostre società umane; implicano, inoltre, l'impiego di concettualizzazioni della psicologia sociale per comprendere i meccanismi collettivi dell'esclusione, della stigmatizzazione, dell'affermazione di gruppi ad esclusione di altri, a volte per mezzo della violenza più estrema.

Ancora?

«Ancora?», «Ancora la Shoah?» si sente dire qualche volta quando si tratta di ricordare il genocidio degli Ebrei con gli studenti o nella società.

«Ancora?» E' questa la questione che affronta l'ultimo libro di Annette Wiewiorka¹.

Questa espressione mi sembra avere un duplice significato. Può esprimere una sorta di saturazione per un tema di cui si parla molto nei media, di fronte ad una insistenza commemorativa un po' irrigidita. Essa può anche nascere, evidentemente, da una certa ostilità nei confronti degli Ebrei, o addirittura da una forma larvata di antisemitismo. Ma, sarebbe sbagliato a mio parere trascurare un altro possibile significato del tutto diverso: per il suo orrore mostruoso, ancor più se trattato in profondità e seriamente, il tema della Shoah, alla fine, resta angosciante e insopportabile. E questo può essere anche il motivo che spinge qualcuno a dire «Ancora!»

Da parte mia, desidero affermare in prima approssimazione che non c'è alcun ragionevole motivo di accettare l'idea che si parli troppo della Shoah, nella società come nella scuola, tenuto conto del posto centrale che la Shoah occupa per la comprensione del XX secolo e dei suoi orrori, e considerata la sua posizione nel cuore stesso della costruzione della modernità. Continuo ancora a pensare che, malgrado l'inflazione mediatica alla quale assistiamo in questa settimana del sessantesimo anniversario della liberazione di Auschwitz, non se ne parli mai abbastanza. Resta allora da sapere come se ne parla, e se non ci sia un qualche problema al riguardo.

E' infatti senza dubbio più esatto sostenere che non se ne parli in modo sufficientemente adeguato.

Anche quando si vuole conoscere ciò che accade nelle aule scolastiche, con gli studenti e i giovani, si può affermare che la situazione è contraddittoria. Può capitare, infatti, a qualche studente di sentirne

¹ Annette Wiewiorka, *Auschwitz, 60 ans après*, Paris, Robert Laffont, 2005.

parlare molto, in alcuni casi ripetutamente, talvolta in maniera superficiale, ma ciò non cancella il fatto che la Shoah sia un tema molto difficile da affrontare da parte degli insegnanti, e questo per un insieme di ragioni:

- si tratta di un tema molto impegnativo;
- si tratta di un tema “caldo”, che può suscitare polemiche;
- si tratta di un tema difficile da spiegare e che non si sa bene come affrontare;
- si tratta di un tema per il quale è allo stesso tempo difficile evitare la sacralizzazione (presentandolo come indicibile, incomprensibile, assolutamente unico, etc.) e la banalizzazione (attraverso un uso della comparazione che mette tutto sullo stesso piano, attraverso la cancellazione della sua logica razzista, della identità ebraica della gran parte delle sue vittime etc.).

Oggi a scuola se ne parla di più, l'omissione rappresenta meno la regola. Ma, ancora una volta, non c'è nessun motivo di accettare l'idea che ci sarebbe una saturazione. Di contro, c'è senza dubbio molto da fare riguardo al modo con cui parlarne, al contenuto e alla qualità delle sequenze pedagogico-didattiche proposte, alla preparazione degli allievi e alle riflessioni personali alle quali si permette loro di arrivare. Iniziative di sostegno e di formazione degli insegnanti dovranno senza dubbio essere ancora realizzate. Bisognerà inoltre riflettere sul rischio di trattare questo tema con un approccio moralistico che di fatto ostacola la riflessione degli studenti.

E allora, come parlare di Shoah in classe, come studiare la distruzione degli Ebrei d'Europa, ma anche degli zingari e delle altre vittime del nazionalsocialismo?

Quale storia per quale lavoro della memoria?

Detto Tenuto conto di quanto sappiamo del passato dell'umanità, bisogna agire in funzione di un dovere di fare storia che renda necessario un lavoro della memoria.

Detto ciò, non è possibile parlare della necessità di fare storia se non si è definito con chiarezza di quale storia si tratti.

Si tratta ad esempio:

- d'una storia dei vincitori² o di una storia che considera anche il punto di vista dei vinti, delle vittime?
- d'una storia antiquaria³, che studia i fatti per se stessi, senza relazioni con altre epoche e altri luoghi, o di una storia che attraversa i tempi e le epoche con una finalità di intelligibilità e di consapevolezza critica?
- d'una storia che spiattella delle pretese verità più o meno definitive o di una storia che presenta i fatti e la diversità delle interpretazioni di cui sono oggetto?

A monte di ogni narrazione storica, ci ricorda lo storico Reinhart Koselleck⁴, ci sono delle questioni fondamentali, di natura antropologica, sull'organizzazione delle società umane che si esprimono in forma di opposizioni. Citerei le prime tre che mi sembrano fondamentali per la riflessione attorno alla Shoah. Queste tre questioni poggiano su ciò che oppone:

- da una parte, l'ineluttabilità della morte e la possibilità di uccidere l'altro;
- dall'altra, ogni forma di amicizia e di inimicizia;
- infine ogni forma di inclusione e di esclusione.

Lo stesso Reinhart Koselleck propone ancora un'altra tipologia, che riguarda questa volta il rapporto con il tempo, tra il passato e il futuro, stabilito da ciascun attore, individuale o collettivo di una situazione storica, e un orizzonte di attesa rivolto al futuro. Ma tra i due, nel presente di ogni situazione, in questo “presente del passato” che lo storico deve cercare di ricostruire per quanto ciò è possibile, il filosofo Paul Ricoeur designa ciò che definisce uno “spazio di iniziativa”, come margine

² Walter Benjamin, « *Sur le concept d'histoire* » (1942, redatto nel 1940), in *Oeuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pages 432-433. (trad. it. - *Sul concetto di storia*, Torino, Einaudi, 1997)

³ Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992, pp. 61 et 65. (ed. or. .it. *Sui fondamenti della storia antica*, Torino, Einaudi, 1984)

⁴ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987), pp. 183-192.

di manovra, più o meno grande, di cui dispone ogni individuo tra il proprio passato e il proprio futuro, tra la propria percezione del passato e la propria visione del futuro⁵.

La distruzione di una categoria di esseri umani che un potere costituito, in nome di criteri razziali, si arroga la pretesa di odiare, uccidere, escludere dalla stessa appartenenza al genere umano, rappresenta dunque l'annientamento di qualsiasi spazio di iniziativa, di ogni orizzonte di attesa per tutte le vittime designate. Ma qual è la situazione dal punto di vista dei carnefici? Qual è il loro orizzonte di attesa? La storia ci obbliga a porci anche questa domanda, vale a dire interrogandoci sulla mostruosità dei carnefici, per alimentare la nostra riflessione e cercare di comprendere non certamente i carnefici, ma ciò che è accaduto e come si è potuto arrivare fino a quel punto.

Le quattro dimensioni dell'apprendimento della distruzione degli Ebrei d'Europa

Vorrei ora riprendere, a partire dalle questioni decisive che la storia, in quanto scienza umana, pone al passato, le quattro dimensioni che a mio parere devono costituire l'insegnamento della Shoah: la conoscenza dei fatti; la conoscenza delle possibili interpretazioni, la decostruzione delle manifestazioni della memoria e infine la riflessione critica sulla dimensione dell'irrazionale e sui meccanismi di psicologia collettiva. I quattro approcci possono essere affrontati secondo un diverso ordine. Si può ad esempio partire dal presente, dalle manifestazioni della memoria o da quanto gli studenti dicono di sapere degli Ebrei, del nazionalsocialismo o dei campi di sterminio, per poi andare a vedere nel passato ciò che è accaduto. Si può anche partire direttamente da una evocazione di questo passato, da un lavoro che prenda avvio da quel momento temporale. In ogni caso, però, l'obiettivo dell'insegnamento sarà comunque quello di permettere agli studenti di costruire un significato per il presente e per il futuro.

Non svilupperò l'aspetto della conoscenza dei fatti. Esistono ancora dei testimoni; alcune testimonianze sono state filmate; disponiamo inoltre di altri racconti, di film, etc. Prenderne conoscenza, significa calarsi in una realtà mostruosa, che occorre anche contestualizzare e tentare di spiegare. Tutto ciò mobilita inevitabilmente delle emozioni. E nello stesso tempo, si tratta di ristabilire in questo ambito la dimensione storica e di mettere i fatti e le emozioni in prospettiva.

Per quanto riguarda la storia e la discussione delle diverse interpretazioni prodotte dagli storici, sono da sottolineare due aspetti. Da una parte ritengo molto importante che gli studenti abbiano accesso alle tesi, in forma ovviamente a loro accessibile, dei principali storici dei fascismi, della Shoah e di ciò che l'ha preceduta. D'altra parte, distinguendo bene ciò che si discute e ciò che non viene messo in discussione⁶, gli studenti dovranno conoscere alcune dispute e controversie che sono esistite e continuano a esistere tra gli storici che sono legittimati in un contesto democratico.

Senza poterlo sviluppare, vorrei ricordare un esempio tra gli altri di ciò che potrebbe essere l'obiettivo di una presentazione agli studenti.

In una recente sintesi, Philippe Burrin⁷ descrive il genocidio degli Ebrei e dimostra in che cosa la giudeofobia, così esasperata nella Germania nazista, sia stata il frutto non solo dell'esistenza dell'antisemitismo, ma del successo del suo uso come arma identitaria. Questo è stato possibile attorno a tre valori fondamentali posti a modello della società tedesca - salute, potenza e cultura con riferimento anche alla dimensione religiosa - tutti e tre alimentati da una denuncia odiosa degli Ebrei come perfetti antagonisti di questi valori. Questo libro ci mostra che il delirio identitario dei nazisti era essenzialmente razziale e che s'indirizzò anche contro altri tedeschi non ebrei, in una prospettiva eugenetica. L'antisemitismo è, quindi, da considerarsi come una delle forme del razzismo. La guerra esasperò in seguito il risentimento antisemita fino a rendere possibile, sotto l'effetto devastante di molti discorsi di vittimismo, il passaggio all'azione verso l'apocalisse e la distruzione degli Ebrei.

⁵ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Éditions del'ÉHÉSS, 1990 (1979) (trad.it. *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, Editore Marietti, Genova, 1986). Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985. (trad. it. *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, vol 3, Milano, Jaca Book, 1988). Vedi anche *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000, page 497 (trad. it. *La memoria, la storia, l'oblio*, Milano, Raffaello Cortina, 2003).

⁶ Parlo qui dello statuto della discussione, del fatto ad esempio che le idee negazioniste siano esplicitamente fuorilegge nella Svizzera od in Francia; ciò non significa però che non sia pertinente discutere con degli allievi che esprimessero tali idee.

⁷ Philippe Burrin, *Ressentiment et apocalypse. Essai sur l'antisémitisme nazi*, Paris, Seuil, 2004. (trad. it. *L'antisemitismo nazista*, Toinino, Bollati Boringhieri, 2004).

Questo è un esempio tra gli altri di una sintesi storiografica che può essere presentata agli studenti. Si potrebbe fare anche riferimento alle riflessioni di Enzo Traverso⁸ attorno alla genealogia della violenza nazista che rinviano alle sue premesse nel XIX secolo. Lo storico italiano mostra in cosa l'ideologia nazista non abbia solo origini tedesche, in cosa essa sia connessa ad una certa modernità. Fa presente, inoltre, come il pogrom di Kishinev, nell'attuale Moldavia nel 1903, provocò una legittima indignazione nell'opinione pubblica occidentale. Ma che ciò non avvenne dopo la prima Guerra Mondiale, per esempio con il genocidio degli Armeni. Le nostre società si erano in qualche modo abituate alla violenza, alla guerra totale, alla morte di massa e agli stermini⁹. Come era stato possibile arrivare a quel punto? E' la questione della "brutalizzazione" delle società europee, una concettualizzazione introdotta dallo storico George Mosse¹⁰, che qui viene posta. Questione che è al centro di un'altra opera fondamentale che dovrebbe essere discussa dagli studenti, quella di Christopher Browning sugli uomini comuni che componevano le « Einsatzgruppen », riservisti, padri di famiglia, membri delle unità mobili che hanno assassinato in massa e deportato gli Ebrei dell'Est¹¹. Per quanto riguarda il terzo aspetto, la distinzione tra storia e memoria è un punto essenziale. Lo storico Antoine Prost¹² mette in evidenza quattro punti di tensione tra le prospettive della storia e quelle della memoria: la memoria si basa su fatti precisi e definiti, il dovere di ricordare sembra prescrivere l'oblio, il bisogno di memoria è largamente affettivo, esso corrisponde a una visione particolare in una prospettiva identitaria. E pur tuttavia esiste un' interazione necessaria tra storia e memoria; non si tratta di stigmatizzare la memoria per valorizzare la storia: da qui l'idea dell'utilità di un autentico lavoro della memoria, da qui la pertinenza di ristabilire la dimensione storica nella memoria, da qui la necessità di una storia di secondo grado¹³. Ritengo inoltre utile precisare come sia importante che gli studenti imparino a comprendere il significato di una commemorazione, che cosa sia una manifestazione della memoria nello spazio pubblico se vogliamo che essi possano comprendere il mondo in cui vivono e il modo in cui si elabora il passato.

Infine, gli orrori della Seconda Guerra Mondiale, l'antisemitismo e tutte le forme di odio razziale comprendono una parte d'irrazionale. Sappiamo bene che non è stato sufficiente dimostrare razionalmente, a più riprese, che i Protocolli di Sion fossero un falso perché cessasse la loro diffusione e il loro uso. In questo campo, è evidente che l'educazione e la conoscenza svolgono un ruolo decisivo per combattere simili fenomeni, ma non è sicuro che essi siano sufficienti. Bisogna inoltre ricordare che simili convinzioni e comportamenti rimandano anche a meccanismi collettivi, a fenomeni di gruppo descritti dalla psicologia sociale¹⁴. Vale dunque la pena conoscerli e farli conoscere. Insisto su questo punto perché mi sembra che pur con le migliori intenzioni, così come si può confermare uno studente nella sua identità in nome di un approccio multiculturale, si rischia anche, se non si sta in guardia, se si assume un approccio troppo moralistico e se non si lascia spazio a una discussione nutrita di fatti del passato, di rafforzare i giovani studenti nelle loro rappresentazioni identitarie e nelle loro eventuali chiusure mentali.

Non lasciare che l'insegnamento della storia si sottometta alla pressione populista

Tenuto conto di tutte queste difficoltà e della complessità del tema della distruzione degli Ebrei d'Europa e della lotta contro ogni forma di razzismo, vorrei richiamarvi al sostegno degli docenti che si impegnano nella promozione dei valori umanitari e democratici.

⁸ Enzo Traverso, *La violence nazie. Une généalogie européenne*, Paris, La Fabrique-éditions, 2002 (trad. it. *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna, Il Mulino, 2002).

⁹ Vedi il suo testo « Memoria e conflitto » in Gadi Luzzatto Voghera, Ernesto Perillo, *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie, storie, apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 21-30.

¹⁰ George L. Mosse, *De la Grande guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999 (1990).

¹¹ Christopher R. Browning, *Des hommes ordinaires. Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*, Paris, Les Belles Lettres, Collection Histoire, 1994 (trad. it. *Uomini comuni. Polizia tedesca e «soluzione finale» in Polonia*, Torino, Einaudi, 1995).

¹² Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n° 65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

¹³ Secondo la definizione di Pierre Nora: « Pour une histoire au second degré », *Le Débat*, n°122, Paris, Gallimard, novembre-dicembre 2002, pp. 24-31.

¹⁴ Margarita Sanchez-Mazas, *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF, 2004.

In primo luogo perché in Svizzera, il nazional-populismo ha il vento in poppa e si afferma apertamente come gruppo di pressione per impedire agli insegnanti di fare il loro lavoro.

Ed è così che il Gruppo *Histoire Vécue*¹⁵, spesso rappresentato da Luzi Statman, consigliere nazionale dell'Unione Democratica di Centro (UDC), ha ufficialmente richiesto la censura di una pubblicazione che presenta agli studenti una sintesi dei lavori della Commissione Bergier¹⁶. Questa pubblicazione è stata inoltre oggetto di una denuncia indirizzata alla Conferenza svizzera dei dirigenti dell'istruzione pubblica (CDIP) al fine di farla ritirare in attesa che sia disponibile un'altra analisi scientifica, affidata a "storici svizzeri testimoni della Seconda guerra mondiale". Per questi oppositori, era ovviamente inammissibile poter parlare agli studenti di "un periodo oscuro della storia della Svizzera" quando il paese aveva "potuto restare al di fuori della guerra, salvaguardando l'integrità del suo territorio". Inoltre la pubblicazione non doveva indirizzarsi "a degli studenti che non hanno una conoscenza abbastanza approfondita delle circostanze che hanno finito per prevalere nel corso della Seconda Guerra mondiale"¹⁷. Queste posizioni non hanno fortunatamente avuto la meglio¹⁸, ma l'esistenza di questo genere di pressioni, di questi tentativi di censura scagliati contro la scuola non possono che avere conseguenze negative in un ambiente educativo che fatica a sviluppare la dimensione della storia come educazione alla cittadinanza, l'insegnamento di questo periodo e delle controversie che esso suscita.

Si aggiunga che questi insegnanti non hanno a disposizione i mezzi necessari e che è attualmente in discussione a Ginevra un progetto che merita di essere realizzato concretamente. Si tratta di costruire una Casa della memoria, a metà strada tra la scuola e il museo, destinata agli studenti ginevrini, dove saranno presentati dei temi come la Shoah e la questione dei rifugiati attraverso le frontiere ginevrine, lo sguardo sull'altro nel periodo delle colonie ed esposizioni etnografiche come il "Villaggio Negro"¹⁹ dell'Esposizione nazionale del 1896, le migrazioni e la loro storia, la conquista dei diritti della persona, etc. In questo momento, le autorità cantonali e della Città di Ginevra sono favorevoli, ma bisogna sperare che questo progetto possa realizzarsi e avere i finanziamenti necessari.

Conclusione

Vorrei ora avviarmi alla conclusione di questa breve presentazione. Innanzitutto ricordando il pensiero di un altro superstite dei campi: «La verità - ha dichiarato ad un giornalista - è che il regime nazista potrebbe riprodursi ovunque, in ogni momento, qualunque cosa si possa fare. La conoscenza di Auschwitz non cambierà nulla»²⁰.

Queste parole di forte pessimismo e disincanto sono di Roger Perelman. Inutile dirvi che mi interrogano. E che io desidererei fortemente poterle smentire. Il mio mestiere di storico e di didatta si basa fondamentalmente sulle due questioni della trasmissione e del rapporto con l'altro. Ed è evidente che la distruzione degli Ebrei d'Europa rappresenta giustamente la negazione la più esemplarmente mostruosa, per riprendere le parole di Ruth Fivaz-Silbermann²¹, di questo rapporto verso l'altro.

Io desidererei poter affermare con certezza che l'educazione e la conoscenza dovrebbero permetterci di evitare il ritorno della barbarie. Ma sono un po' più prudente. Da storico so che la storia non è affatto un progresso lineare. Da cittadino osservo con preoccupazione l'ascesa dei populistici e la compiacenza

¹⁵ Associazione che raggruppa degli anziani militari o diplomatici conservatori che intendono protestare contro ogni visione critica dell'attitudine delle autorità svizzere nei confronti della Germania nazionalsocialista.

¹⁶ *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale; la question des réfugiés*, a cura di Charles Heimberg, Ginevra, Cycle d'orientation, 2002. Il rapporto di sintesi della Commissione indipendente di esperti Svizzera-Seconda Guerra Mondiale, la cosiddetta Commission Bergier, incaricata dal Parlamento federale per fare luce su diverse accuse e problemi creati a causa dell'atteggiamento delle autorità e delle élites economiche elvetiche di fronte al nazionalsocialismo, è stato depositato nel marzo del 2002.

¹⁷ Lettera del Gruppo di lavoro *Histoire vécue* indirizzata il 27 giugno 2003 alla CDIP con un allegato che « analizza » la pubblicazione incriminata.

¹⁸ Charles Beer, presidente del *Département de l'instruction publique* di Ginevra ha risposto il 18 luglio 2003 a questa lettera sottolineando la necessità di avere a disposizione fonti diverse per l'insegnamento della storia. .

¹⁹ Si trattava della riproduzione di un villaggio africano. Un gruppo di figuranti neri era stato assunto per questa dimostrazione, proprio uno spettacolo etnografico.

²⁰ Citato da Annick Cojean in « Roger Perelman. Une enfance française », *Le Monde*, 25 gennaio 2005.

²¹ Ruth Fivaz-Silbermann, « L'histoire, la mémoire », intervento alla tavola rotonda della LICRA, Ginevra, 27 gennaio 2005.

con cui i loro discorsi di odio sono spesso accolti. Perché io so che ci sono modi di affrontare questi problemi che possono rivelarsi controproducenti se sono troppo moralistici e se non consentono né il dibattito, né un ruolo attivo degli studenti nel loro apprendimento e nelle loro riflessioni.

Detto ciò, bisogna ammettere che non abbiamo conoscenze e ricerche per misurare seriamente l'impatto reale delle nostre azioni didattiche in questo campo. Una recente inchiesta internazionale che ha fatto molto meno rumore delle inchieste PISA, e che pone le stesse questioni sulla comparabilità tra un paese e l'altro, ci ha fatto conoscere che i giovani della Svizzera, soprattutto della Svizzera tedesca, sembrano meno aperti degli altri nei confronti degli stranieri e dell'alterità²².

Abbiamo quindi tante più sfide da affrontare visto che gli ambienti populistici e le loro pressioni non sono alla luce del sole e non cesseranno di ostacolare questo lavoro educativo.

Ma ho comunque la convinzione che, se riusciremo a non essere moralistici, un insegnamento di questa tragedia basato sui dati fattuali, sulle loro interpretazioni, sulla necessità e la critica delle loro memorie, così come sulla loro dimensione irrazionale, non potrà non contribuire a perseguire, e speriamo a realizzare, le finalità umanitarie e democratiche dell'insegnamento pubblico.

E' comunque quello che dobbiamo a Ruth Fayon, sopravvissuta ad Auschwitz che racconta puntualmente la sua testimonianza nelle scuole di Ginevra, come lo dobbiamo a tutti coloro che non sono ritornati dai campi o che sono morti prima di arrivarci, in altre circostanze, di fronte all'orrore del nazionalsocialismo.

²² Fritz Oser et Horst Biedermann, *Jeunesse sans politique ? Résumé des résultats de l'enquête 2003...*, Lausanne et Le Mont-sur-Lausanne, FED et LEP, 2004. Si tratta di un'inchiesta comparativa internazionale sui rapporti dei giovani con la politica. Lo stesso tipo di comparazioni internazionali è stato effettuato per altre materie scolastiche con l'inchiesta PISA svolta nel quadro di alcuni decine di paesi dell'OCSE.