

SAGGI – ESSAYS

SI RACCONTA DI FREDDY HIRSCH. RESILIENZA, RESISTENZA, EDUCAZIONE NELLA SHOAH

di Alessandro Vaccarelli

Nella coltre di nebbia che ci separa dall'esperienza storica della Shoah si pongono numerosi spazi vuoti, storie non raccontate o solamente accennate, personaggi la cui carica umana, etica, pedagogica, sembra dissolta o rischia di essere dissolta nella distanza temporale, nell'oblio, o nei cortocircuiti della memoria storica. Storie che tuttavia ricorrono all'interno delle narrazioni di certi testimoni, che attendono di essere tirate fuori dagli archivi della memoria per riemergere, ricevere attenzione ed essere sistematizzate. Una di queste è quella di Freddy Hirsch, che nell'inferno della Shoah opera e lavora per assicurare ai bambini e agli adolescenti una cura educativa proiettata alla dignità dell'esistere e alla speranza. Il compito di questo lavoro è quello di rintracciare in una memorialistica di testimonianza, per lo più in lingua inglese e di tipo orale, i tratti salienti del suo operato, le forme dei ricordi entro cui il suo nome risuona, le specificità di un lavoro condotto in condizioni estreme per favorire la resilienza dei suoi bambini e delle sue bambine e la resistenza umana e culturale: emerge forse una "foto mossa un po' sfocata", ma anche un tentativo che possa contribuire a restituire "fortuna" a una storia disordinatamente riposta nella memoria storica.

In the blanket of fog that separates us from the historical experience of the Shoah, there are many empty spaces, stories not told or only touched upon, characters whose human, ethical, pedagogical substance risks being dissolved in the temporal distance, in the oblivion, or in the short circuits of historical memory. Or stories that recur within the narratives of certain witnesses, wait-

ing to be pulled out of the archives of memory to re-emerge, receive attention and be systematized. One of these is that of Freddy Hirsch, who works in the inferno of the Shoah to provide children and adolescents with an educational care projected to the dignity of existence and hope. The aim of this work is to trace in memorial (mostly in English and oral), the salient features of his work, the forms of memories within which his name resounds, the specifics of a work conducted in extreme conditions to promote the resilience of his children and human and cultural resistance: perhaps a “blurred photo” emerges, but also an attempt that could contribute to reestablish “fortune” to a story inordinately placed in the in historical memory.

1. Tessiture pedagogiche: la Shoah e la pedagogia

Nella distanza siderale che sembra esserci tra noi e la Shoah (una distanza “cognitiva” e non ancora temporale, né tantomeno geografica), si rischia di perdere il senso di un’esperienza storica (umana e disumana a un tempo) che, se da un lato, è stata costitutiva e ha portato a frutto le peggiori matrici del pensiero politico totalitario del periodo contemporaneo, o addirittura della modernità, come gli Autori della Scuola di Francoforte hanno sostenuto (Adorno, 1969), dall’altro lato ha segnato i punti di svolta di una storia europea che ha tentato, per contrapposizione, di fondarsi sull’etica dei diritti umani, sul ripudio del razzismo, sulla pace. La memoria della Shoah si pone come una questione particolarmente importante, ancora molto da interpretare e affrontare, se non si vuole che essa sia relegata all’esercizio retorico, carente di comprensione profonda e soprattutto poco vitale rispetto a quanto, ancora oggi, la Shoah ha da dirci e da raccontarci (Mantegazza, 2001). Ciò che bussava alle porte della nostra coscienza – urlando ancora oggi esperienze che sono *indicibili* e che superano l’umana comprensione – reclama la sua attualità, il suo bisogno di superare l’idea di confine storico, di continuare a nutrire il senso delle scelte di un agire politico e sociale che oggi vede nuovi scenari,

attori, quadri internazionali in gioco. È sempre utile ricordare che il nostro è un mondo in movimento e che gli anticorpi a un pensiero plurale, “nomade”, per usare la suggestione di Pinto Minerva (2002), democratico, centrato sull’idea di cittadinanza planetaria, sono oggi particolarmente vitali, attivando logiche, narrazioni, discorsi che tendono alla costruzione del “nemico”, alla ricerca del capro espiatorio, alla rinuncia dei principi fondamentali in tema di diritti umani. La Shoah resta dunque un terreno di riflessione importante per la pedagogia, fondante certi percorsi che, sul tema delle differenze, tentano di fecondare le valorialità, i saperi, gli orientamenti epistemologici, le pratiche educative. Sul tema della differenza, Ulivieri (2017) scrive:

La ricerca pedagogica e i suoi saperi nell’epoca delle “molte culture” [...], ha la necessità di ripensare i diversi punti di vista, gli orizzonti in cui si iscrive, le finalità a cui tende, per raggiungere la consapevolezza che il nostro sguardo d’indagine deve divenire molteplice, che la differenza non è una, ma che le differenze sono invece molte (pp. 13-14).

Cogliamo, in linea con il *modus* dell’intera indagine pedagogica di Ulivieri, anche l’esigenza di andare avanti e indietro nel tempo, contaminando di consapevolezza e profondità storico-educativa il *punto di vista*, la *lente* per interpretare la complessità della società liquida e multiculturale: l’Altro non è soltanto il diverso, da storicizzare nelle sue forme (l’ebreo, il rom, l’omosessuale, il disabile, il testimone di Geova, il nemico politico: le principali categorie colpite dal razzismo nazista; oggi: il migrante, il profugo, il musulmano, ancora una volta l’ebreo, il rom, ecc.), ma anche il *simile a me*, quello che *io ero* nel “mio” gruppo di maggioranza e quello che *sono* come erede di certe società (perché volendo o non volendo da lì *vengo*) che hanno praticato il totalitarismo, la discriminazione, lo sterminio. In questo, la scommessa di Adorno sull’educazione dopo Auschwitz – e non nonostante Auschwitz, come sottolinea Mantegazza (2001) – ancora interroga il sapere pedagogico su quel rapporto non solo tra l’*io* e l’*altro*, ma anche su quel che *ero* e su quel che *sono*, e sulla possibilità di scoprire ancora in questa *alterità* interna, diacronica, impalcature di senso scom-

de, rischiose, da tenere sotto attento controllo. Continuare a tessere i rapporti tra la pedagogia e la Shoah significa continuare ad arricchire la pedagogia, anche dentro le necessarie circoscrizioni dei discorsi, implicando la radicale domanda di umanità e di umanizzazione che proviene da quell'esperienza storica. È in questo senso che Santerini (2005), nell'approfondire e nel sistematizzare i temi dell'antisemitismo e della memoria, tra passato e sfide presenti, afferma:

Il racconto della Shoah può parlare di un evento che dal particolare della sofferenza di singoli, uomini, donne, bambini, anziani, si apre alla sofferenza di tutti. [...]. Oggi l'Olocausto, attraverso la memoria conservata e trasmessa, resta la testimonianza più forte di una restituzione in umanità alle vittime, tanto da estendersi alla pietà per tutte le altre vittime della storia (p. 89).

Assumiamo queste considerazioni anche da un punto di vista epistemologico e metodologico, estendendole a un tema molto particolare della pedagogia, quello relativo alle attività educative in condizioni estreme, nelle emergenze e nelle catastrofi. Il confronto con il trauma della Shoah è riuscito a tirare fuori idee, modelli, pratiche estendibili anche alle situazioni ordinarie e imprescindibilmente cariche di umanizzazione (Vaccarelli, 2016).

2. Sulle tracce di Freddy Hirsch: anticipazioni su un educatore "sommerso" e dimenticato

Nella monumentale opera di Claude Lanzmann (2007), "Shoah", il lungometraggio della durata di oltre 9 ore che nel 1985 si impone come, forse, il film di testimonianza più incisivo sulla Shoah, l'ebreo cecoslovacco Rudolf Vrba, membro della resistenza di Auschwitz, introduce la figura di una persona dotata di un particolare carisma:

Si rivelò una personalità eccezionale: un uomo di nome Freddy Hirsch. Era un ebreo tedesco, [...] emigrato a Praga. Dimostrava un

notevole interesse per l'educazione dei ragazzi che si trovavano là. Conosceva il nome di ognuno, e per la rettitudine e la sua dignità esemplare divenne in certo modo il capo spirituale delle famiglie (Lanzmann, 2007, p. 164).

Vrba si riferisce a un contesto spazio-temporale molto specifico: siamo a Auschwitz-Birkenau, nel *Theresienstädter Familienlager*, il campo per famiglie destinato a internati provenienti dal ghetto di Terezin, operativo dal settembre 1943 al luglio 1944 e allestito dalle SS per ingannare eventuali visite da parte della Croce Rossa Internazionale.

È da qui che parte la ricerca su Freddy Hirsch, giovane educatore di eccezionale talento, ebreo e omosessuale, posizionato dentro una cornice storica in cui questi due ultimi tratti assumono significati forti, cogenti, "estremi" e forse destinati a essere, anche dopo la guerra, unitamente al mistero sulla sua morte (suicidio?) la causa dell'oblio caduto su questa figura (Becker, 2013).

Fino agli anni '90, Hirsch rimane sostanzialmente nell'oscurità, per poi iniziare lentamente a emergere grazie alle testimonianze di alcuni sopravvissuti, fino a divenire "personaggio", soprattutto all'estero, all'interno di documentari, libri di narrativa, probabilmente su quel filone dell'estetica della Shoah, cui Lanzmann rispose, polemicamente e criticamente, proprio con il suo film denso invece di realismo, radicalità, *indicibilità*.

Mettersi sulle sue tracce non è stato facile, poiché la ricostruzione della sua vicenda storica e umana risente da un lato della scarsità e della complessità delle fonti, dall'altro di una vita veramente troppo breve, che lo vede gettato nei tumulti della storia, come giovane uomo ed educatore carismatico e intuitivo, con un "tempo a disposizione" che gli consente quasi esclusivamente l'agire, il fare, l'adoperarsi e l'essere ricordato. Non fu così per un Korczak, che, come noto, si trova a vivere gli anni della discriminazione, ghettizzazione e sterminio come pedagogista già affermato e maturo, che continua, sui principi e i metodi educativi già sperimentati, il suo lavoro nell'orfanotrofio del ghetto di Varsavia, fino alla deportazione a Treblinka con i suoi bambini (Arkel,

2009; De Serio, 2014). Freddy Hirsch fu dunque un grande educatore più che un grande pedagogista.

Un breve ritratto biografico (Kämper, 2015), sul quale pesano alcuni interrogativi, ci aiuta a contestualizzare meglio la sua figura. Procederemo incrociando i diversi momenti della sua vita, accennando soltanto alla prima fase delle sue esperienze e concentrandoci di più a quanto svolto nel ghetto di Terezin e a Birkenau. Procederemo con l'analisi di quanto emerge all'interno di una letteratura scientifica non troppo ampia, ma anche in alcune testimonianze, scritte e orali, che ci restituiscono il quadro di un'interessante personalità pedagogica e delle strategie utilizzate a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza nell'esperienza umana più estrema che storicamente si sia data.

Nato a Aachen (Aquisgrana), in Germania, l'11 febbraio 1916. Con una storia familiare travagliata, Alfred (Freddy o Fredy) Hirsch è attivo, sin da giovanissimo, all'interno di organizzazioni giovanili, assumendo un ruolo di leadership all'interno dell'associazione scoutistica ebraica della sua città e poi della *Jüdischer Pfadfinderbund Deutschland* (Associazione tedesca di scout ebrei). Nel 1933, a Düsseldorf, per quest'ultima associazione, organizza campi, esercitazioni, marce, attraverso una disciplina paramilitare, che, sullo sfondo della diffusione dell'antisemitismo, assumono precisi significati politici: formare a un ebraismo proattivo e consapevole e orientare i giovani agli ideali sionisti. Solo un anno dopo l'associazione confluisce nella *Maccabee Hatzjar*, un'organizzazione sportiva fondata su ideali sionisti, che il giovane Freddy Hirsch coltiva convintamente. Con la promulgazione delle leggi razziali, Hirsch emigra a Praga, motivato non solo dalle persecuzioni antisemite ma, probabilmente, anche da quelle rivolte agli omosessuali (Kämper, 2015). Continuò a lavorare per la *Maccabee Hatzjar* e presso la scuola sionista giovanile *Aliyah* gestita da Egon Redlich, con cui collaborerà anche nel ghetto di Terezin, organizzando campi rivolti a giovani ebrei intenzionati a emigrare in Palestina per vivere nei *kibbutz*. A seguito dell'occupazione tedesca, nel dicembre 1941, Freddy Hirsch viene deportato a Tere-

zin, il ghetto che avrebbe fatto da transito per moltissimi ebrei cecoslovacchi destinati allo sterminio.

3. Freddy Hirsch e la tutela dell'infanzia a Terezin

Non è qui possibile tracciare un ritratto (storico, sociologico, antropologico) di Terezin (in tedesco poi chiamato Theresienstadt), il “Ghetto modello” e campo di concentramento pensato da Heichman per ingannare la Croce Rossa e le opinioni pubbliche internazionali sui misfatti compiuti nei confronti degli ebrei (Murmelstein, 2013). La presenza di artisti, musicisti, intellettuali, ha fatto di Terezin uno straordinario laboratorio di resistenza culturale e pedagogica, sul quale è necessario rinviare ad altri lavori (Ius & Sidenberg, 2017; Milano, 2012). Le condizioni di vita a Terezin sono in realtà durissime e progressivamente aspre, alla stregua di tanti altri ghetti e delle altre esperienze concentrazionarie nazionalsocialiste.

Hirsch fu tra i primi a esservi deportato, con altri 21 membri della comunità ebraica, in qualità di componenti dell'*Aufbaukommando II*, che aveva l'incarico di organizzare la vita quotidiana nel ghetto di recente costituzione (Simpson, 2017)¹. Aveva buone relazioni con Eldestein, la massima autorità ebraica del ghetto (Simpson, 2017), e collaborò attivamente con Gonda Redlich (2015), che aveva l'incarico di guidare il *dipartimento del benessere giovanile*, che si occupò dell'alloggiamento, della salute e dell'educazione degli oltre 15.000 bambini e ragazzi passati per Terezin. Senza entrare nel merito in questa sede su molte questioni riguardanti le condizioni di vita dei bambini e dei ragazzi di Terezin e le risposte che l'amministrazione ebraica tenta di dare a esse, va sottolineato che il lavoro di Freddy Hirsch, nominato “sovrintendente per la manutenzione degli edifici”, fu quello di organizzare la vita dei giovani ebrei internati nel ghetto (con i

¹ Si veda anche la voce: Alfred (Freddy) Hirsch del più importante portale ceco sulla Shoah: <https://www.holocaust.cz/en/history/people/alfred-fredy-hirsch-2/> [03/03/2019].

numerosissimi problemi del loro alloggiamento in strutture separate da quelle degli adulti), ma anche eventi, occasioni educative e sportive, che gli conferirono una *leadership* nelle attività destinate all'infanzia e all'adolescenza (Gilbert, 1997).

In questo contesto, Freddy Hirsch porta avanti uno straordinario lavoro per allenare la *resilienza* dei suoi ragazzi (Pinto Minerva, 2004; Vaccarelli, 2016), nelle cornici di un'educazione alla sopravvivenza e, a un tempo, alla *resistenza* e alla speranza, nutrendo di valori politici le finalità del fare educazione e proiettando nell'ideale sionista il senso del destino del popolo ebraico.

Simpson (2017) ricorda lo straordinario lavoro di Hirsch e della sua attività nel campo dell'educazione sportiva, come ad esempio l'organizzazione di competizioni – tra le quali spiccano i “giochi Maccabi” del 1943 – animate dai valori dello spirito di gruppo, del senso di responsabilità, dell'allenamento fisico. Nelle parole di un testimone, John Freund (Gilbert, 1997), Freddy Hirsch fu in grado di organizzare, in modo spettacolare, giochi sportivi nell'ampia valle erbosa compresa dentro le mura del ghetto:

Up to 6,000 children and youth took part in these well-organised games of athletic pursuit. There he stood, handsome and confident, at top of the hill overseeing the activities (p. 101).

Il carisma e il fascino che Freddy Hirsch esercita tra i giovani e i meno giovani di Terezin molto si legano, come emerge da diverse testimonianze, a una personalità sicura di sé, a una postura, a una cura nel vestire e un aspetto fisico che, unitamente alla sua madrelingua tedesca, generano una qualche forma di rispetto anche nelle SS:

His good looks, dark hair and deep, probing eyes, tall and erect, confident and arrogant: those were the physical qualities of the new Jew. He was an ardent Zionist, who inspired all near him (Gilbert, 1997, 100).

Quando si entra nel vivo delle memorie, scorgiamo tutti gli elementi di difficoltà estrema che ricorrono nel contesto di Terezin

e che ci fanno comprendere – al di là del “mito” che circonda la figura di Hirsch e più in generale del rischio sempre presente di “estetizzare” la Shoah – quanto fosse difficile, nel quotidiano, non solo cercare di alleviare le condizioni di vita infantili e adolescenziali, segnate dalla carenza di cibo, dalle malattie, dal disagio psico-sociale, ma anche di organizzare il lavoro educativo e scolastico (quest’ultimo clandestino) e tenere alta la motivazione e la professionalità di educatori ed educatrici, tra diversità di vedute, conflitti, condizioni di sovraffollamento, scarsità di risorse, ecc.

Uno dei temi centrali del suo lavoro rimanda all’importanza che conferisce all’igiene personale e agli ambienti di vita, in un contesto in cui, a fronte dell’alto rischio di diffusione di malattie infettive, solo certe forme di prevenzione primaria potevano in qualche modo tutelare i bambini e i ragazzi. Hirsch si trovò a tutelare la vita dei bambini e degli orfani non solo dalle malattie, dalla denutrizione e dall’apatia, ma anche dai “trasporti verso est”, da quei treni che nei pochi anni di esistenza del ghetto avrebbero trasportato decine di migliaia di persone verso la morte sistematica. Ancora una volta, la storia di Gonda Redlich si incrocia con quella del suo collaboratore Freddy Hirsch (Redlich, 2015). Data la sua posizione apicale nel ghetto, Redlich si trovò a collaborare con il Consiglio degli Anziani anche in quelli che erano i compiti più difficili, fonte di dolore e senso di colpa per Gonda, cui era costretta l’amministrazione ebraica dalle S.S.: stilare le liste dei deportati per i “trasporti” a est. Troviamo nel suo diario qualche riferimento a questo e la testimonianza del coinvolgimento di Hirsch in un’operazione così dolorosa e causa di grandi spaccature all’interno della società del ghetto. Un lavoro “sporco” che, sotto lo stretto ricatto nazista, doveva a ogni costo essere svolto e che tuttavia vede mettere in atto ferme strategie tese alla tutela dell’infanzia. Nella lista da preparare per una deportazione del gennaio ’42, Gonda si fa aiutare da Freddy Hirsch ed entrambi si adoperano per risparmiare i bambini dalla deportazione, con un’attenzione anche a singoli casi specifici:

January 5-6, 1942. Our mood is very bad. We prepared for the transport. We worked practically all night. With Fredy's help, we managed to spare the children from the transport. The mother of one child did not want to get out of the transport because her sister who was quite sick was traveling. I do not have permission to visit the women's house. I had to speak with this woman next to the gate. A policeman stood near us and finally, losing patience, ordered us to finish the conversation, which was unimportant to him. The decision to go with a child into the unknown, in the winter, all of this was "not so important" (Redlich, 2015, posizioni nel Kindle pp. 153-158).

Il personaggio austero, assertivo, "dittatoriale" – come viene descritto da Adler (2017) con tono critico – conflittuale con altri adulti responsabili della vita dei minori del ghetto (come si deduce dal diario di Redlich), riesce ad essere con e per i bambini particolarmente tenero e coraggioso. Non si ricordano solo i tentativi di estromettere i minori, compresi gli orfani, dalle liste dei convogli in partenza, ma anche l'accoglienza dei bambini, disorientati e impauriti, in arrivo a Terezin. In base ad alcune testimonianze, le prime cose che essi ricevevano scendendo dai convogli erano il conforto e le rassicurazioni di Freddy Hirsch in persona, che si accertava anche di eventuali bisogni di tipo medico-sanitario (Aharony, 2018). Proprio la tutela dei bambini costa a Hirsch l'arresto e la deportazione ad Auschwitz.

Il diario di Gonda Redlich (2015) riporta il fatto, seppure in modo solo accennato:

August 24-September 8, 1943. [...]. They incarcerated Fredy [Hirsch] and Janowitz and put them on a transport. A transport of five thousand people. They sent five thousand in one day. Children have arrived from the East (posizioni nel Kindle pp. 1375-1376).

Un altro diario, quello di Helga Weiss (2013), riporta gli stessi fatti, ma in modo più esauriente:

Pare che debbano arrivare dei bambini polacchi. È tutto così incomprendibile. Com'è che dalla Polonia li portano qui, perché? [...]. Nessuno può andarci. Di notte sono stati chiamati diversi medici, in-

fermiere, *Betreuerin*² ma, a parte quelli, nessuno può avvicinarsi alle baracche. [...]. Hanno un aspetto spaventoso. Non si riesce neanche a indovinarne l'età. [...]. Li hanno portati via ieri pomeriggio. [...]. L'unico che è riuscito a entrare in contatto con loro è stato Freddy Hirsch. E ora, per questo motivo, è rinchiuso nel bunker della *Kommandatur* tedesca (pp. 81-82).

Gonda Redlich ed Elga Weiss menzionano i 1.260 bambini tra i 6 e i 15 anni giunti a Terezin alla fine di agosto dopo la liquidazione del ghetto di Bialystok (Adler, 2017). Bambini misteriosamente arrivati e fatti ripartire per essere poi condotti alle camere a gas di Birkenau. Hirsch va a visitarli senza autorizzazione, per rendersi conto delle loro condizioni e per comprendere se avesse potuto essere di aiuto (Berkeley, 2002). Fu proprio questo a costargli l'arresto e la deportazione ad Auschwitz, sul trasporto n. 4 del 06.09.1943³.

La parabola pedagogica di Freddy Hirsch continuerà in condizioni ancora più estreme per altri sei mesi, fino alla sua morte.

4. Educare ad Auschwitz, tra sopravvivenza e speranza: Freddy nei ricordi di alcuni testimoni

Un fatto particolare accade per le persone del convoglio su cui si trova Hirsch. L'arrivo al lager avviene senza selezione, le persone inspiegabilmente non vengono rasate e tatuate e sono trasferite in un settore, il lager per famiglie, dove le condizioni di vita, pur se drammatiche, sono lievemente migliori di quelle degli altri internati. Allo scadere di sei mesi, tuttavia, il piano nazista prevedeva la liquidazione dell'intero *Familienlager* e l'uccisione con il gas degli internati (Kämper, 2015).

² Istitutori/Istitutrici.

³ Cfr. <https://www.holocaust.cz/en/database-of-victims/victim/94095-alfred-hirsch/> [03/03/2019].

Ruth Elias, sopravvissuta agli esperimenti di Mengele, è testimone dell'arrivo degli ebrei da Terezin e ricorda nitidamente la figura di Hirsch nel suo scritto autobiografico:

Per loro (i bambini) era stata approntata una baracca sotto la direzione di Freddy Hirsch [...]. Era un bell'uomo di statura atletica, un eccellente sportivo, che si prendeva cura dei bambini in maniera del tutto particolare. Senza alcun materiale per scrivere, senza libri di testo, né giocattoli, Freddy, con l'aiuto di alcuni ragazzi, inventò un sistema di insegnamento e giochi adatti alla situazione nella quale si trovavano i bambini [...] (Elias, 1993, p. 126).

Abbiamo detto che la sua personalità e il suo aspetto curato destano una qualche forma di rispetto anche da parte delle SS. Sottolineare questo è importante: da un lato egli riesce a farsi portavoce autorevole, oltre che interprete linguistico, per avanzare richieste atte a migliorare le condizioni di vita dei bambini; dall'altro incarna, attraverso una pedagogia dell'esempio, un modello di persona in grado di resistere alla disumanizzazione e di avere, proprio grazie a ciò, maggiori probabilità di sopravvivenza.

Argomentando che i bambini avrebbero potuto intralciare le attività del campo, Hirsch riesce a ottenere una baracca dedicata alle attività diurne dei suoi circa 500 bambini (il Blocco 31), in realtà per sottrarli alle sofferenze e alle condizioni di vita degli internati adulti (Paldiel, 2017). Ciò permise di evitare che essi partecipassero agli estenuanti appelli all'aperto e che potessero essere contattati all'interno della loro baracca, fatto di non poco conto per la loro salute fisica e psicologica. Riesce inoltre a ottenere un regime alimentare particolare e ad autorizzare occasionalmente anche latte e uova (Aharony, 2015). Nel Blocco 31, con il supporto di ragazzi più grandi e di altri adulti, organizza attività educative specifiche, centrate sulla creatività, sul corpo, sul teatro, sulla più canonica idea di "fare scuola", comprendendo anche l'insegnamento della lingua tedesca (utile a capire gli ordini e a non rischiare di essere puniti per poco). Ancora una volta, il ruolo dell'igiene personale e della cura del corpo, anche attraverso l'esercizio fisico, svolto nelle ore pomeridiane (Paldiel, 2017), si

confermano come una costante del suo impegno educativo. Non solo a Terezin, dunque, dove tutto questo assumeva anche venature e finalità di tipo politico e ideologico, ma anche ad Auschwitz, nel cuore della catastrofe, a pochi passi dal crematorio, dove la stretta sopravvivenza richiede che non si sia notati e confusi con i *musulmaner*, le persone ormai esauste, apatiche e denutrite, che venivano più facilmente intercettate e condotte al gas (Kamper, 2015).

La testimonianza di Yehudah Baḳon (1996), contenuta nell'imponente archivio dell'USC Shoah Foundation⁴ è emblematica in questa direzione:

Fredy Hirsch ci ha salvati. Perché? Per il suo modo di educarci, di tenerci in piedi, di fare esercizi. E se eravamo molto sporchi, ci controllava le unghie e ci costringeva a lavarci se serviva. [...]. Se iniziavi in qualche modo ad avere l'apparenza di quelli che loro chiamavano musulmani, o se avevi una piccola eruzione cutanea, questo poteva significare andare presto alle camere a gas ... o potevi essere picchiato o avere un trattamento peggiore di chi poteva sembrare umano per metà.

Lavarsi, naturalmente, in condizioni estremamente critiche, con nemmeno un asciugamano ogni 20 ragazzini, con acqua scarsissima (Bakon, 1996), persino con la neve (Aharony, 2015).

Hirsch si rende conto delle condizioni psicologiche dei suoi bambini e cerca di fare del suo meglio affinché la loro sopravvivenza (anche psicologica) sia garantita. È chiaro che in questo si ripone anche la speranza (della fine della guerra, di un futuro diverso, di una salvezza che riguarda i singoli individui come anche il suo popolo, che vede "dal basso", a partire dai bambini e dalle bambine). Ancora una volta cogliamo, in alcune testimonianze, gli approcci che Hirsch, in piena emergenza e senza mezzi, nello sforzo di una volontà che non si piega alla rassegnazione, utilizza con i suoi protetti.

⁴ Institute for Visual History and Education (University of Southern California). Disponibile in: <http://sfi.usc.edu/> [01/03/2019].

BenAmos Chava (1997, segmento 16) ricorda le attività educative organizzate da Freddy Hirsch svolte con insegnanti di eccezione, su temi molto affascinanti (letteratura, poesia, musica, cinema), ma anche gli esercizi di autocontrollo utili a gestire e contenere le sensazioni e le emozioni che accompagnavano l'esperienza di internamento:

Ricordo che una volta chiamò tutti i bambini fuori e ci insegnò qualcosa sull'auto-ipnosi. Ci stava per fare una lezione: "se stiamo soffrendo per molte cose, se qualcosa ci fa star male, se abbiamo fame, possiamo aiutarci dicendo a noi stessi: 'non è così'. Se proviamo dolore, possiamo dirci, 'il dolore sta andando via, sta andando via, sta andando via'". Sai, questa cosa ha funzionato per tutta la mia vita. Se io avevo fame, mi dicevo: "Sta andando via, sta andando via"⁵.

E poi la cultura e la creatività, proprio nel cuore dell'orrore. La presenza di una biblioteca ce la racconta Jehuda Bacon (1996; cfr. anche Iturbe, 2012), ricordandola come una piccola scatola, una cassetta per la frutta, con 6-7 libri. Fu Freddy Hirsch a volere che fosse realizzato nel blocco dei bambini il famoso dipinto di Biancaneve e i sette nani da parte dell'artista ebrea Gottliebova-Babbitt (1998), poi sopravvissuta ad Auschwitz proprio grazie al suo talento. Dietro al dipinto si nascondeva un significato satirico: la strega rappresentava le SS, Biancaneve e i nani i bambini indifesi e gli internati. E fu lo stesso Hirsch, secondo alcune testimonianze, tra cui quella di Dika Krauss, a organizzare una rappresentazione teatrale in cui a essere avvelenato era il Principe Freddy e alla quale assisterono diversi ufficiali SS, tra cui anche il famigerato dott. Mengele (Paldiel, 2017).

Allo scadere dei sei mesi, Rudolf Vrba, membro della resistenza di Auschwitz, informa Freddy Hirsch della imminente liquidazione del campo e della messa a morte per gas degli internati. Gli viene proposto di capeggiare una sommossa nella quale, i-

⁵ Traduzione dell'autore dell'intervista rilasciata per l'USC Shoah Foundation.

inevitabilmente, la vita dei suoi bambini sarebbe stata comunque compromessa.

Mi disse dunque: “se noi ci rivoltiamo che ne sarà dei bambini? Chi si prenderà cura di loro?”.

Risposi: “Una cosa è sicura, per loro non c’è via di uscita. In ogni caso moriranno. È certo. Non possiamo farci niente. [...]”. E spiegai a Freddy che non c’era possibilità, per lui o per chiunque altro dei suoi, per quanto ne sapevamo, di sopravvivere oltre le quarantott’ore. [...]. Gli dissi pure che era indispensabile un capo e che era stato scelto lui. Mi rispose che capiva la situazione, che gli era impossibile decidere per via dei bambini: non vedeva come avrebbe potuto abbandonarli alla loro sorte. Non aveva che trent’anni. Ma il suo rapporto con i bambini era molto profondo (Lanzmann, 2007, pp. 170-171).

Freddy Hirsch chiede un’ora di solitudine per riflettere. Al suo ritorno, Vrba lo trova agonizzante per un avvelenamento da barbiturico. La sua testimonianza riconduce al suicidio, anche se esistono altre ipotesi che conferiscono alla morte di Hirsch un alone di mistero. Tra queste, quella di Kraus (Aharony, 2014), secondo cui avrebbe chiesto ai medici ebrei un tranquillante; questi, a cui Mengele aveva promesso la sopravvivenza, avrebbero dato a Hirsch una dose elevata del farmaco pensando: in questo modo si sarebbe evitata la rivolta e loro si sarebbero salvati.

Il *lagerfamilien* viene brutalmente liquidato, adulti e bambini condotti alle camere a gas, lo stesso corpo di Hirsch portato al crematorio.

5. La cura educativa in condizioni estreme: riflessioni a margine della parabola pedagogica di Freddy Hirsch

Ci sembra che il lavoro educativo di Freddy Hirsch vada conosciuto e fatto emergere almeno per tre ragioni: il portato etico del suo impegno civile e pedagogico, che eleva questa figura a essere tra le più alte (si pensi a J. Korczak, ad esempio), per quanto poco conosciute, in tema di rispetto, cura, tutela dell’infanzia e

dell'adolescenza; la possibilità di riflettere, ancora una volta in pedagogia – ma con materiali e suggestioni nuovi – sul senso umano e umanizzante dell'educazione e dell'educare, considerando la peculiarità di uno scenario storico che è da considerarsi come la massima esperienza di disumanità, disumanizzazione e cancellazione della dignità del soggetto; in continuità con ciò, va sottolineata anche la straordinaria lezione di resilienza e resistenza, che ci spinge a considerare oltre che le dimensioni più “intime” della pedagogia e dell'educazione, anche alcuni aspetti metodologici della cura educativa e della relazione di aiuto in condizioni estreme.

In questo macrocosmo di esperienze, dove disumanizzazione, barbarie, annientamento hanno costituito i principi regolatori di una relazione “umana” calpestata e brutalizzata, si fanno strada risposte resilienti e resistenti (nelle più diverse forme) che vengono assunte anche – e mai marginalmente – da prospettive di cura educativa e pedagogica tese ad affrontare l'*inumano* e a restituire *corpo, dignità, salvezza* alle vittime indifese.

Restituire corpo: se il controllo estremo del corpo, dalla separazione dagli altri corpi al suo annichilimento (passando per l'infamia degli esperimenti “medici”) è uno dei grandi dispositivi del potere razzista e nazista (Mantegazza, 2001), Hirsch risponde proprio a partire dal corpo, dall'igiene, dalla presenza e dall'attività fisica, facendone strumento attivo di resilienza, promuovendo, dunque, un'agentività umana e personale che consente al soggetto di esercitare, almeno nella forma della volontà, un controllo sulle condizioni esterne. Riconosciamo in questo l'attivazione del *locus of control interno*, dell'*autostima* e di un *coping centrato sul problema*, tutte componenti essenziali dei processi resilienti (Vaccarelli, 2016). A ben vedere, la sua figura potrebbe essere ben approfondita all'interno delle prospettive di studio che guardano al corpo, all'educazione fisica e sportiva nelle relazioni, strette, che intrattengono con i sistemi politici e le visioni ideologiche e/o contro-ideologiche (Frasca, 2006).

Restituire dignità: il nazismo usa lo sport, così come il fascismo, come strumento di indottrinamento politico e come forma di “igiene razziale”. Ma nello scenario di questa caratterizzazione

dell'attività fisica, troviamo anche gli anticorpi che un educatore, sportivo e atleta, come Freddy Hirsch cerca di iniettare nelle venose spirali della mitizzazione del corpo ariano, guerriero, dominatore: ancora sotto il regime di *apartheid* a Praga, o nel ghetto di Terezin, lo sport per Hirsch è lo strumento di formazione dell'*ebreo nuovo*, di un soggetto che intende farsi politico e proattivo, proiettato al futuro. L'istruzione, non di meno, assolve alla stessa funzione.

Restituire salvezza: Freddy Hirsch, così come Korczak, non riesce a salvare i suoi bambini. Cogliamo però, nella dimensione etica del suo impegno, un altro tipo di *salvezza*. Hirsch riesce a salvare l'idea di infanzia, quel sentimento esplosivo nel Novecento e che ha rischiato, paradossalmente proprio nel Novecento, con la Shoah, di rimanere sepolto, restituendo al futuro un'idea di educazione che sia in grado di resistere a qualsiasi forma di sopruso, di muoversi in qualunque condizione, anche la più estrema. Parliamo di educatori che, nella loro stessa esperienza di detenzione, internamento e morte, sono ancora capaci di *cura educativa*. L'involuzione a un essere primordiale e disumanizzato, che Primo Levi ci ha spiegato essere non solo il fine, ma anche il mezzo della furia genocida nazista, non si compie a fondo, laddove, come Cambi (2007) afferma, la disumanizzazione integrale trova risposte di umanità radicale, mettendo insieme una dialettica tra «tragedia, orrore e speranza» (p. 36).

Come pedagogisti, l'esperienza della Shoah ci ripete l'idea dell'educabilità come tratto ontologico dell'essere soggetti umani, l'idea di una cura educativa che si pone come a-priori della possibilità di uno sviluppo (filogenetico e ontogenetico a un tempo) che reclama la sua possibilità di divenire, almeno come problema e come tensione, anche nelle situazioni più estreme.

Secondo Loiodice (2018), il concetto di cura si colora «di sfumature molteplici, tutte tese a sottolineare la natura primordiale ma al contempo mai definita e definitiva dell'aver cura: di sé, degli altri, del mondo», attualizzandosi «in specifici comportamenti e posture relazionali improntate all'ascolto, alla comprensione, all'attenzione, alla premura» (p. 113).

La natura «primordiale» della cura attacca dunque quella *primordialità* (intesa questa volta in negativo) che mette a nudo, letteralmente e metaforicamente, l'uomo e la donna, il bambino e la bambina che attraversano la Shoah: la *postura* di una madre che accompagna alla morte il proprio bambino, nell'abbraccio caldo, nel bacio disperato e dolce e nelle parole sussurrate all'orecchio; o la *postura* di quegli educatori che, in fasi diverse (discriminazione, ghettizzazione, internamento nei campi e nei lager) hanno avuto il modo di costruire forme e risposte pedagogiche umane e umanizzanti. Spesso solo per la possibilità temporale di farlo.

Bibliografia

- Adler H.G. (2017). *Theresienstadt 1941–1945: The Face of a Coerced Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Adorno W.T. (1969). L'educazione dopo Auschwitz. In W.T. Adorno, *Parole chiave. Modelli critici* (pp. 121-147). Milano: Sucargo Edizioni.
- Aharony M. (2015). *Hannah Arendt and the Limits of Total Domination: The Holocaust, Plurality, and Resistance*. New York: Routledge.
- Aharony M. (2018). The Unknown Hero Who Saved Children at Auschwitz. *HAARETZ*. Disponibile in: <https://www.haaretz.com/world-news/europe/.premium.MAGAZINE-the-unknown-hero-who-saved-children-at-auschwitz-1.5976721> [03/02/2019].
- Arkel D. (2009). *Ascoltare la luce: vita e pedagogia di Janusz Korczak*. Brescia: Ati.
- Bakon R. (1996). Interview 26983. Segment 151. *Visual History Archive, USC Shoah Foundation*. Disponibile in: <http://vhaonline.usc.edu/viewingPage?testimonyID=26683&returnIndex=0#> [03/02/2019].
- Becker J. (2013). Finding Freddy Hirsch (pp. 1-19). Disponibile in: <https://es.scribd.com/document/184965787/Finding-Fredy-Hirsch> [31 marzo 2019].
- Berkley G.E. (2002). *Hitler's Gift: The Story of Theresienstadt*. Wellesley (MA): Branden Books.
- Cambi F. (2007). La trilogia della Shoah di Primo Levi: una "lectio" pedagogica. In L. Dei (a cura di), *Voci dal mondo per Primo Levi. In memoria, per la memoria* (pp. 33-40). Firenze: Firenze University Press.

- Chava B. (1997). Interview 28172. Segment 16. *Visual History Archive, USC Shoah Foundation*. Disponibile in: <http://vhaonline.usc.edu/viewingPage?testimonyID=30529&returnIndex=0#> [10/01/2019].
- De Serio B. (2011). Educare alla libertà. Janusz Korczak e l'etica della solidarietà. In J.U. Grębowiec Baffoni, *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione* (a cura di G. Annacontini, pp. 174-189). Bari: Progedit.
- De Serio B. (2014). Padre dell'uomo, re dei bambini. Una riflessione sull'infanzia: da Maria Montessori a Janusz Korczak. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, IV(2). Disponibile in: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-2-122014-suggestioni-montessoriane-ripensare-lumanita-a-partire-dallinfanzia.html> [13/03/2019].
- Elias R. (1993). *La speranza mi ha tenuto in vita. Da Theresienstadt e Auschwitz a Israele*. Firenze: Giunti.
- Frasca R. (2006). *Il corpo e la sua arte: momenti e paradigmi di storia delle attività motorie, da Omero a P. de Coubertin*. Milano: Unicopli.
- Gilbert M. (1997). *Holocaust Journey: Travelling in Search of the Past*. New York: RosettaBooks.
- Gottliebova-Babbitt D. (1998). Interview 46122. *Visual History Archive, USC Shoah Foundation*. Disponibile in: <http://vhaonline.usc.edu/viewingPage?testimonyID=48475&returnIndex=0#> [01/03/2019].
- Iturbe A.G. (2012). *La biblioteca più piccola del mondo*. Milano: Rizzoli.
- Ius M., & Sidenberg M. (2017). The All-Powerful Freedom: Creativity and Resilience in the Context of Friedl Dicker-Brandeis' Art Teaching Experiment. *Proceedings*, 1(904), 1-12. Disponibile in: <https://www.mdpi.com/2504-3900/1/9/904> [03/03/2019].
- Kämper D. (2015). *Fredy Hirsch und die Kinder des Holocaust*. Zürich: Orell Füssli.
- Lanzmann C. (2007). *Shoah*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 105-114.
- Mantegazza R. (2001). *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Enna: Città Aperta.
- Milano M.T. (2012). *Terezín: La forza della resistenza non armata*. Cantalupa (To): Effatà.
- Murmelstein B. (2013). *Terezín. Il ghetto-modello di Eichmann*. Brescia: La Scuola.

- Paldiel M. (2017). *Saving One's Own: Jewish Rescuers during the Holocaust*. Lincoln (NE): University of Nebraska Press.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, 7-8, 24-29.
- Redlich E. (2015). *The Terezín Diary of Gonda Redlich*. Ed. by S.S. Friedman. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Santerini M. (2005). *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*. Roma: Carocci.
- Simpson K.E. (2017). Soccer in the Shadow of Death: Propaganda and Survival in the Nazi Ghetto-Camp of Terezín. In B. Elsey & S.G. Pugliese, *Football and the Boundaries of History: Critical Studies in Soccer* (pp. 57-72). New York: Hofstra University.
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, XV(1), 13-14.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Weiss H. (2013). *Il diario di Helga. La testimonianza di una ragazza nei campi di Terezín e Auschwitz*. Torino: Einaudi.