

**“NON SONO TUTTI FASCISTI”**  
**Immagini di sé e degli altri nei ragazzi della scuola ebraica<sup>1</sup>**

*Tania Zittoun*

Nella primavera del 1996<sup>2</sup> ho visitato più volte la scuola ebraica della Comunità di Roma. In questo universo abbastanza isolato della vita della città, ho incontrato bambini e ragazzi fra i sei e i tredici anni, che hanno parlato e scritto sulla loro situazione di “ebrei e romani”. Attraverso la molteplicità dei loro discorsi, alcune volte sostenuti dalle narrazioni bibliche e dal riferimento agli studi ebraici, eco delle loro esperienze formative, emerge un particolare discorso identitario.

Subito, in modo notevole, emerge come bambini e ragazzi si situano come “popolo in pericolo” rispetto a coloro che sono radicalmente “altri”. In un secondo tempo solamente compaiono le modalità per superare questa dicotomia: modalità che riducono la distanza fra loro e gli altri e consentono di integrarsi ai non ebrei, facendo della loro specificità una ricchezza.

Questa prima impressione che s’impone al visitatore – la dicotomia che i ragazzi fanno fra il loro universo ebraico e il mondo esterno – merita di essere analizzata in quanto sembra essere lo specifico dell’identità rivendicata.

---

1. Il presente saggio esiste solamente grazie alle sollecitazioni e alla disponibilità di Clotilde Pontecorvo, che ringrazio profondamente. Grazie anche a Laura Sterponi per una prima correzione del testo.

2. Una nota esplicativa personale: Sono svizzera, laureata in psicologia alla Facoltà di Lettere dell’Università di Neuchâtel. Un accordo fra l’Università di Neuchâtel e “La Sapienza” di Roma mi ha dato la possibilità di lavorare per più di due mesi presso il gruppo di ricerca di Clotilde Pontecorvo alla Facoltà di Psicologia di Roma. Ebraica, ero interessata a conoscere la vita ebraica italiana: con la mediazione di persone e istituzioni ho potuto scoprire la comunità e la scuola ebraica. Durante i tre mesi del mio soggiorno, ho trascorso e utilizzato una parte del mio tempo alla scuola ebraica, ho parlato con la gente della comunità, ho girato per conoscere Roma e per farmi un’immagine della vita di questa città.

### Riferimenti teorici

Per superare il primo shock culturale del mio confronto con l'alterità romana e per superare la "prima impressione"<sup>3</sup>, utilizzerò le distinzioni teoriche fornite dall'approccio psicosociale. Quest'ultimo invita ad essere attenti ai livelli della realtà dove si è situati. Identifichiamo gli elementi che riguardano l'intrapsichico, l'intersoggettivo e il livello mesosociale, cioè l'iscrizione in un contesto sociale situato, determinato da valori, codici, modi da organizzazione concreta e simbolica, ed infine gli elementi che sono legati al livello macrosociale, cioè l'iscrizione in una società, nello snodo delle forze e degli scambi collettivi in un momento particolare (Doise, 1982, Perret-Clermont, 1988). A questa stratificazione dei livelli di lettura possiamo aggiungere una dimensione trasversale e storica.

Un tale approccio si definisce come costruttivista, simbolico ed interazionista: si assume che il significato che gli attori sociali attribuiscono ad una situazione o ad un evento sia il prodotto di una costruzione e rielaborazione che si fa in modo continuo e che, quando sono implicati parecchi attori, può essere una co-costruzione (Grossen, Perret-Clermont, 1992)<sup>4</sup>.

In questo contesto si tocca la problematica dell'identità culturale e personale. Le domande sono le seguenti: Come posso io, giovane ebreo romano, fare appello alle mie appartenenze – familiari, di gruppo, culturali – per definirmi? Come posso situarmi nel confronto con gli "altri" che si definiscono in altri termini e che mi definiscono differentemente da come personalmente mi definisco io? Come posso essere nella mia dop-

3. Questa procedura metodologica che si propone di utilizzare una certa strumentazione teorica per trasformare la "prima impressione", che si costruisce all'entrata in un nuovo contesto di osservazione, è l'oggetto delle riflessioni del sociologo Coenen-Huther 1995.

4. Vado un poco oltre ed esplicito due presupposti: uno di tipo ontologico per evitare rischi di relativismo e costruttivismo radicali, l'altro di tipo psicologico.

Il primo presupposto è che la realtà materiale e sociale esiste anche fuori del gioco delle letture e delle negoziazioni degli attori; esiste materialmente e simbolicamente, con le limitazioni e possibilità che offre per fare sì che se ne dia conto, almeno parzialmente, quando si parla di individui e di gruppi.

Il secondo presupposto è che gli individui nella loro unicità hanno bisogno di organizzare la realtà, in modo che essa abbia un senso. In altre parole, in un modo o nell'altro, ogni persona si dà una lettura della realtà nella quale vive. Questa lettura sarà determinata dai gruppi di origine e di affiliazione, dal percorso sociale, affettivo, cognitivo, dalle conoscenze formali e informali, dal gioco degli incontri e delle influenze. Si parla di bisogno, perché l'assenza di significato è chiaramente causa di sofferenza psichica, di morte affettiva, di disorientamento e disorganizzazione.

pia appartenenza di ebreo e di romano? Il mio modo di definirmi è difensivo oppure mi dà gli strumenti per aprirmi all'alterità? Come posso collocarmi in luoghi di costituzione dell'identità come la famiglia, il gruppo, la scuola, o ancora la strada, il club sportivo? Io sono solamente il "depositario dell'eredità" dei miei ascendenti, o sono invece in grado di fare scelte personali e di costituire la mia identità nella sua unicità? E come questi significati e appartenenze possono avere un senso per me?

Con questi riferimenti generali, dato che la parola "identità" si riferisce a diverse cose, situate a diversi livelli di analisi, è necessario esplicitare alcuni presupposti teorici.

1) L'identità del soggetto è il risultato sempre nuovo di un costante lavoro psichico. Questo lavoro è possibile solo perché il soggetto si trova in relazione con gli altri; si può dire che l'identità si costruisce seguendo il doppio processo del suo farsi e della socializzazione<sup>5</sup>. La socializzazione si esplicita in una molteplicità di interazioni attraverso le quali si realizza la costruzione di una dimensione identitaria. Queste modalità di socializzazione non sono mai culturalmente neutrali; sono legate, tra le altre cose, alle appartenenze sociali e culturali delle persone, ai valori che portano con loro, ai significati attribuiti. L'importanza di queste specificità appare in modo più evidente nel caso delle prime interazioni, cioè della prima socializzazione del bambino. Infatti la cultura dell'ambiente di cura, il modo di tenere in braccio e di dare nutrimento, le prime parole e canzoni, le prime transazioni affettive, le attese degli adulti, danno una forma specifica ai primi strumenti del pensiero e dei modi d'organizzazione psichica del bambino, cioè del modo con il quale egli darà un senso alla realtà. Più in generale, la socializzazione "fabbrica" il soggetto, gli dà forma e lo informa. In altre parole si può distinguere la *filiazione* ad un tale gruppo, data dall'iscrizione in una genealogia biologica, dall'*affiliazione* allo stesso gruppo, che suppone l'apprendimento dei suoi valori in modo da essere chiaramente identificabile per il soggetto. L'affiliazione presuppone il riconoscimento di simboli culturali specifici<sup>7</sup>.

5. TAP, 1991, 1992 psicologo francese, contrappone socializzazione e *identisation* come farsi dell'identità personale.

6. Nel suo modello sui «*contenants de pensée*» (contenitori del pensiero), Gibello parla di «*contenants de pensée groupaux et culturels*». Si veda anche il modello della *fabrication* culturale del soggetto secondo NATHAN, 1988, 1993.

7. Si veda Zajde, 1992, 1993.

Il farsi dell'identità è il lavoro di definizione di tutte queste situazioni e relazioni, lavoro che permette alla persona di costituirsi come soggetto del suo proprio discorso e pensiero. Si può allora passare da una "identità di appartenenza" all'autentica integrazione di questi elementi in una identità personale; si parla allora di "identità di integrazione" (Amati Sas, 1996; Pontecorvo, 1995).

Inoltre, una "distanza" culturale caratterizza il passaggio da un contesto di appartenenza ad un altro. Questa distanza è vissuta con intensità particolare dal bambino, ad esempio quando lascia la famiglia per andare per la prima volta a scuola, o più generalmente nel passaggio dal gruppo di socializzazione primaria (che permette la prima definizione del soggetto in quanto tale) ai gruppi di socializzazione ulteriori (gruppi di pari, del tempo libero, dei cittadini...). Quanto più ampiamente viene percepita questa distanza, tanto più importante è il lavoro di integrazione richiesto alla persona al fine di mantenere una coerenza identitaria, malgrado le tensioni che risultano dal confronto fra la propria identità e i valori specifici veicolati dai diversi gruppi<sup>8</sup>.

Si può ammettere che non tutte le persone hanno la stessa disponibilità ad effettuare questo lavoro di adattamento identitario. Ma poiché devono fare una qualche lettura dell'ambiente ed organizzarne delle rappresentazioni, esse semplificano la complessità sociale e cognitiva per esser in grado di capire dove vivono e per collocarsi senza incertezze<sup>9</sup>. Si danno però anche dei casi di *ostacoli al pensare* (Limentani e Pontecorvo, 1996) nei confronti delle differenze culturali: rispetto all'alterità si possono determinare degli atteggiamenti che mettono in pericolo l'integrazione dell'eredità culturale o che possono essere percepiti come pericolosi per il soggetto stesso. Questi tre punti saranno sviluppati più avanti.

2) L'identità del soggetto si costruisce come una struttura, organizzando diversi contenenti culturali con i loro contenuti relativi.

Seguendo il modello "égo-ecologico"<sup>10</sup>, tutti gli elementi che giocano un ruolo nella definizione di sé del soggetto, cioè simboli, "ideal-tipi",

8. Vedere Dinello, in Dinello & Perret-Clermont, 1987 per la questione del bambino che appartiene a più di una cultura.

9. La psicologia sociocognitiva descrive questi processi di categorizzazione, semplificazione e polarizzazione della percezione dell'alterità nei rapporti tra i gruppi, DOISE, 1993.

10. Modello sviluppato da Zavalloni e Louis-Guerin, 1988, che abbiamo assunto in modo libero.

modelli d'identificazione, persone, storielle, opere, miti collettivi, si organizzano intorno a grandi assi, che formano, così strutturati, la "mappa interiore" del soggetto. Ne risultano catene di significati, alle quali si legano in modo privilegiato alcune associazioni mentali e che attraversano parecchi strati del sistema psichico. Al livello della coscienza questa struttura complessa si esprime attraverso parole tipiche o riferimenti a figure dell'identità; quando non sono sollecitati dalla situazione attuale, questi elementi non spariscono nell'inconscio, ma permangono attivi ai confini della coscienza, formando un "pensiero di sfondo".

Insomma, il modo in cui il soggetto si definisce o si percepisce attraverso lo sguardo degli altri o ancora definisce le sue capacità e risorse, aggiunte alle letture che effettua del reale e al senso che vi attribuisce, sono la base della sua azione e delle sue strategie nel mondo sociale. Inversamente, queste azioni e le loro conseguenze possono modificare sia il senso che l'individuo conferisce alle cose sia la definizione di sé stesso.

3) L'identità del soggetto è una realtà dinamica in costante evoluzione. Essa dipende da diverse dimensioni temporali, ognuna specificata sia dal suo ritmo che dal livello della realtà che la riguarda:

- i tempi dello sviluppo del soggetto, cioè delle sue competenze cognitive, affettive, sociali, che crescono sia in modo endogeno sia attraverso le interazioni con gli ambienti o attraverso l'esperienza di vita;

- i diversi tempi - ritmi o evoluzioni - dell'ambiente, delle persone e dei luoghi che formano e definiscono i contesti di vita con i quali si interagisce;

- l'evoluzione politica, economica, sociale del *background*, che impongono una "contemporaneità" specifica ai due primi livelli e che hanno un impatto concreto e simbolico su di essi.

4) L'individuo è soggetto a diverse logiche di senso, appartenendo a livelli della realtà che possono essere distinti teoricamente e ai quali il soggetto non si riferisce simultaneamente in modo esplicito. Tuttavia, queste diverse logiche di senso possono utilizzare gli stessi simboli, significanti, contenitori per esprimere significati, e affetti distinti e sottoposti alle logiche proprie dei diversi livelli di realtà considerati. Conseguentemente, se un simbolo sovradeterminato appartiene all'universo di riferimento identitario del soggetto, questi si trova alla confluenza di queste logiche e può trovarsi a dover assimilare in modo massiccio la collusione dei significati messi in risonanza da parte di un significante sovradeterminato. La risultante indistinzione fra sistemi intrecciati può allora mettere

in pericolo l'elaborazione dell'identità del soggetto e richiedere delle riorganizzazioni cognitive inusuali.

### Aspetti metodologici

La serie di visite alla scuola ebraica che ho realizzato nel corso del mio soggiorno a Roma mi ha offerto il materiale essenziale a cui si sono aggiunte alcune fonti periferiche che lo completano. Indicherò ora la modalità di costituzione dell'oggetto di studio.

Visitando alcuni classi accompagnata dalla psicologa della scuola<sup>11</sup>, ho assistito all'emergenza spontanea di un discorso legato all'identità. Abbiamo deciso di esplorarlo in un modo più sistematico, attraverso discussioni in classe animate dalle insegnanti, nel corso delle quali eravamo presenti e potevamo intervenire (le discussioni sono state registrate su audiocassette) ed attraverso i temi scritti dagli allievi, assegnati dalle insegnanti dopo le discussioni. Abbiamo condotto questa esplorazione in quattro classi di quinta elementare ed in una classe di terza media; alcuni confronti possono essere fatti verticalmente, tra discorsi di ragazzi di diverse età, e trasversalmente, tra allievi con insegnanti diversi.

A questi dati specificamente mirati alla questione dell'identità si aggiunge un materiale raccolto in modo meno puntuale, senza che questo riduca la sua importanza per la nostra ricostruzione della realtà osservata. Citiamo in particolare: le discussioni informali con le maestre sui problemi degli allievi, sulle loro angosce, sulle pratiche scolastiche, sulla disponibilità di materiale pedagogico; ed anche la lettura della stampa ebraica e locale, le discussioni con la psicologa e con giovani ebrei fuori della scuola. Tutte queste fonti permettono di ottenere alcuni indici dello spazio che la città romana concede agli ebrei e delle tensioni che possono apparire nella comunità ebraica.

Infine, preciso che il materiale col quale ci si propone di saggiare la realtà nella quale vivono i giovani ebrei verrà assemblato seguendo una logica del *bricolage* nel senso etnografico della parola. Lo si deve infatti organizzare in modo da "farlo parlare": la distinzione tra i livelli di realtà descritta prima dovrebbe permettere di tracciare uno schizzo della com-

---

11. Ringrazio qui tutte le persone che mi hanno dato la possibilità di esplorare questo tema: particolarmente la Dottoressa Laura La Via, le insegnanti Anna Coen, Judith Di Porto, Maria Fausta Andriani Dragosei ed Elena Perugia, gli allievi oltre che il personale tutto delle Scuole ebraiche di Roma.

plexità che cerchiamo di cogliere<sup>12</sup> e di problematizzare la questione delle dinamiche identitarie.

I dati sui quali ci siamo basati derivano dunque dalle osservazioni fatte nella scuola ebraica di Roma, che si trova nelle vicinanze del vecchio ghetto. Per capire meglio il discorso che vi si svolge, bisogna avere un'idea della scena - materiale, geografica, sociale.

La scuola comprende i cicli elementare e media e ci sono tre-quattro classi per ogni livello. I momenti cerniera dell'*iter* degli allievi sono il passaggio al corso superiore, cioè dalla quinta elementare alla prima media, e dalla terza media al liceo. Benché questi momenti siano sempre importanti per i bambini (Pontecorvo, 1985), lo sono particolarmente qui, perché in questo momento ai ragazzi ebrei si presenta l'alternativa del passaggio alla scuola pubblica. Concretamente, la scuola - due edifici tarchiati, di pietre scure - è sempre protetta da macchine della polizia e da un servizio di sorveglianza armato che custodisce tutte le entrate.

La comunità ebraica di Roma ha la specificità di essere costituita in parte rilevante da ebrei "romani" che sono presenti nelle città fin dal secondo secolo dell'era volgare o almeno dai tempi della cacciata dalla Spagna. Successivamente si sono aggiunti ebrei di diversa origine - provenienti dall'Africa del Nord, dall'Europa orientale durante la guerra, più tardi da Tripoli o da Israele. Grosso modo, le gente non si sente coinvolta in conflitti di lealtà che caratterizzano abitualmente la cosiddetta "doppia appartenenza": si sentono "ebrei romani" (forse più che italiani).

La scuola, che propone una formazione scolastica corrispondente a quella della scuola statale, dà anche una formazione "ebraica": storia, lingua, Torah. Si mangia kasher, e la scuola è osservante. Tuttavia alcuni insegnanti della scuola media non sono ebrei, mentre lo sono tutte le "zie", le persone - sempre presenti - responsabili della custodia, della ricreazione, della merenda. I bambini stessi non provengono sempre da famiglie osservanti, ma a volte da nuclei familiari meno osservanti rispetto alla scuola; inoltre ci sono alcuni figli di coppie miste. Il desiderio dei genitori di mettere i loro bambini in questa scuola può essere interpretato come volontà di dare un'educazione ebraica di base - poiché non c'è a Roma qualche altra opzione valida - oppure come desiderio di far crescere i propri figli con altri ebrei.

Per dare spazio alle parole dei giovani, ed anche per rispondere alle

---

12. Per questo tipo di metodologia complementare in campo educativo, vedere Carugati, Emiliani & Palmonari, 1981.

domande fatte prima, esporrò anzitutto il discorso esplicito dei bambini, sull'asse "io come ebreo e gli altri", attraverso l'analisi dei temi proposti da loro. Sarà allora possibile identificare quali tipi di riferimenti usano per la loro definizione di appartenenza e di differenziazione.

In un secondo tempo, per approfondire questa "prima impressione", espliciterò un discorso più nascosto, ma che traspare attraverso questo primo livello. La questione dell'ebraismo in pericolo di fronte ai fascismi, che appare nei temi e nelle discussioni in classe, deve allora essere approfondita. Evocherò le angosce spesso "irrazionali", e proverò a metterle in rapporto con alcuni discorsi ideologici familiari, per proporre una lettura delle logiche sottostanti. Guidata dall'ipotesi di lavoro, svilupperò una riflessione all'incrocio tra il livello psicosociale e quello intrapsichico.

In terzo luogo, riprendendo il discorso dei ragazzi, vorrei evidenziare alcune strategie di appropriazione positiva dell'identità e mostrare come i ragazzi si confrontano con le difficoltà descritte. Partendo dalle narrazioni, mi interesserò dei meccanismi iscritti nel tempo e rilevanti per la gestione dell'intersoggettività.

Queste tre parti saranno illustrate con estratti dai temi e con parole dei ragazzi, riportate testualmente.

Sono consapevole che questa raccolta di informazioni non è sistematica, ma solo esplorativa, e che la descrizione è condizionata da un tipo di sguardo. L'obiettività del quadro può scaturire solo se si realizza un consenso tra il punto di vista dell'osservatore e i diversi attori coinvolti.

### **Il farsi dell'identità culturale nel mondo ebraico**

Le domande fatte in classe hanno avuto l'obiettivo di definire ciò che significa "essere ebreo" per i ragazzi. Abbiamo dunque raccolto un discorso che testimonia di un'identità personale all'insegna della dimensione culturale specifica. Siamo coscienti tuttavia che questi bambini non si riducono al loro generico essere ebrei.

Che cosa significa essere ebreo? I bambini e i ragazzi incontrati spesso non tentano di definire il fatto di essere ebrei: sembra come esser presente un sentimento di evidenza che non necessita di esser tradotto in parole (forse per gli adulti è la stessa cosa). I più giovani evocano spontaneamente il ricordo di momenti nei quali si sono sentiti "essere ebrei". Si può fare l'ipotesi che questi momenti abbiano reso particolarmente saliente la dimensione culturale dell'identità: essa viene mobilitata e forse elaborata in questi momenti.

Possiamo identificare alcuni luoghi dove si compie questo lavoro sull'identità culturale. Ci sono tre luoghi dove ci si sente specificamente ebrei, che vengono evocati colle parole «mi sento veramente ebreo quando...» «mi sento più ebreo quando...». Il vissuto in questi tre luoghi è marcato da alcuni momenti specifici nei quali si trasmettono valori e simboli culturali, che concorrono alla costituzione dell'affiliazione identitaria.

Innanzitutto, c'è l'abitazione familiare, in particolare durante le riunioni tradizionali, cioè le feste, lo Shabbat (l'accensione delle candele, il Kiddush), la tavola (la preparazione della cena o l'apparecchiatura), momenti mediati da alcuni oggetti materiali, da una disposizione spaziale: una pratica collettiva oppure un "essere insieme" che prende, visto il carattere specifico della situazione, un rilievo diverso dal quotidiano. La festa amplifica la riunione familiare e quest'ultima permette di dare corpo all'aspetto religioso e identitario.

Poi è citata la scuola ebraica dove ci si sente «a casa perché tutti sono ebrei» (5C18)<sup>13</sup> e ci si riunisce in una stessa tradizione, di cui sono portatori gli insegnanti.

Infine, il tempio è vissuto tanto come luogo d'incontro con i "nostri" «qui ci sono persone ebreo come me che hanno una stessa origine, una stessa storia e mi possono capire. Io qui non mi sento estranea» (5C11), quanto come luogo di vicinanza familiare e genealogica attraverso la mediazione del rito religioso: «... mi sento più ebreo quando sto o riunito in famiglia o al tempio quando vengo coperto con il talled da tutti i miei parenti...» (5C17).

Questi tre luoghi sono definiti in termini di familiarità, di fraternità; si sente di stare con delle persone che hanno qualcosa in comune - una appartenenza, ma anche una pratica, un passato sia storico che simbolico. Nelle tre situazioni ci si riunisce "tra noi" e questo rapporto viene mediato, e rende possibile, la concentrazione su una pratica: il canto, lo studio, gli atti. Infine, questo rapporto sembra creare uno spazio-tempo di legame cogli ascendenti, la storia, il popolo.

A questi tre luoghi viene associato un sentimento di protezione e di sicurezza: ci si sente sicuri al tempio, alla scuola ebraica anche perché c'è la sorveglianza. Possiamo capire il bisogno di sicurezza alla luce della storia locale oltre che dei racconti: i recenti attentati in Israele ravvivano,

13. Userò le abbreviazioni che seguono: 5 per la quinta elementare, 3 per la terza media; A, B, C, D, per classi diverse; 1, 2, 3, 4 ... per diversi ragazzi; \* per una comunicazione orale.

nella memoria delle famiglie, il ricordo dell'attentato alla sinagoga di Roma del 1982. Questo orienta l'attenzione su una certa inquietudine latente e diffusa, sulla quale ritorneremo.

Ci sono alcuni ragazzi che si sentono "più ebrei" nei momenti rilevanti di una sfera più intima: dicendo le preghiere, facendo delle *Mitzvot*. Insomma tutti i luoghi legati al "sentirsi ebreo" sono i luoghi della socializzazione all'identità specifica, dell'"inculturazione". In tali luoghi sono attuate o acquisite le pratiche e i riti che fanno del soggetto un ebreo, attraverso la mediazione delle persone di riferimento - cioè la *Morah* (la maestra) o i genitori. A questi luoghi sono associati emblemi, spesso evocati dai ragazzi e dalle insegnanti: la *Torah*, il *Maghen David*, lo *Shabbat*, il *Talet*. C'è anche la trasmissione di norme legate a queste pratiche, che definiscono un ideale del "buon ebreo" e che rendono possibile una gerarchizzazione dei comportamenti, dove è migliore colui che recita le preghiere e rispetta le *Mitzvot*.

Dato il contesto in cui gli allievi sono sollecitati a dire la loro posizione ebraica, ci si può chiedere quanto le definizioni dei ragazzi tendano semplicemente a confermarsi a questo "ideal-tipo" veicolato dal contesto di riferimento: quanto è la semplice restituzione di un discorso culturale, quanto invece esprime realmente esperienze personali?

Diffidando del discorso di semplice conformismo, alcuni adolescenti sviluppano un'atteggiamento più riflessivo. Prima di giungere ad un fare che esprime l'appartenenza, si compie una riflessione sul significato di questa e si prova a dare una definizione dell'ebraismo nei termini di valori esistenziali, che possono essere personalmente assunti:

una domanda che però mi pongo spessissimo è questa: ebreo vuol dire avere un certo credo e credere semplicemente in esso, o rispettare le leggi comandate perché ce lo dicono i genitori o in quel momento lo fanno tutti? Ho pensato molto a questo e sono giunto alla conclusione che bisogna cominciare ad equilibrare le due cose (3A5);

molti miei amici mi dicono che si sentono ebrei perché fanno il Kiddush di Shabbat, osservano le feste, mangiano Kasher, nessuno però ha mai pensato quando una persona è veramente ebrea e quali devono essere i suoi pensieri ed i suoi scopi (3D5).

Sappiamo che la riflessività e la definizione dei propri scopi, anche il rapporto con la legge, sono processi tipici dell'adolescenza. Si può notare

che la riflessione globale degli adolescenti ebrei riguarda *anche* questa dimensione culturale. Infatti sembra che lo sviluppo psicologico del giovane ponga in questione l'aspetto di evidenza, di naturalità delle definizioni di identità che ha ricevuto.

In modo generale, i ragazzi riassumono questi punti nell'idea che «essere ebreo è un modo di vivere, pensare e agire» (3A4), «un modo di essere» (5D2), o ancora «un aspetto fondamentale dell'identità», una cosa molto profonda, «dentro di me». Questa profondità evoca due osservazioni. In primo luogo, per mettere in evidenza la specificità della situazione dei giovani ebrei, possiamo paragonarla alla situazione di un giovane italiano cattolico, il quale, in Svizzera, vada alla scuola pubblica (laica) e trascorra le vacanze con gli *scouts* (protestanti). È possibile che questo ragazzo conosca la sua identità religiosa e culturale; tuttavia, i tre luoghi di socializzazione che sono la famiglia, la scuola, il gruppo di pari, attivano delle dimensioni identitarie diverse. Al contrario, per i giovani ebrei, c'è chiaramente una convergenza tra i discorsi in famiglia, a scuola e tra i suoi simili e ne segue il rafforzamento di una sola unica dimensione saliente dell'identità.

In seguito, ed a ragione di questa convergenza, possiamo interrogare la solidità o la flessibilità di queste definizioni quasi monolitiche quando i giovani sono esposti a situazioni di alterità. In esse, questa identità sarebbe messa in questione. Ma al contrario del giovane svizzero italiano che può aver imparato da piccolo a muoversi fra tre appartenenze culturali, il ragazzo ebreo può non avere sufficienti risorse per gestire la diversità dei contesti. Ci si può chiedere in che modo gli elementi identitari possano ancora essere assunti in situazioni *diverse* dai luoghi tipici di socializzazione condivisa - cioè nel confronto con i non ebrei o con ebrei in luoghi non ebraici.

### Il confronto con «il mondo esterno»: una identità problematica

Il «mondo esterno» (3A4) alla scuola ebraica o al mondo strettamente ebraico in generale, è costituito dallo spazio pubblico, dalla città, dal cinema, dallo stadio, con gli individui che vi si trovano e con tutti i discorsi, più o meno formali, mediatici, pubblicitari. I ragazzi raccontano episodi delle loro esperienze esterne, dando testimonianza dei modi in cui l'identità costruita nel mondo della socializzazione ebraica può, fuori di esso, essere vissuta in modo più problematico. Vediamo tre tipi di attentati al sentimento di integrità personale.

*L'identità instabile*

Sul tema del confronto con l'alterità, il discorso si fa subito difficile. Non si parla più di quello che conforta ma di quello di cui ci si interroga.

In primo luogo c'è il semplice confronto con delle persone che non condividono la specificità, quindi con l'alterità. I ragazzi parlano degli altri come folla indistinta oppure di persone specifiche dell'ambiente quotidiano - i compagni di gioco e di sport, il capitano del calcio, il fornaio. Senza dubbio appare che «Il rapporto con gli altri, di altre religioni, è un po' diverso da quello che ho con quelli della mia religione» (5B9). Precisiamo che il grado di diversità percepita dipende dall'apertura dei genitori, o varia se uno di loro non è ebreo.

La distanza culturale è vissuta in modo interno, e rimette in questione il sentimento proprio di coerenza: come sentirsi ebreo di fronte ad un non-ebreo? Viene dunque meno la familiarità ed emerge un sentimento di estraneità che sembra essere insicurezza: «Quando io esco nella strada mi sento soddisfatta ma nello stesso tempo un'estranea» (5B1).

In secondo luogo può essere una paura di "perdere l'ebraismo" fuori: «.. per me non è facile rimanere ebrea anche fuori dell'ambiente ebraico» (3A1), «Io mi sento meno ebreo quando sto in mezzo ad altra gente comune o al cinema». Quando manca una conferma dall'ambiente o da parte di persone di riferimento o attraverso un elemento del contesto fisico o simbolico, che sono suscettibili di attivare questa dimensione, come si può essere sicuri della sua permanenza?

Conseguentemente, o parallelamente, i bambini provano a definire la "differenza" così come emerge dal discorso adulto o scolastico, iscritta spazialmente: la scuola "speciale", il vecchio ghetto e i quartieri ebraici. Quale può essere questa specificità di bambini ebrei di fronte a bambini non ebrei? Sembra difficile rispondere: «siamo eguali in molte altre cose come il modo di vestire, i giochi che facciamo, le palestre dove facciamo sport e persino i programmi televisivi che guardiamo» (5B3).

I ragazzi sembrano allora giungere a quattro tipi di conclusioni. La prima consiste nel mantenere la distinzione, invocando le pratiche specifiche: gli altri bambini sono diversi perché non fanno il Kiddush. La seconda non accetta la pertinenza della prima soluzione, ed invoca una categoria più generale: non c'è nessuna differenza, «siamo tutti eguali, siamo tutti essere umani». Tra queste due posizioni ce ne è una intermedia: certo c'è una differenza, ma per alcuni tipi di relazioni affettive non c'è più posto per la distinzione: «la religione non conta fra due amiche che si vogliono bene», (5B6); «lui è il mio amico del cuore, a lui non

importa che io sia ebreo o non ebreo, per lui siamo sempre amici» (5B2). La quarta conclusione è quella di bambini molto coscienti delle specificità, che però fanno un discorso quasi utilitaristico, e che si dicono disponibili a lasciare la specificità, perché sono affascinati dalla facilità del quotidiano dei non-ebrei: non c'è più il peso del Shabbat da rispettare e neanche le interdizioni alimentari.

Attraverso questi discorsi - il primo che sottolinea il particolarismo, il secondo che tende all'universalismo, un terzo più vicino alle pratiche sociali, un quarto assimilazionista per comodo - si ritrovano perfettamente i possibili discorsi sociali sulle gestione della diversità.

In che misura i ragazzi echeggiano questi discorsi oppure, nelle stesse difficoltà, hanno trovato le stesse risposte?

### *L'identità disputata*

Alcune volte la dimensione ebraica del ragazzo che si trova nel mondo esterno non è specificamente attivata e resta nello sfondo. Ma in altre situazioni, essa diviene il centro del confronto con gli altri. Ci sono tante occasioni in cui la religione diviene l'argomento della discussione, della curiosità, dello scherzo. Per molti ragazzi c'è allora il problema di scegliere se si deve dire o nascondere il proprio essere ebrei.

Cito:

Io vado a calcio e l'anno scorso ero convocato di Shabbat, e poi non venivo alla partita, il mister mi chiede: perché non sei venuto? Io rispondo "Perché mi faceva male la gamba". Però non era vero (5C14).

Io tante volte ho nascosto la mia religione perché avevo paura che mi menassero. Una delle volte che ho nascosto la mia religione era l'altr'anno e per non fare insospettire nessuno avevo cambiato anche il nome (5A6).

Oggi io non mi sento di dirlo perché ci stanno delle persone che appena dici che sei ebreo ti incominciano a prendere in giro o darti fastidio. (5C10).

Inoltre molti hanno paura di perdere gli amici a seguito della scoperta della diversità di appartenenza religiosa.

Sembra dunque che la religione possa essere considerata dai bambini come una dimensione potenzialmente pericolosa, che deve spesso essere nascosta, in quanto minaccia l'opportunità di essere accettati nel "mondo esterno": l'amicizia, la stima, i compagni di gioco possono essere persi; si può essere presi in giro o picchiati. Si parla dell'ebraismo con parole di

vergogna o di fierezza: qualcosa da non assumere o da rivendicare. Questa "identità ebraica" non è solamente "qualcosa dentro di me": è anche qualcosa di cui si discute nelle interazioni con gli altri, ed è anche qualcosa che può emarginarci.

### *L'identità come stigma*

Attraverso i discorsi dei bambini sembra che l'ebraismo sia una cosa di cui si diviene depositari senza sapere quello che si deve fare di essa; una cosa che, fuori dal proprio ambiente, distingue dagli altri: una forma di "stigma" (Goffman, 1986, nel senso che il trattamento che si ha il diritto di aspettarsi dagli altri è ostacolato dai "normali").

Dobbiamo provare a capire l'origine di questa interiorizzazione negativa che si può esprimere in questi termini: come è possibile che una cosa vissuta come ricchezza all'interno del proprio gruppo divenga una vergogna nel confronto con gli altri? Vedremo che bambini raccontano un evento traumatico o una esperienza di rifiuto cui è possibile riportare questa paura. Tuttavia questo non riguarda tutti e non spiega le strategie estreme adottate da coloro che nascondono il loro nome.

È vero che una parte dei ragazzi fa un discorso importante: raccontano di incontri con non ebrei e sono spesso sorpresi di *non* essere rifiutati ma semplicemente accettati. Questo si può interpretare come espressione di una norma implicita infranta, cioè il rifiuto da parte degli altri che sono attori in un mondo esterno ostile. Possiamo chiederci quale conseguenza questa aspettativa di rifiuto crei al livello dell'immagine di sé dei ragazzi.

Al di là di questo discorso ci sono anche alcuni commenti che allargano questa rappresentazione dell'ostilità del mondo:

Comunque, il novanta per cento degli italiani sono fascisti (..); Sì, l'ho letto, c'era un indagine: venticinque per cento degli italiani odiano le gente di colore, trenta per cento degli italiani odiano gli zingari, quaranta per cento odiano gli ebrei.. Allora, in tutto abbiamo il novanta per cento che sono fascisti.(.) Boh, è vero che cattolici, nazisti, fascisti, sono cose diverse - ci sono cattolici che non sono fascisti (5A\*).

Questa lettura pessimistica, che fa dell'Italia un bastione della destra più dura, conduce i ragazzi ad adottare un atteggiamento di paura:

Ho paura che uno possa convincere gli altri a mettersi contro gli ebrei... Anche prima della seconda guerra mondiale, gli ebrei si sono più o meno

assimilati. Anche loro erano accettati...erano eguali a noi. Quindi ho paura che potrebbe esserci un altro Hitler (5B\*).

Forse queste letture hanno delle basi reali; però sono sorprendenti nelle parole di bambini di dieci anni che si esprimono sul mondo nel quale vivono quotidianamente.

Questo tipo di lettura del mondo non lascia tranquilli. Alcuni ragazzi sembrano voler mettere alla prova dei fatti la realtà del pericolo: se passeggiano col Magen David visibile di fronte a dei turisti tedeschi, succede qualcosa? Per rassicurarsi un altro ragazzo sembra esprimere lo stesso bisogno di convincersi che esistono anche persone che non sono fasciste:

Perché non è vero che questi sono tutti tedeschi (nazisti), perché nel mio corso ci sono tante persone che non odiano gli ebrei. Ad esempio la mia baby-sitter non odia gli ebrei, invece li pensa come eguali a loro. Anche la mia vicina di casa... (5A9)

Siamo colpiti dello scarto che si intravede fra le letture drammatizzate dell'ambiente esterno di alcuni ragazzi e i fatti stessi quando sono considerati più obiettivamente. Ci proponiamo di provare a capire come si crea e si sviluppa questo scarto e il timore dell'ambiente circostante che ne consegue.

### *Confusione di culture*

Vorrei sollevare due problemi che sembrano legati a questi modi di fare. In primo luogo, cercherò di capire su quale base si costituisce la rappresentazione drammatizzata della realtà che guida parte dei ragazzi. In secondo luogo, ci si può chiedere se la confusione delle parole e dei significati legati a termini quali "cattolico", "fascista", "nazista", traduca anche una confusione più profonda del pensiero. Questi due problemi sono probabilmente legati e concorrono al rafforzamento della stessa immagine cupa del mondo. Il nostro scopo è di provare ad analizzare questa nebulosa e a spiegare in parte il suo radicamento.

Nel confronto con l'alterità alcuni ragazzi hanno vissuto delle esperienze negative che hanno generato in loro una percezione di ostilità nei confronti del mondo esterno. Così si possono identificare alcune fonti della paura.

Si coglie immediatamente il dato che la novità, l'estraneità del mondo non ebraico possono generare timore, perché sono sconosciuti; così danno

origine alla paura di essere rifiutati.

Emergono poi delle paure di rifiuto o di essere presi in giro che sono più specifiche dell'ebraismo; parte di queste paure possono essere spiegate quando sono ricordati alcuni contatti ed esperienze intersoggettive. Possiamo notare alcune situazioni.

Si ricordano individui che fanno discorsi razzisti o discriminanti.

Quando andavo a nuoto c'erano dei ragazzi maleducati; mio fratello cantava una canzone inventata da lui e questi ragazzi dissero: «non si canta così, stammi a sentire!» allora la cantarono e dissero: «Sporco Ebreo, sporco Ebreo!» Allora mia madre si adirò e li fece strillare; questo è un esempio delle persone che stanno contro gli ebrei: (5C1)

o ancora:

Ero andata a vedere la solita partita del giovedì di calcetto, mio padre stava giocando e io stavo facendo una passeggiata intorno al campo, mia cugina la vedo correre verso di me e mi dice con il fiatone: «Il mio amico mi ha detto che con te non ci vuole parlare perché tu sei ebrea!» (5C4).

Esiste poi a Roma una sorta di antisemitismo che parte dagli adulti: «mio padre non mi lascia giocare con te perché sei ebreo» o che viene dall'ignoranza di ragazzi che non conoscono la differenza di carica emotiva legata a parole come «sporco ebreo» invece di «sporco laziale». Di fatto, i bambini hanno raccontato molte esperienze di questi due tipi.

Esistono segni materiali, scritte antisemite nel contesto spaziale e sociale di vita quotidiana. Così come è successo a me, ebrea svizzera a Roma, anche i ragazzi sono molto impressionati dai graffiti con messaggi fascisti: svastiche, croci uncinata si trovano sui muri di molti quartieri. Infine ci sono a Roma gruppi di giovani che hanno adottato una moda "naziskin": testa rasata, vestito da paracadutista, modi aggressivi, bande di giovani muscolosi così abbigliati si incontrano nel metro o nelle piazze. La loro semplice presenza inquieta; e per di più, a volte fermano, provocano, picchiano giovani ebrei ed extracomunitari. Alcuni ragazzi della scuola ebraica hanno vissuto questo tipo di violenza e di odio manifesto, solo perché vivono in un certo quartiere e perché portano dei segni di appartenenza ebraica.

Oltre all'esperienza attuale, c'è anche un radicamento culturale di queste paure, che si costituisce attraverso la trasmissione e la costruzione della memoria collettiva, negli stessi luoghi di socializzazione: scuola e famiglia. Inoltre dovremmo interrogarci sul ruolo dei *media*, i quali, al di

fuori delle frontiere di gruppo, distillano un certo discorso sociale in modo incessante.

### Memoria e trasmissione di gruppo

La comunità romana è composta di ebrei che hanno un livello di religiosità differenziata. Prima della seconda guerra mondiale essa si definiva prevalentemente in termini di eguaglianza con gli altri. Come in altri paesi europei la comunità fu colpita tanto più duramente dalle leggi razziali fasciste in quanto si è vista riportata in modo inaspettato alla sua differenza. Le deportazioni, l'esecuzione alle Fosse Ardeatine, i campi di lavoro e di sterminio in Italia, hanno colpito duramente e profondamente la maggioranza delle famiglie romane. Gli Ebrei arrivati successivamente a Roma dall'Europa orientale, dall'Africa del Nord e da altri paesi, anche in tempi recenti, hanno tutti conosciuto una forma o l'altra di repressione antisemitica. Ne risulta che quasi tutte le famiglie dei ragazzi ebrei di Roma hanno conosciuto angoscia, fuga, dissimulazione dell'identità, esilio. Questa memoria familiare è difficile da gestire. Sappiamo che una "memoria del trauma" di famiglia si trasmette ancora più facilmente se non è stato elaborato il lutto e se un reale lavoro sulla sofferenza non è stato fatto.

La memoria si trasmette attraverso diversi canali. Sul piano del rapporto interpersonale, è veicolata esplicitamente, attraverso le discussioni, i ricordi condivisi, le storie raccontate dai genitori e dai nonni. Ma il trauma, in quanto sofferenza psichica non elaborata, si trasmette anche da una mente all'altra in modi sottili e impliciti. Alcuni psicoanalisti parlano di "kyste", oscura massa di sofferenza bruta, deposta nella psiche dei bambini, i quali, non avendo vissuto il trauma e non sapendo a che cosa si riferisce questo dolore, non hanno i mezzi per elaborarla (Kaes, 1988, Zajde, 1992, 1993). Le insegnanti mi hanno riferito che alcuni ragazzi hanno regolarmente incubi di guerra, sogni di fascisti persecutori; e questo corrisponde al trauma dei discendenti dei sopravvissuti descritto da diversi autori.

Al confine tra questi due modi di trasmissione -la parola e il fantasmatico sono le situazioni-limite, che possono generare un pensiero un po' fuori del reale. Ad esempio, alla domanda se potrebbe trovare un interesse nel conoscere i contenuti della religione cattolica se dovesse lasciare la scuola ebraica, un ragazzo risponde dopo aver riflettuto:

Sì, sarebbe bene conoscere altre religioni. Perché così, mi dice mia madre, se

i fascisti tornano qui a Roma, io potrò dire che sono cattolico, perché conoscerò la religione (5B\*<sup>14</sup>).

Al livello di gruppo e all'interno della scuola c'è una chiara volontà di insegnare la "realtà" dalla guerra. Ne segue che un accento importante viene messo su questo argomento: sono organizzate visite dalle Fosse Ardeatine ogni anno, si leggono poesie di Primo Levi, ci si informa; le feste come Purim o Pesach sono utilizzate per fare paragoni tra le possibili discriminazioni di oggi e quelle del tempo biblico. Andando a vedere le mostre (come quella sulla politica fascista italiana intitolata a "La menzogna della razza"), si possono vedere film, documentari, testi, vignette.

I *media* – stampa, cinema – sono dunque deliberatamente usati nella costruzione della memoria del gruppo. Ci si può chiedere quanto una memoria costruita attraverso questi mezzi corrisponda o rifletta qualcosa della memoria di quelli che hanno realmente vissuto questi eventi oppure traduca solamente l'immaginario di chi non è stato colpito personalmente e che crea quest'informazione. Si può anche chiedere se, di fatto, quello che viene trasmesso vada oltre allo scopo dichiarato nei programmi di conservazione della memoria per prevenire un ritorno del male, per informare, per ricordare. Fermiamoci dunque un attimo sui contenuti e sui modi di questa trasmissione.

### Contenuti della trasmissione

Il desiderio di trasmettere una conoscenza del passato e del ricordo è legittima ed appartiene ai processi di sopravvivenza e di consistenza interna dei gruppi.<sup>15</sup>

Sui mezzi usati per tale trasmissione noterò due cose, riguardanti i film e le discussioni in classe. Il materiale filmico mi sembra spesso assai violento. È nota la difficoltà di fare documenti sul genocidio, come pure la discussione che oppone i lavori come *Nuit et brouillard* di Resnais e *Shoah* di Lanzman – che, evocando attraverso l'assenza, non parlano dell'orrore, considerato inesprimibile – a opere di finzione, come quelle

14. La discussione prosegue con un altro allievo che dice: «No! Io sono ebreo nel cuore! In quanto tale, non dirò mai che sono cattolico, non nasconderò che sono ebreo! Meglio essere deportato come ebreo». Ma il primo ribatte: «Ah no! Il Talmud dice: "Bisogna vivere per la Torah, non morire per la Torah"»

15. Sulla costruzione collettiva della memoria, vedere Middleton & Edwards, 1993, Radley, 1993; Namer, 1988.

di Spielberg o di alcune serie televisive, dove si prova a rappresentarlo per mezzo di effetti speciali e di immagini stereotipate.

I documentari che ho visto a Roma si situano un passo oltre: immagini di archivio rielaborate, montaggi che creano shock visivi, logiche da video-clip, musica violenta, parole ridotte al minimo che sottolineano solo gli aspetti più impressionanti. È come se, di fronte alla abituale forza dei *media*, alla violenza televisiva normale -la televisione italiana è assai "americana" in questo senso- ci sia bisogno di battere con più forza. Si va così al di là dell'intenzione di informare e di creare un ricordo del passato nei ragazzi quando si enfatizza l'immagine e si mobilita una memoria negativa, emozionalmente non elaborata, aliena dalle esperienze personali dei ragazzi. Piuttosto che fornire delle conoscenze, si radica nello psichismo dei ragazzi una cosa impossibile da pensare, ma assai carica sul piano affettivo. I ragazzi non posseggono ancora gli strumenti emotivi e intellettuali per elaborare o integrare questi elementi, e nella loro malleabilità, ne vengono fortemente segnati.

Fino che punto gli adulti che costruiscono questa memoria e gli strumenti per trasmetterla hanno loro stessi integrato ed elaborato quest'informazione? Sembra piuttosto che essa venga direttamente "passata" ai ragazzi come se gli adulti non fossero capaci di farne qualcosa. Si capisce allora quanto sia difficile elaborare un pensiero con dei contenuti che sono troppo pesanti per gli adulti.

Spesso è nelle discussioni in classe che sono evocate queste problematiche, sia su iniziativa dell'insegnante, sia a partire degli allievi che le fanno derivare da altre problematiche (storiche, letterarie) o che ne parlano spontaneamente. Tuttavia gli insegnanti che devono compiere il difficile lavoro di parlare e di elaborare questo passato sono ugualmente suscettibili di avere angosce e pene personali da affrontare. È dunque difficile esigere da loro di essere in grado di accompagnare, inquadrare, guidare le paure dei giovani, quando possono trovarsi nella difficoltà di farlo per sé stessi. Può succedere che amplifichino le emozioni dei giovani. Ci sarebbe bisogno di una formazione specifica all'ascolto, di un'attenzione alle modalità di ripresa del discorso che esprime contenuti persecutori, per poter efficacemente contenere ed elaborare queste paure.<sup>16</sup>

Oltre al tema del genocidio, la comunità è sempre molto vicina a quel-

16. Senza soffermarmi sull'argomento prettamente psicopedagogico, si possono indicare degli studi sull'elaborazione del discorso in classe che mostrano come le modalità di riformulazione e di ripresa del insegnante possono "contenere" il pensiero del bambino ed aiutare la sua rielaborazione. (Ad esempio, Ajello, 1991, Orsolini, Pontecorvo, 1992).

lo che accade in Israele. Da una parte, molte famiglie laiche sono spesso sioniste; dall'altra parte, ci sono parecchie famiglie israeliane a scuola. Gli attentati di Gerusalemme e di Tel Aviv durante la primavera del 1996 sono stati molto discussi nelle classi, ove i ragazzi hanno espresso le loro paure ed il sentimento di insicurezza provato per strada. Il terrorismo prende qui una dimensione di realtà e di vicinanza reale per il ricordo vivo dell'attentato alla sinagoga di Roma del 1982 che ha ferito amici e parenti, oltre che per i più recenti attentati europei. I ragazzi possono dunque trovare ragioni reali per sentirsi in pericolo.

### *Immagini di identità*

Questi aspetti della trasmissione del passato, accanto ai problemi attuali, hanno in comune la capacità di creare e veicolare una stessa rappresentazione dell'Ebreo. In primo luogo, un ebreo è una vittima, un martire, un innocente sempre minacciato da persone crudeli. Sappiamo che i ragazzi devono trovare, per costituirsi come individui, delle immagini di identificazione, degli elementi di quello che è "un ebreo" per configurare il loro ebraismo. Se la maggior parte del discorso familiare e scolastico trasmette una sola possibilità di identificazione, è difficile per i giovani costituirsi una identità in termini differenti da quelli dell'ebreo, vittima potenziale.

In secondo luogo c'è un altro modello spontaneamente evocato dai ragazzi a scuola, cioè il modello del soldato israeliano: «Quando sarò grande, sarò in Tzahal. Mi dà gioia difendere i miei, lottare per la mia patria» (5\*<sup>17</sup>).

Sembra dunque che nel futuro, come unica alternativa all'immagine della vittima, c'è quella del vincitore. A livello dell'identità, quest'ultima è forse meno negativa; però può anche essere il fondamento di posizioni politiche estremiste e aggressive. Di fatto alcuni fanno un discorso pieno di inviti alla lotta armata: ma forse è solo la ripetizione dei discorsi sentiti a casa.

Riconsideriamo adesso gli elementi di cui disponiamo per spiegare quelli che abbiamo chiamato *ostacoli al pensare* e che pensiamo di rilevare attraverso una lettura su diversi piani. Se si accetta l'ipotesi che esistono tra i giovani due tipi di figure dell'ebreo di oggi, i due modelli di identificazione sono quelli della vittima e del vincitore. Una parte delle "paure di rifiuto" dei ragazzi diviene allora comprensibile: sarebbe legata

---

17. Ricostruzione di un discorso da me annotato.

alla più generale ricezione di queste due immagini. La trasmissione inconscia ed il discorso familiare possono causare parte delle paure. Ma non si spiegano né i tentativi di dissimulazione del nome, né le paure inconsulte. Ancor meno se si pensa che ci sono altri gruppi e altre famiglie che devono trasmettere un passato difficile, senza che esso tuttavia generi la stessa diffidenza.

Possiamo invocare un'altra spiegazione diversa da quella, piuttosto semplicistica, della fragilità psichica di alcuni soggetti? C'è un processo comune agli ebrei romani che sottende la presente situazione ?

Quando si considera la mancanza di distinzione concettuale, che emerge dal discorso dei ragazzi, tra fascisti, nazisti, cattolici, ci si domanda quale confusione essa ci trasmetta. Mi sembra che si possa avanzare la seguente ipotesi: la rassomiglianza tra simboli legati al passato fascista, presenti nei film, nelle immagini, nelle narrazioni, e insieme la riutilizzazione della stessa simbologia effettuata dai "naziskin" di oggi e onnipresente nelle strade, fa sì che i due universi entrino in collusione. Tutte le angosce legate al genocidio, di cui i ragazzi sono inconsapevoli portatori -come tutti giovani ebrei del mondo- vengono qui attivate attraverso l'ambiente concreto di vita. Di conseguenza, si potrebbe dire che le angosce indefinite vengono proiettate fuori dallo psichismo, sull'ambiente reale. Sono allora questi elementi che danno una particolare coloritura alle letture che i ragazzi danno di questo stesso ambiente. La massa emotiva risvegliata dall'informazione sul genocidio si fissa allora su dei supporti concreti. Dato che non sempre hanno sufficienti strumenti per elaborare informazioni ed emozioni, i ragazzi si trovano confrontati con questo mondo che si presenta come un enorme caos minaccioso e impensabile.

### Al di là delle barriere culturali

Con questa lettura piuttosto cupa non intendo mostrare una fatalità che condizionerebbe i ragazzi in modo meccanicistico. Ciascuno di noi ha delle risorse che gli permettono di trovare soluzioni di fronte alle provocazione antisemite, alle prese in giro. Talvolta si hanno reazioni di passività, si tace, si nasconde la propria identità, si va via; oppure si resta a casa, non si esce più da soli; oppure ancora si reagisce con la forza fisica. Alcune esperienze negative possono spingere a nascondere la propria identità in situazioni pericolose, ma ciò avviene anche quando non c'è niente da temere.

In modo generale, il malessere proprio di gruppi minoritari "in perico-

lo" può condurre i soggetti ad adottare due reazioni tipiche. Taracena, 1994 descrive (nel caso degli zingari francesi) due tipi di reazione. Una reazione di chiusura, si ha quando

les individus réagissent de façon défensive en laissant pénétrer le moins possibles d'éléments pouvant changer la matrice culturelle du groupe (p. 171),

il che produce un soprainvestimento dei valori di gruppo, l'interiorizzazione di una immagine svalutata, una fragilità narcistica. Una reazione di apertura si produce invece quando

les individus sont en mesure de se situer en position dynamique, les amenant à changer leurs incorporants culturels, leur organisation et éventuellement les lois du mariage, amenant de nouvelles formes d'identification (*Ibidem*).

In riferimento alla situazione dell'ebraismo, mi pare che la prima reazione corrisponda ad una sorta di irrigidimento religioso accompagnato da una "ghettizzazione spontanea"<sup>18</sup> - un ripiegamento del gruppo su sé stesso; mentre la seconda reazione sarebbe considerata come una assimilazione: una perdita dei propri valori per mescolarsi nell'ambiente circostante. Alcuni ragazzi sono coscienti di questi due atteggiamenti, assai diffusi nella storia contemporanea del popolo ebraico. Spontaneamente, esprimono per lo più la volontà di restare con gli ebrei e solo raramente di rinunciare all'ebraismo. Ma mi pare che ci sia anche una "terza via", che tende ad una apertura flessibile, diversa dalla semplice assimilazione e che si fonda saldamente nella specificità della tradizione stessa.

Possiamo cercare di identificare le strategie adottate da ragazzi e che permettono loro, da una parte, di costituirsi un'identità positiva dell'essere ebreo e di stabilire delle relazioni "normali" con le persone dell'ambiente non ebraico. Emergono alcune strategie tipiche che si distribuiscono lungo una progressiva *familiarizzazione* per la creazione di legami buoni con ragazzi romani non ebrei. Proveremo a mettere in evidenza i mezzi utili per questo lavoro di riduzione della distanza culturale e di diminuzione delle paure associate alla confusione simbolica.

---

18. Rileviamo la dichiarazione di un ragazzo di dodici anni: «Qui a Roma, gli ebrei ci sono creati una specie di "ghetto spontaneo". I problemi possono essere due: una assimilazione evolutiva ed una differenziazione o separazione. Ebbene, sì, essere molto religiosi, scrupolosi, ma da questo a non frequentare assolutamente persone non ebreo o ambienti non essenzialmente ebraici; secondo me, anche nel linguaggio giudaico-romaneso v'è una sorta di razzismo, di "antisemitismo" verso i non ebrei. [...] Se gli ebrei vogliono essere accettati, naturalmente debbono accettare» (3A14).

### *Strategie di avvicinamento*

Nel confronto con i non ebrei, scrivono i ragazzi, la prima cosa è capire che il rifiuto deriva spesso dall'ignoranza - ignoranza del peso delle parole e dei loro contenuti. Capire *perché* si è rifiutati non guarisce la ferita, ma permette almeno di non sentirsi vittima; la colpa appartiene all'ignorante. Queste interpretazioni sono però spesso molto difensive, e sono veicolate dalle famiglie e dalla scuola. Dire che gli altri ci rifiutano perché ignorano quello che siamo può condurre alla chiusura, alla passività. Di fatto è necessario ancora voler o poter reagire a questa ignoranza:

infatti mi è capitato di sentir parlare male degli ebrei da una mia amica, ma non sono riuscita a reagire e sono rimasta in silenzio, mentre le avrei voluto chiedere se sapeva il significato della parola "ebreo" (3A1).

Una seconda strategia è legata ad un momento chiave, allorquando si "confessa" il proprio ebraismo. Questo può favorire l'acquisizione di una fiducia in sé e negli altri. Ci sono esperienze negative ma spesso le cose si vivono in un modo assai positivo, al di là di un po' di paura e di ritrosia: i ragazzi usano parole come "rivelare" o "confessare" l'ebraismo. Un ragazzo racconta una situazione dov'era con una bella ragazza a cui voleva bene:

...cominciai a non ricordare di che religione ero, io non gli volli dire nulla ma come per magia, la mia bocca disse: «Sono ebreo» [...] E lei mi dice: «Lo sai che è una bella religione la tua?» Da questa capii che non tutte le persone non ebreo devono dire «sei cattivo! non sono più tua amica!» Invece ci possono essere persone che amano la religione ebraica" (5B7).

Nello stesso modo, l'accettazione degli altri può essere collettiva:

Io vado a pattinaggio e tutti i componenti di questo corso sono cattolici; i primi tempi che andavo a pattinaggio mi sentivo a disagio, ma poi frequentando più spesso quel luogo e le persone che pattinavano, mi sono abituata. Con loro ho stretto una grande amicizia, senza assimilarmi troppo tanto da scordare persino la mia identità (5B5).

Questa tappa sarebbe dunque caratterizzata da una esperienza chiave, dove per la prima volta l'ebraismo è chiaramente assunto e rivendicato al di fuori dell'ambiente ebraico e dove il ragazzo si vede accettato come tale; e questa esperienza chiave permette di superare la paura del rifiuto o la scelta della dissoluzione nel mondo esterno.

Una terza strategia dipende dalla capacità di parlare, di spiegare, di far capire agli altri la specificità ebraica.

Spesso quando esco per farmi un giro, mi scambiano per cristiano, visto che non porto colori e altre cose come magen david, e io rispondo che non sono cristiano ma ebreo e inizio a spiegargli la religione, le feste, le regole ed alcune storie, stando molto calmo perché sono molto maleducati (5D11).

Questa esplicitazione dei contenuti religiosi si vede spesso ricompensata con un atteggiamento di rispetto e di accettazione da parte dei non ebrei. I ragazzi ebrei sono tutti molto impressionati dalla scoperta di questa tolleranza o dell'interesse manifestato. Ne risulta, innanzitutto, una accresciuta fiducia in sé ed un sentimento di sicurezza:

Io frequento persone di altre religioni e con loro non mi sono mai trovata in situazione difficili e penso che non mi ci troverò grazie al loro interesse (3A4).

Come seconda conseguenza, rileviamo il fatto che essere in una situazione di presentazione e di spiegazione dell'identità è in sé gratificante: i ragazzi si sentono più grandi, adulti, e trovano in tali occasioni la possibilità di assumere ancora meglio la loro identità:

Io vado da un fisioterapista che quando mi vede mi chiede delle cose sulla religione ebraica [...]. Io quando parlo con lui mi sento una Morah ma non solo con lui, con tutti, e spiego la mia religione; quello è il momento in cui mi sento più Ebraica perché è proprio in quel momento di spiegazione che riesco ad esprimermi come Ebraica (5B1).

E altri scrivono: «È importante sentirsi ebreo, ma lo è di più capire il significato e soprattutto saperlo spiegare a persone di religione differente» (3A13).

Dunque, mentre alcuni ragazzi interpretano il rifiuto altrui come conseguenza dell'ignoranza, altri, più critici e coscienti del ruolo che loro stessi hanno nel confronto, aggiungono:

La maggior parte delle volte non si viene compresi forse perché non si riesce ad analizzare l'argomento, non si approfondisce lo studio della Torah e quindi non si è in grado di rispondere alle domande (3A12).

In altre parole, per essere accettati, si deve prima avere assunto e integrato, per sé, la cultura di cui si è portatori; perché «È importante sentirsi

ebreo, ma lo è di più capire il significato e soprattutto saperlo spiegare a persone di religione differente» (3A13).

Rileviamo l'importanza dell'apprendimento di un "contenuto positivo della memoria": i giovani evocano spesso l'importanza che ha per loro lo studio della lingua ebraica, della storia, del Talmud. Si osserva una reale "sete di sapere", conoscere quello che costituisce la loro specificità e dare un contenuto di cultura ebraica alla loro identità di ebrei.

La quarta strategia - che esprime una posizione di ulteriore apertura - si traduce nel momento in cui si crea una reciprocità nella spiegazione delle specificità. Ciascuno spiega all'altro, quello che lo caratterizza e ciascuno ascolta l'altro:

Ad esempio una volta mi è capitato che al campeggio con una mia amica, non ebrea, abbiamo parlato delle nostre religioni. Ci siamo fatte molte domande e quindi abbiamo soddisfatto molte curiosità. Abbiamo espresso le nostre idee chiaramente senza offenderci. Quella è stata la chiacchierata più interessante che ci sia mai stata. Avevamo chiacchierato tutta la sera e dopo aver finito mi ero addormentata immediatamente. Però mi sentivo molto più grande. Ormai sapevo molte più cose del giorno prima.. (5C2).

Così, essere capaci di assumersi il rischio del parlare, dello spiegare, ma anche di essere curiosi, di ascoltare, può essere ricompensato da una conoscenza culturale ma anche umana; i legami si fanno più intensi, per la fiducia reciproca che consente una conoscenza dell'altro ed una amicizia più profonda.

La conoscenza della propria cultura, oltre ad essere importante nell'acquisizione e nello sviluppo della propria identità, diviene anche un oggetto dell'interazione e delle transazioni con gli altri, che si può offrire come una ricchezza, per un approfondimento dei legami di confidenza e di amicizia<sup>19</sup>.

Queste strategie permettono di ridurre la distanza culturale e offrono la possibilità di stabilire una "terza via" tra assimilazione e chiusura. Se attraverso queste strategie cerchiamo di identificare le condizioni della capacità di aprirsi al dialogo, troviamo tre strumenti per facilitare il discorso dei ragazzi. In primo luogo si deve offrire ai bambini la possibilità di scoprire l'ambiente sociale ed urbano; in secondo luogo, si deve avere un'esperienza abbastanza ricca, emotivamente ed intellettualmente, della propria cultura, vissuta, pensata e condivisa con gli altri. In terzo luogo appare che le relazioni con il mondo esterno sono all'inizio create

19. Ringrazio Anne-Nelly Perret-Clermont per le sue riflessioni su questo punto.

attraverso relazioni personalizzate, affettivamente positive e capaci di sviluppare un sentimento di fiducia. A questo punto, ricordiamo il momento chiave del disvelamento dell'identità: abbiamo visto infatti quanto le reazioni positive o negative altrui che ne seguono *segnano* fortemente il ragazzo e forse la sua possibilità di sviluppo nel confronto con gli altri.

Questa capacità di aprirsi al dialogo sembra dunque, in gran parte, legata alle crescita del ragazzo in un ambiente culturalmente protetto in cui si realizza l'"inculturazione". Un tale ambiente permette, oltre al costituirsi di legami emotivi, di creare la "cultura di riferimento" dell'individuo. Quest'ultima permette di dare un contenuto positivo e una consistente all'identità, al posto delle immagini labili come sono quelle della "vittima" o del "vincitore". Questo contenuto pieno dell'identità ha molteplici funzioni. È conoscenza di sé ed è ciò che designa la nostra appartenenza ed affiliazione e dà i mezzi per integrare questi elementi e costituirsi in modo autonomo. Ancora, l'aver dato un "corpo" alla definizione di sé permette di evitare la paura di dissoluzione nel mondo esterno o nell'assenza di riferimenti. Inoltre, questo è necessario per il dialogo, per rispondere alle domande, per il realizzarsi dello scambio reciproco del dono agli altri, ragazzi ed adulti non ebrei. Infine, a seconda del modo col quale è trasmessa la cultura, con insegnanti attenti a favorire il pensiero critico e la capacità di elaborazione e ad articolare il patrimonio tradizionale con la realtà attuale, è possibile dare gli strumenti del pensiero necessari per essere in grado di realizzare una lettura critica dei grandi discorsi pubblici e delle affermazioni dei *media*.

### Al di là della "prima impressione"

La ricostruzione di un segmento della realtà sociale, con i suoi attori, il suo linguaggio, le sue inquietudini, è un progetto rischioso per la sua inevitabile parzialità. Questo testo si è posto lo scopo di esplicitare l'impressione che veniva della lenta immersione in un ambiente sconosciuto. Alcuni presupposti teorici hanno strutturato questa ricostruzione. Questo ha permesso di proporre un'organizzazione delle voci dei ragazzi, dei frammenti della loro scrittura, per mostrare come si sentano costituiti come ebrei, attraverso l'interazione con genitori e maestri e il riferimento a dei contenuti spesso simbolici, a volte colorati di emozione.

La cultura non è dissociabile del calore della familiarità. La forte coerenza simbolica che unisce i tre luoghi di socializzazione primaria rende più radicale la frontiera tra il gruppo dei simili (*ingroup*) e il mondo ester-

no (*outgroup*). Ne segue che ogni presa di distanza culturale dall'ambiente di origine conduce il ragazzo in un universo radicalmente diverso, dove la dimensione che attraversa tutta la sua mappa interna non può radicare. Deve imparare a rivolgere uno sguardo nuovo sul mondo che però può essere destabilizzante. Il ragazzo può dubitare della sua identità ed altri possono attaccarla. Questa destabilizzazione interna si può tradurre nell'agire attraverso la negazione dell'appartenenza, la chiusura radicale oppure l'apertura verso l'alterità.

Tuttavia, l'assunzione dell'identità suppone più che la semplice questione di dire o di tacere nello spazio del confronto. Quest'affermazione è solamente la parte visibile dell'*iceberg*. Tra le altre cose, l'inculturazione all'ebraismo esige la trasmissione d'un importante bagaglio culturale, di memorie storiche e simboliche. Anche se tutti i gruppi devono trasmettere la loro tradizione, la memoria gioca per l'ebraismo un ruolo maggiore. L'insegnamento del passato non si costituisce in una conoscenza neutrale; piuttosto, veicola delle norme, delle emozioni, una matrice di significati, e modella così una certa percezione del mondo - una *Weltanschauung*. Ma è anche vero che i soggetti sono liberi di fare le loro scelte tra quanto viene trasmesso, imparando progressivamente, durante il loro sviluppo, a servirsi degli strumenti offerti.

All'inizio di questo lavoro, abbiamo legato la dicotomia fra *ingroup* e *outgroup* effettuata dai ragazzi alle possibile esistenza di ostacoli al pensare. Vediamo adesso i due processi di pensiero che potrebbero spiegare parte degli scarti nei discorsi dei ragazzi. Esplorando i canali della trasmissione dell'identità, sembra possibile identificare questi due processi.

Il primo processo è quello della *semplificazione*, cioè di una lettura parziale della realtà: è legato alle procedure di trasmissione nel gruppo di appartenenza dove si apprende e si cresce. Per trasmettere la drammaticità del passato, per seguire il desiderio di una continuità di gruppo, gli attori del gruppo compiono scelte sistematiche nel materiale da trasmettere e nelle forme date ad esso. Considerate nel loro insieme - nelle loro ridondanze e nei loro silenzi - e usando come contenitori dei supporti attuali, queste scelte finiscono per dare una visione molto riduttiva della realtà. Il bambino piccolo prima e il ragazzo poi, non hanno gli strumenti per mettere in discussione queste scelte e devono costruire la loro *Weltanschauung* entro questi limiti, senza sapere che sono tali. Di conseguenza, la lettura dell'ambiente è determinata da valori o modelli di comportamento trasmessi da lontano, corrispondenti ad altre problematiche, ad un altro tempo.

Un secondo processo è legato alla *saturatione* dei sensi di certi signi-

ficanti – parole, simboli, emblemi – che i ragazzi usano per pensare l'ambiente. Questa saturazione viene dalla frequentazione del gruppo ma anche dall'immersione nei linguaggi del tempo e si traduce nel modo di organizzarsi del pensiero. Confrontati a queste diverse istanze, i ragazzi sono costretti a aderire a un susseguirsi di significati diversi di una stessa parola o idea, ma perdono i contesti propri che danno il senso specifico di questi significati. Una parola sola può così evocare tutta la catena di contenuti, con tutte le emozioni associate che provengono sia dalle sofferenze ereditate senza saperlo, sia dal mondo fantasmatico del cinema e della TV, sia dalle conoscenze scolastiche. Tutto questo può riattivarsi semplicemente alla vista di una scritta sul muro della piazza dove si gioca abitualmente. Il risultato che scaturisce da questi incontri disordinati di sensi, legati a parole e concetti che sono i mezzi di organizzare la realtà che si vive, finisce per modificare l'universo e i processi del pensiero, la struttura della rappresentazione del mondo e anche il rapporto che si ha con la realtà, gli altri, e sé stesso.

#### **Per concludere: il senso di questa lettura**

Questa nostra lettura ha rilevato il lato il più oscuro delle cose. Al di là di questi processi (che non sono determinismi!) ci sono strumenti per solidificare un'identità aperta e per sviluppare il pensiero dei singoli, per arricchire le risorse utili a mantenere un atteggiamento adeguato. Per mostrare questo, rimettiamo insieme le due analisi che abbiamo proposto.

Da un lato, abbiamo visto che i ragazzi devono gestire un'eredità dolorosa, segnata dalla sofferenza della collettività, trasmessa attraverso la famiglia e l'ambiente scolastico e comunitario; le ferite del passato sono riattivate nelle commemorazioni di una memoria di vittime e amplificate dalla congiuntura sociale e storica. Ne risulta che un atteggiamento di sfiducia e una percezione di rifiuto e di ostilità da parte del mondo esterno diviene stranamente attuale. Dall'altro lato, abbiamo visto che lo stesso ambiente ebraico, permettendo lo stabilirsi d'una forte socialità, offrendo il sostegno di persone di riferimento e l'acquisizione di valori positivi, realizzati attraverso pratiche religiose ed elaborazioni intellettive, è condizione per una identità positiva. Infine, sul confine tra la sfera personale e il mondo esterno, possono crearsi dei legami di tipo quotidiano nei luoghi d'incontro sociale - nelle strade, nelle piazze, nei club sportivi - con ragazzi e con adulti particolari, con i quali si può creare un dialogo. Sembra dunque che l'entrata nel mondo esterno si realizzi attraverso la mediazione di individui particolari, che hanno spesso un atteggiamento

mento benevolente di accoglienza: queste relazioni particolari possono essere tanto più ricche e profonde quanto più l'identità specifica è assunta, esplicitabile, quanto più le conoscenze divengono oggetti di scambio.

Uno strumento per contrastare l'immagine deformata e drammatizzata di un mondo astrattamente ostile è offerto dal costituirsi concreto di relazioni amicali come luogo di dialogo, ove la parte identitaria che si sviluppa "dentro di sé" diviene esportabile e confrontabile con l'alterità: si dà cioè una possibilità di "traduzione" dell'identità ebraica (Pontecorvo, 1995). In altre parole l'incontro tra due mondi prima pensati come contrapposti, il mondo ebraico della socializzazione e dell'inculturazione e il mondo esterno minaccioso a maggioranza cattolica è reso possibile attraverso l'esperienza della comunicazione personale, della costruzione dell'intersoggettività, dello scambio di punti di vista, della scoperta di affinità tra ragazzi dei due mondi.

Un ruolo notevole nell'elaborazione di questi vissuti è di fatto svolto dal lavoro che si può fare nella scuola ebraica e che noi abbiamo potuto osservare e discutere. Gli insegnanti si sono preoccupati di far apprendere ai ragazzi come gestire queste difficoltà della memoria e come intendere l'essere ebreo nel mondo. Il curriculum scolastico offre molti elementi che nutrono la consapevolezza e il patrimonio culturale dei giovani e, come provano i temi e le discussioni da noi utilizzate, gli insegnanti mettono a disposizione degli studenti una gamma di strumenti per aiutarli a "pensare" la loro esperienza (Limentani e Pontecorvo, 1996). Lo studio della Torah e del Talmud, alimentato dal confronto di prospettive diverse, consente di problematizzare in modo meno emotivo anche la situazione odierna: la letteratura e la storia offrono conoscenze e sensibilità critica; le discussioni, guidate con mano leggera, favoriscono l'elaborazione comune del vissuto e la sua esplicitazione verbale; in generale, il confronto con gli altri, attraverso i testi, i commenti e i discorsi, offre dei contenitori simbolici che permettono di organizzare contenuti altrimenti insopportabili.

È questo il ruolo positivo che può essere svolto soprattutto dalla scuola ebraica. Mentre è importante che nella scuola pubblica sia dato spazio sufficiente anche alla dimensione di distruzione e di orrore che nazismo e fascismo hanno recato alla popolazioni di quel tempo e in particolare agli ebrei europei, nell'ambiente educativo ebraico – dove i ragazzi hanno già molte occasioni di venire a contatto con quella realtà distruttiva e persecutoria – è ancora più importante che siano offerti tutti i contenuti positivi dell'essere ebrei e dell'ebraismo.

La scuola è, insieme alla famiglia e ai gruppi giovanili, l'unica sede in cui possono essere valorizzati gli aspetti positivi del patrimonio collettivo: la riflessione che è veicolata dagli studi ebraici, la tradizione culinaria, la specificità letteraria, musicale e artistica, i modi di vita ebraici, simili o diversi nei diversi tempi e luoghi. Ed in particolare le espressioni culturali più vicine, quali si trovano nel cinema, nel teatro, nella letteratura, nella saggistica attuali.

L'elaborazione del passato e la comprensione del presente possono essere facilitate psicologicamente da una trasmissione che indichi come il patrimonio culturale ebraico veicoli prevalentemente elementi di vita.<sup>20</sup> La ricchezza e la vitalità di questo patrimonio – che si estende dalle modalità peculiari di studio e di discussione dei testi, alle forme, più legate alla tradizione locale, di vita quotidiana e di pratica di culto – rendono largamente positiva la trasmissione che viene realizzata dalla scuola, dai gruppi, dalla Comunità nel suo insieme.

*Université de Neuchâtel*

---

20. Ho discusso questo aspetto con Giacomina Limentani e Clotilde Pontecorvo.

## Bibliografia

- AJELLO A. M., 1991, *Il ragionamento informale in economia*, in PONTECORVO C., AJELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), 1991, *Discutendo si impara, Interazione sociale e conoscenza*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, cap. 12.
- AMATI SAS S., 1996, *Identità di integrazione: un altro da salvare*, in LIMENTANI G., PONTECORVO C., *Aiutare a pensare. Itinerario di un ebreo*, Firenze, La Giuntina.
- CARUGATI F., EMILIANI F., PALMONARI A., 1981, *Tenter le possible*, Berne, Pierre Lang.
- COENEN-HUTHER J., 1995, *Observation participante et théorie sociologique*, Paris, L'Harmattan.
- DINELLO R., PERRET-CLERMONT A. N., (Eds), 1987, *Psychopédagogie interculturelle*, Cousset, DelVal.
- DOISE W., 1993, *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel /Paris, Delachaux et Niestlé.
- GIBELLO, B., (1995). *La pensée decontenancée, Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris: Bayard Editions.
- GOFFMAN E., 1975, *Stigmates*, Paris, Editions de Minuit.
- KAES R., 1993, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod.
- KAES R., éd., 1993, *Le sujet de l'héritage et Introduction au concept de transmission psychique dans la pensée de Freud*, in *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris, Dunod.
- LIMENTANI G., PONTECORVO C., (a cura di), 1996, *Aiutare a pensare. Itinerario di un ebreo*, Firenze, La Giuntina.
- NAMER G., 1988, *Mémoire et société*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- NATHAN T., 1988/1993, *Le sperme du diable, éléments d'ethno-psychothérapie*, Paris, Puf.

- NATHAN T., 1992, *Tuer l'autre ou la vie qui est en l'autre*, «Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie», 19, pp. 37-54.
- NATHAN T., 1993, *...fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était*. Grenoble, La pensée sauvage.
- MIDDLETON D., EDWARDS D., (eds), 1990, *Collective rememberings*, London, Sage.
- ORSOLINI M., PONTECORVO C., 1992, *Children's talk in Classroom Discussions*, «Cognition and Instruction», 9, 2, 113-136.
- PERRET-CLERMONT, A. N., 1992, *Des regards multiples sur le mal et la souffrance*, in GROSSEN M., PERRET-CLERMONT, A. N., *L'espace thérapeutique, cadre et contextes*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- PERRET-CLERMONT A. N., PERRET J. F., BELL N., 1991, *The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children*, in RESNICK L. B., LEVINE J. M., TEASLEY S. D., (Eds), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American Psychological Association.
- PERRET-CLERMONT A. N., SCHUBAUER-LEONI A. L., GROSSEN M., 1991, *Interactions sociales dans le développement cognitif: nouvelles directions de recherche*, «Cahiers de Psychologie», 29.
- PONTECORVO M., 1985, *La dimensione emotiva dell'apprendere-insegnare*, in PONTECORVO C., PONTECORVO M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino, cap. 3.
- PONTECORVO C. 1995, *Il contributo della diversità: Identità di appartenenza, identità di integrazione: saper tradurre la propria cultura*. «La Rassegna Mensile di Israel», vol. LXI, n. 1, pp. 134-141.
- TAP P., MALEWSKA-PEYRE H., (éd.), 1991, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
- TAP P., MALEWSKA-PEYRE H., (éd.), 1992, *Marginalisation et troubles de la socialisation*, Paris, PUF.

TARACENA E., 1994, *La construction psychique de l'enfant sous l'influence de modèles identitaires différents*, in LABAT C., VERMES G., *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles*, t. 2, Paris, L'Harmattan, pp. 165-175.

ZAJDE N., 1992, *Les visiteurs et les messagers. Tentative d'identification des survivants de la Choa et de leurs enfants*, Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie, 19, pp. 55-72.

ZAJDE N., 1993, *Souffle sur tous ces morts et qu'ils vivent! La transmission du traumatisme chez les enfants de survivants de l'extermination nazie*, Grenoble, Editions La Pensée Sauvage.

ZAVALLONI M, LOUIS-GUERIN C., 1988, *La transdimensionnalité des mots identitaires*, «Revue Internationale de Psychologie sociale», t. 1, 2, pp. 173-187.