

**SEZIONE LIBERA**

# Da soli o insieme? La formazione continua degli educatori della Shoah.

## Alone or together? Lifelong learning of Holocaust educators.

Stefania Manca, Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR.

**ABSTRACT ITALIANO**

La didattica della Shoah rappresenta un argomento importante nei programmi di storia e studi sociali di molti Paesi. Il suo obiettivo principale è sensibilizzare sui temi della persecuzione e della deportazione che hanno portato allo sterminio degli ebrei, promuovendo la comprensione del suo contesto storico e sviluppando il pensiero critico e l'empatia degli studenti. Nonostante l'importanza crescente data a questi programmi, permangono incertezze riguardo alle modalità con cui gli educatori acquisiscono le competenze necessarie per un insegnamento efficace su tale tema. Questo studio esplorativo indaga le ecologie di apprendimento di un gruppo di educatori italiani, analizzando i loro percorsi formativi e di lifelong learning. Sono state condotte interviste dettagliate con dieci educatori di diverse discipline. Dai risultati emerge una varietà di ecologie di apprendimento, ognuna delle quali combina in maniera unica strategie formali, non formali e informali.

**ENGLISH ABSTRACT**

Teaching about the Holocaust is an important part of history and social studies programmes in many countries. The main aims are to raise awareness of the issues of persecution and deportation that led to the extermination of the Jews, to promote understanding of the historical context, and to develop critical thinking and empathy in students. Despite the growing importance of these programmes, there remains uncertainty about how educators gain the experience and skills necessary to teach this subject effectively. This exploratory study examines the learning ecologies of a group of Italian educators by examining their educational and lifelong learning journeys. In-depth interviews were conducted with ten educators from different disciplines. The findings reveal a range of learning ecologies, each uniquely combining formal, non-formal and informal strategies.

### Introduzione

A differenza di altre discipline curriculare, la didattica della Shoah rappresenta un sistema complesso di conoscenze e pratiche didattico-pedagogiche in quanto integra prospettive disciplinari molto diverse, quali storia, letteratura, educazione civica, ma anche geografia, filosofia e religione (Guetta & Caviglia, 2022). Di conseguenza, la formazione, sia iniziale che continua, degli educatori che si occupano della storia e della memoria della Shoah risulta variegata e disomogenea, richiedendo una solida preparazione professionale e un aggiornamento costante su molteplici dimensioni (Lemberg & Pope, 2021; Totten, 2003).

Questo ambito di ricerca accademica e di pratica educativa ha subito uno sviluppo notevole negli ultimi decenni, emergendo come una disciplina di rilevanza globale e transculturale (Levy & Sznajder, 2006).

Col passare del tempo, si è assistito ad una progressiva espansione, professionalizzazione e istituzionalizzazione del campo. A livello internazionale, la didattica della Shoah è stata così integrata nei curricula scolastici, nei programmi di formazione per insegnanti e nei dipartimenti universitari di educazione (Carrier et al., 2015; Eckmann et al., 2017). In Italia, la didattica della Shoah è diventata obbligatoria nelle scuole italiane con la legge 20 luglio 2000, n. 211, legge che istituisce anche il "Giorno della Memoria" il 27 gennaio di ogni anno, in ricordo delle vittime della Shoah (1). Tuttavia, come vedremo nella sezione successiva, la formazione iniziale e continua degli educatori della Shoah è ancora lontana dall'essere istituzionalizzata e standardizzata.

Educare alla conoscenza e memoria della Shoah ha un'importanza cruciale non solo per trasmettere alle giovani generazioni il ricordo di tale tragedia, ma anche per promuovere i valori democratici e il rispetto dei diritti umani (UNESCO, 2014). In questa prospettiva, il ruolo dell'educatore come agente di memoria non si limita a trasmettere informazioni e contenuti storici, ma anche a veicolare agli studenti messaggi e valori che abbiano rilevanza con la contemporaneità (Nesfield, 2015). Gli studi internazionali effettuati nei vari contesti educativi (Carrier et al., 2015; Eckmann et al., 2017; Foster et al., 2020; Gross & Stevick, 2015) hanno dimostrato che è essenziale che gli educatori siano ben preparati sulla storia e la memoria della Shoah al fine di creare esperienze di apprendimento significative per i loro studenti, e che siano in grado di utilizzare strumenti, approcci e materiali che li coinvolgano personalmente. Da questo punto di vista, la progettazione di un percorso didattico sulla Shoah esige una robusta e minuziosa preparazione storica, unitamente a un'attenzione particolare per l'aspetto emotivo che la comprensione di questi eventi potrebbe suscitare negli studenti (Salinas, 2022). È, quindi, fondamentale che gli educatori continuino ad aggiornarsi sulle novità della ricerca storica, sulle iniziative educative e sulle raccomandazioni proposte da centri di ricerca e organizzazioni internazionali. È inoltre importante tenersi informati sulle nuove pubblicazioni e sugli sviluppi legati alle riflessioni etiche (Guetta & Caviglia, 2022).

L'educazione alla conoscenza della Shoah interessa sia gli ambiti pubblici della riflessione collettiva che quelli personali. Infatti, l'insegnamento nelle aule scolastiche o universitarie non solo riflette le agende nazionali, ma anche quelle personali di tutti coloro che vi sono coinvolti (Plessow, 2017). Mentre l'elemento pubblico si manifesta soprattutto nel curriculum, nella formazione e supervisione degli educatori e nella verifica di conoscenze e competenze, l'aspetto personale si rintraccia nei modi in cui studenti ed educatori portano con sé le proprie convinzioni e atteggiamenti in classe. Inoltre, le competenze professionali degli educatori, che si fondono su teorie e ricerche educative nonché sulla loro identità personale, hanno un impatto significativo sul modo in cui la Shoah viene insegnata (Novis-Deutsch et al., 2023). Ciò implica che ogni educatore possiede una propria comprensione unica della Shoah e delle sue implicazioni, aggiungendo così un importante strato di complessità all'insegnamento di questa "disciplina" (Goldberg et al., 2019). L'esperienza individuale è, infatti, essenziale per creare

un efficace curriculum educativo. Ad esempio, la storia familiare di un educatore potrebbe fornire un legame personale con l'argomento, che può essere utilizzato per incoraggiare gli studenti a riflettere sulle storie umane dietro gli eventi della Shoah e a considerarne l'eredità nel presente (Novis-Deutsch et al., 2023). Oppure, un educatore che non ha alcun legame personale con gli eventi della Shoah può affrontarla da una prospettiva accademica più distante e con una lente emotiva meno coinvolta.

Nel nostro Paese, il supporto alla formazione iniziale e in servizio degli educatori che si occupano di Shoah viene fornito soprattutto da diverse organizzazioni e associazioni. L'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane (UCEI) e il Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea (CDEC), che lavorano in stretta collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, giocano un ruolo centrale nella promozione dell'educazione e della memoria della Shoah. Altre associazioni e organizzazioni che svolgono un ruolo cruciale in questo ambito sono l'Associazione Figli della Shoah (2) e gli enti amministrativi locali, che spesso si avvalgono anche del sostegno di enti internazionali come Yad Vashem, il Mémorial de la Shoah e il Museo di Auschwitz-Birkenau, attraverso l'organizzazione di seminari e viaggi educativi. Queste collaborazioni mirano a offrire un'educazione sulla Shoah approfondita e significativa, sottolineando l'importanza della memoria e combattendo discriminazione e intolleranza. Eventi come il concorso nazionale "I giovani ricordano la Shoah" (3) <sup>3</sup>, nato in seguito all'approvazione della Legge 211/2000 del Parlamento italiano che ha istituito il Giorno della Memoria, hanno lo scopo di promuovere lo studio e l'analisi approfondita di questo tragico evento presso le generazioni più giovani. A livello accademico, alcune università italiane hanno istituito corsi post-laurea dedicati alla formazione di insegnanti e giovani ricercatori su questo tema. Pioniera in questo campo è stata l'Università di Roma Tre con il suo Master in Didattica della Shoah, a cui si è successivamente aggiunto un corso di Perfezionamento Post Laurea presso l'Università di Firenze. Queste iniziative, frutto di collaborazioni e partenariati internazionali, hanno lo scopo di arricchire la preparazione professionale degli educatori, introducendo e rafforzando le metodologie specifiche per l'insegnamento della Shoah. Infine, anche i musei e memoriali rivestono un ruolo cruciale nell'approfondire la consapevolezza sulla Shoah e combatterne le distorsioni storiche. In sinergia con enti scolastici e altre istituzioni, questi luoghi rappresentano risorse fondamentali sul territorio, offrendo materiali educativi ed esperienze immersive per studenti e docenti.

Tuttavia, poco si sa di come gli educatori che si occupano di Shoah in Italia sviluppino i loro percorsi di apprendimento e di formazione continua. Mentre la maggior parte degli studi esistenti si focalizza sugli approcci didattici ed educativi con gli studenti (Corradini, 2022; Edallo, 2021; Guetta & Caviglia, 2022; Luzzato Voghera & Perillo, 2004; Santerini, 2005; Scognamiglio, 2017), questo lavoro ha lo scopo di esplorare per la prima volta le ecologie di apprendimento (Barron, 2006; Jackson, 2013) di un gruppo di educatori italiani appartenenti a diversi ambiti disciplinari e scolastici per esaminare i loro percorsi di apprendimento professionale. Lo studio mira a evidenziare attraverso quali risorse, attività e relazioni questi educatori sviluppano processi di lifelong learning di tipo formale, non formale e informale, legati all'acquisizione di competenze sull'insegnamento della Shoah.

## Background Teorico

Lo studio utilizza la lente concettuale delle ecologie di apprendimento per indagare i percorsi e i processi di apprendimento continuo di un gruppo di educatori italiani che si occupano dell'insegnamento della Shoah a scuola. Con "ecologie di apprendimento" si intendono i sistemi o ambienti dinamici, integrati e adattivi, nei quali l'apprendimento può avvenire. Questi includono una varietà di risorse, strumenti, contesti e interazioni che, nel loro insieme, facilitano l'apprendimento (Barron, 2006; Jackson, 2013). Secondo questo costrutto teorico-concettuale, l'apprendimento può avvenire in molti luoghi e contesti diversi, sia online che offline, inclusi scuole, università, luoghi di lavoro, ambienti online, comunità di pratica, ecc. Alla base c'è l'idea che imparare sia un processo dinamico e interattivo che avviene attraverso l'interazione con gli altri, con gli strumenti tecnologici, con i materiali di studio e con l'ambiente circostante, e che possa essere auto-diretto e basato sugli interessi individuali. Le ecologie di apprendimento possono includere una vasta gamma di risorse, da testi e video a piattaforme online, software educativo, e molto altro. Particolare enfasi viene posta sul ruolo della tecnologia, che offre nuove opportunità per l'accesso alle informazioni, la collaborazione e la personalizzazione dell'apprendimento (Dabbagh & Castañeda, 2020).

Le ecologie di apprendimento riconoscono, inoltre, che l'apprendimento è un processo che si svolge durante tutta la vita e che avviene spesso in modo più efficace all'interno di una comunità di apprendenti. In queste comunità, le persone collaborano, condividono esperienze e costruiscono insieme la conoscenza (Rouleau & Kalir, 2020). Nel contesto dell'apprendimento professionale continuo (Sangrà et al., 2019b), le ecologie di apprendimento rappresentano l'insieme di ambienti, risorse, strumenti e interazioni che una persona utilizza nel corso della sua vita per apprendere e crescere, sia in modo formale che informale (Sangrà et al., 2019a). In quanto ambienti dinamici, un individuo interagirà con una varietà di fonti di apprendimento, dalle lezioni formali alle risorse online, dai mentor ai compagni di lavoro, dai libri ai podcast, dalle conversazioni con colleghi all'esplorazione autonoma su Internet, o attraverso l'uso di app e piattaforme dedicate, in base ai propri interessi, bisogni e obiettivi (Bruguera et al., 2022; Sangrà et al., 2021). Un'ulteriore componente di queste ecologie è la capacità di riflettere sul proprio apprendimento, riconoscerne le lacune e cercare opportunità per colmarle.

Dal punto di vista operazionale, le ecologie di apprendimento vengono analizzate secondo due dimensioni: 1) la "disposizione intrinseca all'apprendimento", che comprende le credenze, le motivazioni e le aspettative degli individui nei confronti dell'apprendimento, e 2) i "processi di apprendimento", che comprendono relazioni, risorse, attività e contesti (González-Sanmamed et al., 2019; Romeu-Fontanillas et al., 2020). Ogni contesto rappresenta una combinazione unica di attività, risorse materiali, relazioni e interazioni che ne derivano (Barron, 2006).

Mentre le disposizioni all'apprendimento sono legate alla motivazione intrinseca di un individuo ad apprendere, il processo di apprendimento coinvolge elementi esperienziali che modellano la traiettoria di apprendimento di una persona nel corso della sua vita (González-Sanmamed et al., 2019). La motivazione, le convinzioni e le aspettative sull'apprendimento giocano un ruolo cruciale nella decisione di un individuo di

impegnarsi in attività e contesti di apprendimento. Le ricerche internazionali dimostrano che la motivazione degli individui influenza positivamente il loro comportamento, il rendimento e la percezione dell’ambiente di apprendimento (Drachsler et al., 2021). Il framework dell’ecologia di apprendimento considera la motivazione come un’inclinazione personale che spinge gli individui a cercare risorse e a costruire relazioni personali e professionali che portano all’apprendimento formale, non formale e informale (Romeu-Fontanillas et al., 2020). La motivazione può anche essere vista come un orientamento motivazionale intrinseco che guida il coinvolgimento degli apprendenti nei diversi processi (Estévez et al., 2021).

In questo studio preliminare, analizzeremo i processi di apprendimento continuo di un gruppo di educatori italiani specializzati nella Shoah, ponendo particolare attenzione al sistema di risorse, attività e relazioni interpersonali su cui si basa la loro formazione continua. In particolare, ci concentreremo sull’esame di come le loro ecologie di apprendimento siano modellate dalle opportunità di apprendimento formale, non formale e informale disponibili lungo i loro percorsi di lifelong learning. Da questo punto di vista, le domande di ricerca specifiche a cui si risponderà sono le seguenti:

1. Come gli educatori adattano e strutturano i loro processi di apprendimento in base alle risorse, alle attività e alle relazioni disponibili?
2. Come gli educatori percepiscono le risorse digitali, in particolare i social media, nell’ambito dell’apprendimento professionale e dell’insegnamento?

## **Metodologia**

Lo studio è stato condotto utilizzando un protocollo di intervista semi-strutturata, mirato a raccogliere informazioni approfondite sulle prospettive e sui metodi di apprendimento degli educatori coinvolti nell’insegnamento della Shoah. Le interviste hanno sondato le loro preferenze riguardo l’accesso alle risorse, le principali attività per sviluppare le competenze professionali e il modo in cui gli educatori instaurano relazioni con colleghi ed esperti. Inoltre, lo studio ha esaminato il loro utilizzo di risorse digitali e dei social media nel contesto dell’apprendimento professionale e della didattica, prendendo come esempi specifici alcuni contenuti sulla Shoah presenti in selezionate pagine e profili di Facebook, Instagram e TikTok.

I partecipanti allo studio sono stati selezionati utilizzando un metodo di campionamento a palla di neve, tenendo conto di vari criteri: diversi livelli scolastici, a partire dalla scuola primaria; sia educatori con una lunga esperienza che educatori più giovani; una rappresentazione equilibrata di genere; e la presenza di educatori provenienti da diverse discipline curriculari. I dieci partecipanti che hanno contribuito allo studio presentano le seguenti caratteristiche: cinque maschi e cinque femmine, con un’età media di 51,2 anni (DS=9,6) e una media di 20,2 anni di esperienza di insegnamento (DS=9,0). Inoltre, il 50% insegna materie umanistico-letterarie, il 20% materie tecnico-scientifiche, il 20% insegna alla scuola primaria e il 10% insegna inglese come seconda lingua.

Le interviste sono state condotte nell’aprile 2022 attraverso l’utilizzo della piattaforma Zoom e hanno avuto una durata di 1-2 ore. I testi delle interviste sono stati trascritti integralmente e analizzati con il software NVivo. Le narrazioni sono state analizzate

secondo i principi della ricerca qualitativa consensuale, un approccio all'analisi dei dati qualitativi che enfatizza la collaborazione, la costruzione del consenso e l'interpretazione rigorosa dei dati (Hill et al., 2005). Per garantire la possibilità che altri possano confermare e verificare i risultati, assicurandone la credibilità e la coerenza (Leung, 2015; Strauss & Corbin, 1998), due ricercatori hanno lavorato su un campione più ridotto di dati per identificarne i temi chiave. Successivamente, hanno codificato le risposte degli educatori utilizzando categorie derivate dal framework delle ecologie di apprendimento. Queste categorie includevano la motivazione e l'interesse per la tematica, le risorse, le attività e le relazioni che intervengono nei processi di apprendimento, nonché gli atteggiamenti verso gli strumenti digitali e i social media. Per garantire l'affidabilità inter-giudice, è stato calcolato il  $k$  di Cohen, che ha mostrato un alto livello di accordo tra i codificatori ( $k=.83$ , 95% CI,  $p<.0001$ ). Tutti i nomi e i dettagli identificativi dei partecipanti sono stati modificati per proteggerne l'anonymato.

In questo studio ci soffermeremo specificamente sulla componente relativa ai processi di apprendimento e agli atteggiamenti nei confronti delle tecnologie digitali. Per una panoramica completa dei risultati, si veda Manca et al. (2023).

## Risultati

L'analisi delle interviste ha evidenziato che i dieci educatori hanno seguito percorsi diversi per dedicarsi all'insegnamento e alla diffusione della conoscenza sulla Shoah. Alcuni hanno scelto di frequentare corsi accademici e di sviluppo professionale, mentre altri hanno preferito metodi di apprendimento autodiretti e informali. Alcuni hanno utilizzato una combinazione di approcci formali e informali, mentre altri si sono spostati tra i due nel corso del tempo. La combinazione di approcci formali, non formali e non formali è, ad esempio, esemplificata nel seguente passaggio:

Inizialmente io mi attenevo al libro di storia; quando sono arrivata alle superiori [...] avevamo un manuale [...] che dedicava ampio spazio alla Shoah. [...] Quindi lì avevo del buon materiale, e ai tempi mi limitavo a quello, oppure magari alle pubblicazioni dell'Espresso [...] oppure di Repubblica in occasione del 27 gennaio. Poi, quando è stato aperto il Memoriale di Milano, [...] io sono stata forse una delle prime docenti che ha portato gli studenti e da lì, come dire, ho seguito le attività del Memoriale... non solo tutti gli anni ho portato gli studenti, ma poi c'è un auditorium, si fanno delle conferenze, andavo - anche perché non è lontanissimo - e questo mi interessava molto. Poi probabilmente gli organizzatori mi hanno messo nella mailing list oppure io mi sono inserita, gli organizzatori forse hanno visto questo mio interesse e mi hanno mandato l'invito a seguire il corso dello Yad Vashem nel 2017, [...] ho seguito il corso dello Yad Vashem e ovviamente ho cominciato a leggere [...]. Poi [ho continuato] con i corsi, ovviamente, [...], ho comprato un po' di libri [...], sono entrata in contatto con l'associazione Gariwo, e anche qui faccio partecipare i miei studenti al concorso "Adotta un giusto" (Giorgia, scuola secondaria di II grado).

Altri educatori, inizialmente, si sono concentrati sull'educazione formale o non formale, ma in seguito hanno adottato approcci di apprendimento informale. Hanno avuto confronti con esperti, letto letteratura specializzata, partecipato a corsi di formazione e si

sono collegati a reti sia locali che esterne per approfondire la loro comprensione della Shoah. Per questi partecipanti è di particolare importanza affidarsi a esperti qualificati:

Diciamo che innanzitutto c'è stata la scelta di alcuni esperti. La scelta degli esperti per me è stata fondamentale. Proprio perché io ho un approccio molto da ricercatore in generale nel lavoro; quindi, in qualsiasi tema io mi occupi cerco la massima competenza, ho cercato le fondazioni che si occupano proprio di Shoah; quindi, ho deciso di saltare la rete locale che pure è presente per arrivare, come dire, a quelli che mi sembrava potessero dare una maggiore scientificità del tema e quindi mi sono rivolto innanzitutto alla Fondazione CDEC e poi all'associazione Figli della Shoah per il percorso. In corso d'opera sono arrivate altre, ad esempio Oxford, di cui ho seguito dei corsi online e poi altre istituzioni (Leonardo, scuola secondaria di II grado).

Quattro educatori su dieci hanno inizialmente adottato esclusivamente pratiche di apprendimento informale, rivolgendosi principalmente all'apprendimento auto-diretto. Tali attività includono la lettura di libri, la visione di film, la partecipazione a concorsi dedicati a studenti ed educatori, la conduzione di ricerche online e lo sviluppo di connessioni con gruppi locali. Alcuni hanno sottolineato la mancanza di opportunità educative quando hanno iniziato ad affrontare questo tema a scuola:

Io ho imparato praticamente da solo, ho studiato da solo. Ho letto vari libri, la professoressa XXX in quella occasione, quando io feci il convegno a XXX, lei mi fornì la documentazione, perché non avevo niente, e mi fornì dei testi per capire come e che cosa era successo da un punto di vista storico. Come ho imparato [a insegnare la Shoah]? Da solo, quando ho fatto questa conferenza l'ho fatta con le mie risorse, con quello che io avevo imparato (Gabriele, scuola secondaria di II grado).

Dal punto di vista didattico [il mio lavoro di educatore della Shoah] nasce quando ho cominciato a insegnare storia e letteratura, perché ovviamente è un argomento che si affronta e poi a scuola noi tutti gli anni - da circolare anche ministeriale - abbiamo l'invito a partecipare alla Giornata della Memoria con qualche attività. Quindi questo ha fatto sì che mi attivassi. Anni fa, quando ho cominciato, devo dire la verità, una formazione vera e propria non ricordo che ci fosse perché la piattaforma Internet non offriva di questo grande materiale di aggiornamento. Se c'era qualcosa allora bisognava andarlo a seguire in presenza. Personalmente non ho mai seguito corsi anche perché non mi è capitato neanche di esserne informata (Aurora, scuola secondaria di I grado).

In altri casi questa impronta iniziale si accompagna ad un approccio che è proseguito anche nella formazione continua:

Mi manca questa parte di preparazione [più sistematica e organizzata]. [Le mie competenze] sono più dovute a mie letture, a scorribande nella rete a trovare esperienze fatte da altri insegnanti, e probabilmente vanno maggiormente strutturate. Sono più spinte dalla mia sensibilità piuttosto che da una preparazione sistemica (Alice, scuola primaria).

Qualcuno riconosce la natura "semplicistica" della formazione iniziale:

All'inizio forse era un po' più semplicistico: fai vedere il film... un po' più maccheronico, diciamo così. Poi pian pianino mi ha aiutato molto, devo dire, il discorso de "I Giovani ricordano la Shoah" perché avere una tematica di riferimento permette a te insegnante di cominciare a preparare un lavoro con i ragazzi e poi di farlo sviluppare a loro; quindi, devo dire che quell'approccio di una tematica che ti viene data da persone esperte. Ci sono anche dei riferimenti che ti vengono dati, c'è un sito apposito... questa cosa qui sicuramente aiuta (Francesco, scuola secondaria di I grado).

I partecipanti allo studio hanno adottato un approccio più uniforme all'apprendimento permanente rispetto all'analisi dei loro primi passi come educatori della Shoah. Essi hanno descritto l'utilizzo di una combinazione di contesti e strumenti di apprendimento formali, non formali e informali. Questi includono la lettura di libri, la partecipazione a programmi di formazione istituzionali, l'iscrizione a corsi accademici, viaggi di studio, visite a musei e monumenti commemorativi, e interazioni con esperti e colleghi. Molti partecipanti ritengono essenziale continuare a frequentare i corsi offerti da organizzazioni, istituzioni e università come parte del loro impegno nell'apprendimento permanente. Alcuni hanno anche sottolineato l'importanza di incorporare le ultime ricerche storiche, spesso disponibili solo attraverso le istituzioni accademiche:

[c'è molto] entusiasmo [per i] nuovi seminari perché lì vedi come è andata avanti la storiografia. Cioè, lì ti rendi conto anche sentendo gli storici come sta andando avanti la situazione, perché spesso ai seminari gli storici portano che cosa hanno appena trovato di recentissimo (Mattia, scuola secondaria di II grado).

In generale, alcuni prestano molta importanza alla necessità di ottenere una certificazione o un attestato finale che dimostri l'impegno dimostrato durante il corso, mentre evidenziano i limiti dell'autoformazione:

Io cerco sempre corsi che siano tenuti da enti che siano riconosciuti. Quindi dove io mi possa affidare non tanto sulla qualità dei formatori [...], ma percorsi che abbiano una certificazione, dove mi possa affidare e trovarmi un pacchetto che sia già ben strutturato. [...] La costruzione di auto-percorsi, sì... può funzionare ed è una cosa a cui vado, le mie letture mi [ci] portano. Però, secondo me, affidarsi a dei percorsi gestiti da enti ecc., è fondamentale, perché ti permette magari di vedere quelle sfumature che piccoli percorsi o piccole scelte da me gestite non mi permettono [di vedere] (Lorenzo, scuola primaria).

Riguardo all'importanza di impegnarsi in attività di networking, solo una minoranza dei partecipanti, circa il 20%, ha dichiarato di essere attivamente coinvolta in un gruppo o rete specificamente focalizzata sulla didattica della Shoah. Alcuni sottolineano la necessità di costruire relazioni con esperti e colleghi, come ad esempio durante summer school e seminari residenziali:

Io trovo molto, molto utili le summer school, perché sono dei momenti in cui ci si concentra su una tematica e si vive quasi per quella tematica. Non c'è nient'altro. Ci si confronta con altre persone, quindi c'è tutto [...], ci sono diverse modalità, ma non c'è solo la lezione conferenza, ma c'è anche il lavoro di gruppo. C'è anche la visita a determinati luoghi, probabilmente in

presenza. La trovo una modalità molto funzionale e molto efficace (Sofia, scuola secondaria di II grado).

Ma c'è anche chi preferisce continuare con percorsi di auto-apprendimento:

Ormai sul macroscopico ci siamo. Quando è uscito il film sulla Hannah Arendt [l'ho visto]. Poi mi sono andata a rileggere La banalità del male, che avevo già letto almeno quattro volte. Sì, direi che adesso se c'è qualcosa di molto particolare che possa farmi vedere la questione da un'ottica che magari non ho ancora preso in considerazione... (Emma, scuola secondaria di II grado).

Per quanto riguarda l'atteggiamento verso le tecnologie digitali a supporto delle attività di lifelong learning o in ambito didattico, la maggior parte degli educatori si affida ai siti web istituzionali di organizzazioni, istituti di storia, musei o memoriali della Shoah, principalmente italiani. Pochi utilizzano archivi, database o siti istituzionali di altri Paesi, come Yad Vashem, l'Encyclopedia dell'Olocausto dell'USHMM, il Mémorial de la Shoah di Parigi e la Shoah Foundation dell'USC. Solo due educatori su dieci hanno dichiarato di utilizzare i social media per l'educazione e la storia della Shoah. Un partecipante gestisce un canale TikTok dove pubblica quotidianamente contenuti relativi alla Shoah con un'ampia gamma di atteggiamenti e posizioni. Tuttavia, quasi tutti evidenziano le potenzialità di questi strumenti:

In generale i social integrano e rendono anche la materia di studio molto più interessante. Faccio un esempio per me importante: durante soprattutto il Covid ho seguito tutte le conferenze con i sopravvissuti del XXX, creando un'interazione con loro stessi. Quindi per me è stato molto importante dal punto di vista della mia formazione avere un'interazione on line ma estremamente personale, cosa che non avrei mai pensato prima, ma in questo caso si è proprio creata questa situazione, perché anche i sopravvissuti vivono una situazione di solitudine per cui era una solitudine comune. Dicevo, in quel caso il social è stato un elemento centrale, ovviamente anche di condivisione con altre persone, non da soli, ecco. Nei social questo è stato molto utile sia nel Yad Vashem, soprattutto in alcuni corsi dove, appunto, ho avuto modo di dire, creare delle relazioni con altri docenti, formazioni o esperti, eccetera (Leonardo, scuola secondaria di II grado).

Sebbene riconoscano i vantaggi dei social media, alcuni educatori hanno tuttavia espresso riserve sul loro utilizzo. Essi hanno sottolineato la necessità di essere prudenti e consapevoli riguardo agli effetti potenzialmente negativi delle interazioni sui social, in particolare per gli individui più impressionabili, come gli adolescenti di età compresa tra i 13 e i 14 anni. Mentre si avventurano nel paesaggio digitale, i partecipanti evidenziano come un uso efficace di queste tecnologie non solo richieda competenze pedagogiche e tecnologiche, ma debba anche tener conto delle questioni etiche legate all'impiego dei media digitali in un contesto così delicato e complesso come la didattica della Shoah.

## Discussion e Conclusioni

Mentre numerose ricerche, soprattutto a livello internazionale, si sono focalizzate sulle soluzioni pedagogiche adottate dagli educatori che si occupano dell'insegnamento della Shoah a scuola (Ben-Bassat, 2000; Carrier et al., 2015; Gross & Stevick, 2015; Novis Deutsch et al., 2018; Pettigrew et al., 2009), questo studio rappresenta una prima esplorazione delle ecologie di apprendimento di un gruppo di educatori italiani, mettendo in luce il loro costante impegno nella formazione sul tema della Shoah. Attraverso la lente concettuale delle ecologie di apprendimento, abbiamo visto come l'apprendimento trascenda i confini tradizionali dell'aula o del contesto seminariale, per abbracciare vari scenari, strumenti e interazioni che ne modellano le competenze e le metodologie pedagogiche e didattiche (Barron, 2006; Jackson, 2013). Per mezzo dell'analisi condotta, è possibile interpretare in modo più efficace le diverse fonti di sapere e di sostegno a cui gli educatori si rivolgono per arricchire la propria comprensione della Shoah e dei metodi d'insegnamento. Questo approccio mette in luce l'importanza dell'apprendimento continuo e dell'evoluzione dello sviluppo professionale (Foster et al., 2020).

I risultati relativi alla prima domanda di ricerca consentono di identificare almeno tre diversi tipi di ecologie di apprendimento iniziale. Il primo gruppo è costituito da educatori anziani, tipicamente tra i 50 e i 60 anni, che hanno dovuto affidarsi all'autoapprendimento a causa della mancanza di iniziative di formazione specifiche quando hanno iniziato la loro carriera di insegnanti. Essendo entrati nella professione prima del 2000, un periodo chiave nella politica educativa italiana sulla Shoah (Santerini, 2003), hanno avuto limitate opportunità di formazione istituzionalizzata. Al contrario, gli educatori più giovani hanno beneficiato di opportunità di formazione iniziale sistematica e organizzata, spesso integrata negli studi universitari. Hanno potuto combinare lo studio formale con l'apprendimento non formale o informale fin dalle prime fasi, dando vita a un'ecologia di apprendimento più completa. Inoltre, gli individui della fascia d'età più giovane, intorno ai 40 anni, hanno sperimentato un passaggio dall'apprendimento autonomo all'istruzione formale in una fase più precoce. Questo passaggio è stato influenzato dall'ampia gamma di opportunità educative e dalla proliferazione di materiali culturali forniti dalle industrie editoriali e cinematografiche, che hanno acquisito una notevole popolarità a partire dagli anni Novanta (Ginsberg, 2004; Neiger et al., 2011; Perra, 2010).

In generale, con un'enfasi diversa sui percorsi personali di apprendimento iniziale e continuo, si possono individuare diverse tipologie di attività, che vanno dall'autoapprendimento alla ricerca di materiali su Internet, dalla ricerca di consigli e suggerimenti da parte di esperti all'apprendimento tra pari, alla frequenza di corsi istituzionali alla visita di musei e memoriali, ai viaggi di studio e della memoria. Per quanto riguarda le risorse maggiormente utilizzate, queste comprendono libri e materiale a stampa, film e documentari, siti web, ma anche corsi universitari, corsi di formazione per l'aggiornamento professionale, reti locali e internazionali. Infine, in termini di relazioni professionali significative, alcuni educatori hanno evidenziato pratiche di collaborazione e tutoring con altri colleghi e di networking professionale.

Tuttavia, queste pratiche collaborative e di scambio restano ancora appannaggio di pochi, mentre la maggior parte dei partecipanti ha evidenziato come sia la prassi didattica

che l'aggiornamento siano ancora appannaggio di iniziative individuali senza il supporto di una rete più ampia. Se l'insegnamento è generalmente percepito come una pratica in cui l'educatore opera prevalentemente da solo, svolgendo le sue funzioni didattiche e pedagogiche in autonomia e senza un'interazione significativa con altri educatori o professionisti (Johnson, 2004; Ingersoll & Strong, 2011), questo aspetto risulta ancora più marcato quando si tratta di un insegnamento non strettamente disciplinare, come quello della Shoah (Brown & Davies, 1998). Pur avendo un carattere intrinsecamente interdisciplinare e multidisciplinare, che potrebbe predisporlo a collaborazioni tra differenti materie, l'insegnamento della Shoah in Italia si scontra con l'assenza di una consolidata tradizione professionale e di un curriculum ben definito (si veda, ad esempio, Gray, 2015). A differenza di altri Paesi in cui la formazione professionale degli educatori della Shoah fa parte dei programmi di aggiornamento continuo (4), l'Italia non ha ancora un curriculum o un sistema di formazione iniziale e continua omogenei. Le stesse "Linee guida nazionali per una didattica della Shoah a scuola" (5), che forniscono un importante e basilare supporto di riferimento per insegnare la Shoah in modo significativo e ne enfatizzano l'importanza come parte di un'istruzione completa, non offrono un'articolazione curriculare specifica né danno indicazioni sulla formazione professionale di insegnanti ed educatori.

Nonostante l'insegnamento della Shoah in Italia abbia assunto maggiore rilevanza negli ultimi decenni soprattutto attraverso l'istituzione del Giorno della Memoria, durante il quale scuole, istituzioni e media organizzano eventi e programmi per ricordare le vittime della Shoah e riflettere sulle atrocità del genocidio, e la Shoah è trattata soprattutto nei programmi di storia delle scuole secondarie, l'approfondimento e l'attenzione dedicata all'argomento possono variare a seconda delle scuole e degli insegnanti. Se è vero che la sensibilizzazione sul tema viene alimentata sia dalle iniziative istituzionali che dalle azioni a livello locale, tuttavia, l'efficacia dell'insegnamento e l'approfondimento del tema dipendono in gran parte dagli sforzi individuali degli insegnanti e dalle risorse disponibili nelle diverse comunità scolastiche (Eckmann et al., 2017). Tuttavia, il gruppo di educatori esaminato in questo studio ha mostrato un cambiamento positivo negli ultimi anni. Gli educatori stanno riconoscendo sempre più l'importanza di acquisire conoscenze e competenze pedagogiche necessarie per un insegnamento efficace della Shoah. Questo aspetto è evidenziato, ad esempio, dall'importanza data agli esperti qualificati, i quali possiedono le conoscenze e le competenze essenziali per garantire un'educazione sulla Shoah accurata e significativa, e che possono contribuire a prevenire fenomeni di banalizzazione e distorsione.

Infine, per quanto riguarda l'utilizzo di risorse digitali, i risultati indicano che gli educatori tendono ad affidarsi a siti web specializzati, principalmente in italiano. L'accesso a risorse internazionali è spesso limitato a coloro che hanno una buona padronanza dell'inglese. L'impiego dei social media per acquisire contenuti storici o per implementare pratiche didattiche è ancora marginale, con soltanto una piccola parte degli educatori che naviga attivamente su tali piattaforme. Nonostante la pandemia da COVID-19 abbia stimolato molte organizzazioni e creatori di contenuti sulla Shoah a intensificare l'uso dei social media (Ebbrecht-Hartmann, 2021), gli insegnanti mostrano ancora una certa

riluttanza nell'integrare queste tecnologie nel loro sviluppo professionale e nelle metodologie d'insegnamento.

L'espansione della ricerca in questo ambito potrebbe offrire una visione più dettagliata dei vantaggi potenziali e delle sfide legate all'integrazione delle risorse digitali, in particolare dei social media, nelle ecologie di apprendimento di educatori e insegnanti. Analizzando le strategie pedagogiche adottate dagli educatori all'interno delle loro ecologie di apprendimento, la ricerca potrà individuare metodi efficaci per incorporare risorse digitali e tecnologie nell'insegnamento della Shoah.

Nonostante le limitazioni di questa ricerca, che ha coinvolto un campione ristretto di educatori italiani e i cui risultati, di conseguenza, non possono essere generalizzati, lo studio ha adottato un approccio teorico con significative implicazioni applicative e metodologiche, utili nell'indagare le motivazioni e le strategie di apprendimento dei professionisti della conoscenza in un settore specifico e multidisciplinare. Lo studio ha infatti utilizzato uno strumento che permette di esplorare risorse, attività e relazioni implicate nei processi di lifelong learning, suggerendo la necessità per la formazione degli educatori e per le loro ecologie dell'apprendimento permanente di considerare approcci multipli. Da questo punto di vista, sebbene lo studio non abbia identificato specifiche tendenze di raggruppamento, emerge chiaramente la necessità di considerare diversi approcci all'apprendimento permanente. Ciò sottolinea l'importanza di un approccio olistico all'apprendimento, che superi i metodi tradizionali e includa una varietà di strategie e risorse. È fondamentale che gli educatori abbiano accesso a un ampio spettro di esperienze di apprendimento, che vanno dai workshop ai seminari, dalle collaborazioni con esperti del settore all'utilizzo di tecnologie avanzate. I risultati suggeriscono che un approccio diversificato e integrato all'apprendimento permanente è essenziale per gli educatori che si occupano di argomenti delicati e significativi come la Shoah. Questo approccio non solo arricchisce la loro pratica didattica, ma contribuisce anche a una più profonda comprensione storica e culturale, elemento cruciale per educare le future generazioni in modo responsabile e consapevole.

## Note

- (1) La legge prevede che in questo giorno vengano organizzate nelle scuole di ogni ordine e grado iniziative per la riflessione e lo studio della Shoah, per trasmettere ai giovani la memoria degli eventi e la consapevolezza di ciò che è accaduto.
- (2) <https://www.figlidellashoah.org/>
- (3) Nel corso degli anni, il Ministero dell'Istruzione e l'UCEI hanno collaborato nella selezione dei temi, sempre diversi e il più possibile attuali, e nell'organizzazione del concorso. L'obiettivo è incoraggiare la riflessione e il lavoro collaborativo nelle scuole. Si veda, <https://www.scuolaememoria.it/site/it/il-concorso-i-giovani-ricordano-la-shoah/>
- (4) Nel Regno Unito, il Centre for Holocaust Education, parte della UCL's Faculty of Education and Society, ha monitorato l'evoluzione dell'insegnamento e dell'apprendimento della Shoah nelle scuole secondarie inglesi per oltre due decenni. Questo monitoraggio si è concentrato sull'analisi degli obiettivi, delle definizioni, dei contenuti, delle metodologie didattiche, della programmazione del curriculum, nonché delle sfide e delle esperienze formative degli

- insegnanti. L'ultimo rapporto è disponibile all'indirizzo <https://holocausteducation.org.uk/research/continuity-and-change-10-years-of-teaching-about-2/>
- (5) <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-nazionali-per-una-didattica-della-shoah-a-scuola>

## Bibliografia

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193–224.
- Ben-Bassat, N. (2000). Holocaust awareness and education in the United States. *Religious Education*, 95(4), 402-423.
- Brown, M. & Davies, I. (1998). The Holocaust and education for citizenship: The teaching of history, religion and human rights in England. *Educational Review*, 50(1), 75-83.
- Bruguera, C., Guitert, M. & Romeu, T. (2022). Social media in the learning ecologies of communications students: Identifying profiles from students' perspective. *Education and Information Technologies*, 27(9), 13113–13129.
- Carrier, P., Fuchs, E. & Messinger, T. (2015). *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*. Paris: UNESCO.
- Corradini, M. (2022). *Tu sei memoria. Didattica della Memoria: percorsi su ebraismo e Shoah alla scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Dabbagh, N. & Castañeda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3041–3055.
- Drachsler, H., Jansen, J. & Kirschner, P. A. (2021). Adoption of learning technologies in times of pandemic crisis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1509–1512.
- Ebbrecht-Hartmann, T. (2021). Commemorating from a Distance: The Digital Transformation of Holocaust Memory in Times of COVID-19. *Media, Culture and Society*, 43(6), 1095-1112.
- Eckmann, M., Stevick, D. & Ambrosewicz-Jacobs, J. (2017). *Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialogue Beyond Borders*. Berlin: Metropol.
- Edallo, E. (2021). *Insegnare l'indicibile. Didattica della Shoah e della deportazione*. Milano: Biblion.
- Estévez, I., Souto-Seijo, A. & Romero, P. (2021). Learning Ecologies and Teacher Professional Development: opportunities and challenges in a changing educational context. *Publicaciones*, 51(3), 91–107.
- Foster, S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (2020). *Holocaust Education: Contemporary challenges and controversies*. London, UK: UCL Press.
- Ginsberg, T. (2004). Towards a Critical Pedagogy of Holocaust and Film. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26(1), 47-59.
- Goldberg, T., Wagner, W. & Petrović, N. (2019). From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7–38.
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P.-C. & Santos-Caamaño, F.-J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639–1655.
- Gray, M. (2015). *Teaching the Holocaust. Practical approaches for ages 11-18*. London: UK: Routledge.
- Gross, Z. E. & Stevick, D. D. (2015). *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Cham: Springer.

- Guetta, S. & Caviglia, G. (2022). *Didattica della Shoah. Percorsi di formazione e proposte di progettazione laboratoriale in prospettiva interdisciplinare*. Mantova: Universitas Studiorum.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A. & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jackson, N. J. (2013). The Concept of Learning Ecologies. In N. J. Jackson & G. B. Cooper (Eds.), *Lifewide Learning Education and Personal Development. Lifewide Education*. Lifewide Education.
- Johnson, S. M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Lemberg, J. & Pope, A. (2021). *Becoming a Holocaust Educator: Purposeful Pedagogy Through Inquiry*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
- Levy, D. & Sznajder, N. (2006). *The Holocaust and Memory in The Global Age*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Luzzato Voghera, G. & Perillo, E. (2004). *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*. Milano: Franco Angeli.
- Manca, S., Raffaghelli, J. & Sangrà, A. (2023). Participating in professional development programmes or learning in the wild? Understanding Holocaust educators' learning ecologies. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3927>
- Neiger, M., Meyers, O. & Zandberg, E. (2011). *On Media Memory. Collective Memory in a New Media Age*. London, UK: Palgrave MacMillan.
- Nesfield, V. L. (2015). Keeping Holocaust Education Relevant in a Changing Landscape: Seventy Years On. *Research in Education*, 94(1), 44–54.
- Novis Deutsch, N., Perkis, E. & Granot-Bein, Y. (2018). Six teaching orientations of Holocaust educators as reflections of teaching perspectives and meaning making processes. *Teaching and Teacher Education*, 71, 86-97.
- Novis-Deutsch, N. S., Lederman, S., Adams, T. & Kochavi, A. J. (2023). *Sites of Tension: Shifts in Holocaust memory in Relation to Antisemitism and Political Contestation in Europe*. Haifa: The Weiss-Livnat International Center for Holocaust Research and Education.
- Perra, E. (2010). *Conflicts of memory: The reception of Holocaust films and TV programmes in Italy, 1945 to the present*. Bern: Peter Lang.
- Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R- A. & Andrews, K. (2009). *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*. London, UK: Holocaust Education Development Programme, Institute of Education, University of London.
- Plessow, O. (2017). Agents of transnationalization in the field of "Holocaust Education": An introduction. In M. Henderson & J. Lange (Eds.), *Entangled Memories: Remembering the Holocaust in a global age* (pp. 315– 352). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. E. & Sangrà, A. (2020). Mirroring learning ecologies of outstanding teachers to integrate ICTs in the classroom. *Comunicar*, 62, XXVIII, 31–42.

Rouleau, K. M. & Kalir, J. H. (2020). Opening Educators' Social Learning Ecologies. Conceptualizing Professional Learning across Public and Private Boundaries. In D. Conrad & P. Prinsloo (Eds.), *Open(ing) Education. Theory and Practice*, 169–197. Leiden: Brill.

Salinas, C. (2022). *Teaching Difficult Histories in Difficult Times: Stories of Practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Sangrà, A., Raffaghelli, J. E. & Guitert, M. (2019a). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619–1638.

Sangrà, A., Raffaghelli, J. E. & Veletsianos, G. (2019b). Lifelong learning Ecologies: Linking formal and informal contexts of learning in the digital era. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1615–1618.

Sangrà, A., Raffaghelli, J. E., González-Sanmamed, M. & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Primary school teachers' professional development through the learning ecologies lens: new ways for keeping up to date in uncertain times. *Publicaciones*, 51(3), 47–70.

Santerini, M. (2003). Holocaust Education in Italy. *Intercultural Education*, 14(2), 225-232.

Santerini, M. (2005). *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*. Roma: Carocci.

Scognamiglio, C. (2017). *Insegnare la catastrofe. Discorso sulla didattica della Shoah*. Roma: Stamen.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Totten, S. (2003). *A Working to Make a Difference: The Personal and Pedagogical Stories of Holocaust Educators Across the Globe*. Lanham, MD: Lexington Books.

UNESCO (2014). *Holocaust education in a global context*. Paris: UNESCO.