

fenomeno nella sua complessità e centralità, insieme insegnanti e studenti (e dove lo statuto disciplinare della storia dovrebbe avere maggior rilievo). Tendenza che trova conferma nella maggior disponibilità e interesse dei docenti della scuola dell'obbligo per l'aggiornamento su questi temi.

Bisogno di storia e bisogno di educazione

Da ciò mi pare affiorino i due punti critici decisivi. Il primo riguarda la questione culturale di fondo in ordine al motivo essenziale, al “perché” insegnare/imparare la Shoah: essa rappresenta davvero un argomento centrale per comprendere il nostro recente passato? È colta come paradigma per capire anche tutti gli altri genocidi?

Ancora un passaggio del discorso del Presidente Mattarella per la GdM del 2018 inquadra bene la questione:

un virus letale – quello del razzismo omicida – era esploso al centro dell’Europa, contagiando nazioni e popoli fino a pochi anni prima emblema della civiltà, del progresso, dell’arte. Auschwitz era il frutto più emblematico di questa perversione. Ancora oggi ciò che ci interroga e sgomenta maggiormente, di un mare di violenza e di abominio, sono la metodicità ossessiva, l’odio razziale divenuto sistema, la macchina lugubre e solerte degli apparati di sterminio di massa, sostenuta da una complessa organizzazione che estendeva i suoi gangli nella società tedesca. Il cammino dell’umanità è purtroppo costellato di stragi, uccisioni, genocidi. Tutte le vittime dell’odio sono uguali e meritano uguale rispetto. Ma la Shoah – per la sua micidiale combinazione di delirio razzista, volontà di sterminio, pianificazione burocratica, efficienza criminale – resta unica nella storia d’Europa.

La risposta alla prima delle questioni poste ritengo stia nel riconoscere e servire il bisogno di storia, di ricerca storiografica e di divulgazione seria, senza la quale ogni tentativo rischia di restare senza una base solida. È una base essenziale se si vuole evitare sia l’imbalsama-

zione del passato, sia quelle operazioni superficiali di cattiva attualizzazione, che trascurano la diversità dei contesti e la specificità delle situazioni, finendo per fornire costruzioni stereotipate e fragili.

Il secondo punto critico riguarda il piano pedagogico e didattico: le linee guida sulla Shoah a scuola sostengono che essa costituisca un’occasione educativa favorevole per riconoscere e combattere le nuove manifestazioni di discriminazione, razzismo, antisemitismo... per favorire l’educazione al rispetto, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva. Ma c’è un consenso sociale ampio da parte delle famiglie e dei docenti intorno a questi obiettivi che la scuola dovrebbe persegui? Ci sono momenti in cui se ne parla tra scuola e famiglia? O si tratta di belle affermazioni di principio che poi non trovano seguito nella programmazione e nell’attività didattica?

La risposta a tale questione tocca sia il versante dei docenti, poiché riguarda la centralità della relazione con gli studenti e quindi il ruolo educativo del docente e l’orientamento verso una didattica attiva, sia il versante delle famiglie nella riscoperta del loro ruolo attivo rispetto alla scuola come luogo formativo e non mero parcheggio dei figli. Questo apre un rilevante ventaglio di questioni e piste di sviluppo, che riguardano l’educazione degli adulti ed il loro coinvolgimento nell’educazione dei figli, e quindi il ruolo che la scuola pubblica – nonostante le molte fragilità accennate – può e deve giocare in questa fase di cambiamento d’epoca.

In Italia la GdM è rientrata – sulla scia del 25 aprile – in quell’area della memoria collettiva che è stata e resta politicamente “divisa”. Dal 2000 in avanti ben poche sono state le espressioni che dalle forze politiche di destra hanno manifestato una convinta adesione a questa memoria. Esse, anzi, si sono mobilitate per costruire un contraltare alla memoria dei lager con la Giornata del Ricordo, la memoria delle foibe e dell’esodo dalmata-istriano. Con discreto successo hanno cercato di intestarsi la difesa di questa memoria, un po’ come le forze di sinistra avevano fatto rispetto alla Resistenza. Di fatto la memoria del razzismo, dell’antisemitismo, della persecuzione e della deportazione – dopo la parentesi di Fini dei primi anni 2000 – sono diventate di nuovo il terreno di una competizione piuttosto insulsa tra destra e sinistra, simbolo di uno scontro politico che non porta alcun rispetto né per le vittime, né per la realtà storica. E così, col pretesto che non esista una

“verità storica” ognuno ha potuto tenersi tranquillamente l’opinione che si è fatto (in barba al sano revisionismo storico, che ritiene la storiografia un processo sempre aperto, ma – proprio in nome del suo statuto disciplinare, non fondato sulla sondaggistica – poco disponibile a sostenere tutto e il suo contrario, esimendosi dai dati di realtà offerti dalla documentazione). Perfino sull’antisemitismo si è tornati alla sovrapposizione e confusione con l’antisionismo e con l’opposizione all’azione del governo israeliano contro i palestinesi (uno dei chiari esempi di pessima attualizzazione), oltre che al ricorrere di pulsioni antisemite anche da aree della sinistra che identificano l’ebreo con il grande capitale, e quindi nel nemico di classe; sovente proprio l’antisionismo politico sfocia nell’antisemitismo razziale; l’antisemitismo non di rado si connette con l’islamofobia e più in generale con la costruzione del pregiudizio, resa più facile in una società multiculturale.¹⁹

La polarizzazione dello scontro politico ha quindi eroso i margini per una celebrazione orientata ad una attualizzazione vitale della memoria, riportando i protagonisti al conflitto ideologizzato e allo scontro di memorie, che ovviamente nulla giova a una memoria scomoda del passato capace di scuotere le coscienze e orientare positivamente al futuro. Molti esponenti politici, pur appellandosi all’amore e all’onore della patria, paiono aver smarrito la valenza educativa (o la ricaduta disedutiva) delle loro affermazioni e del linguaggio utilizzato. E ciò, se può apparire una distrazione superficiale, può anche segnalare una preoccupante deriva verso una violenza verbale, che agisce sull’altro non sul piano della discussione delle idee ma su quello della denigrazione e della stigmatizzazione, processi che costruirono gradualmente le premesse alle leggi razziali e alla ‘soluzione finale’, non solo per gli ebrei.

In conclusione, considerando il quadro delineato, il “culto della memoria” non basta o si rivela inadatto ad attingere una attualizzazione vitale della lezione che ci viene dalla storia di totalitarismi e razzismi del Novecento. Da qui la proposta di Cavaglion di prendere una pausa di riflessione/verifica nelle iniziative memoriali, per “decontaminare i luoghi e paesaggi contaminati della memoria”.²⁰ Nel contempo, si tratta di passare al “coraggio della memoria”, accettando il limite connesso a ogni scelta di valore. Non si può scegliere tutto e il suo contrario.

Ovviamente anche questo è un terreno insidioso, perché ciascuno ha

– legittimamente – la propria scala di valori e di priorità, inoltre oggi – un po’ meno legittimamente – è molto di moda il sospetto verso il “pensiero unico”. Pertanto, occorre riandare all’unico riferimento fondamentale, la Costituzione, che rappresenta la base comune e incontestabile, ma non neutra, della scuola come delle altre istituzioni. E con essa gli altri documenti che fondano la cooperazione europea e internazionale.

Dopo gli ultimi testimoni: il nodo dell’educazione costituzionale

In tal senso, la valutazione critica delle politiche della memoria, a fronte della ripresa di razzismo e antisemitismo, combinandosi con la prossima impossibilità di poter incontrare i testimoni diretti, sollecita l’individuazione di possibili nuovi o rinnovati percorsi, senza smarrire la preziosa esperienza accumulata in questi vent’anni. Ritengo che il passaggio chiave – per il ruolo della scuola e delle reti formative – sia quello di inquadrare la memoria della Shoah nel quadro della educazione costituzionale. Da qui alcuni elementi, in forma schematica.

– L’equazione memoria=difesa dal risorgere del razzismo non è – a mio modesto avviso – errata, ma va precisata: anzitutto ciò che è necessario non automaticamente è anche sufficiente; in secondo luogo occorre verificare come viene messa in atto la memoria; in terzo luogo – specie sul piano educativo – la miglior difesa sta nella costruzione di esperienze alternative a quelle del dominio, della manipolazione, della violenza (esperienze che gli studenti possono costruire con i loro docenti già nella scuola, o fuori attraverso le varie forme di associazionismo).

– I soggetti che agiscono questa memoria (famiglie, scuole, istituzioni pubbliche, chiese, associazioni religiose e associazioni civili, partiti politici, sindacati) sono tutti col fiato molto corto, specie sul piano educativo (di cui alcuni talora hanno perfino smarrito il compito): pur lamentando tutti la caduta dei valori e la necessità di un loro recupero, si trovano a gestire agende in cui la memoria della Shoah non è tra le priorità, trasformandosi in un episodio che bisogna formalmente ricordare, ma senza particolari coinvolgimenti (quando ero ragazzino avveniva così per la festa del 4 novembre, ma l’unico ricordo personale

racconta la curiosità con cui noi maschi andavamo in caserma e ci facevano vedere i cannoni da vicino). In ogni caso, pur con scarse risorse (economiche e soprattutto culturali) l'indicazione di "fare rete" tra scuole, istituzioni e associazioni è una possibilità reale e preziosa; essa può permettere non solo di organizzare attività significative a livello locale, ma anche effettuare una verifica circa la validità delle iniziative.

– È indispensabile inserire la memoria della Shoah nei percorsi educativi/didattici ordinari, all'interno dei progetti o curricoli dell'educazione costituzionale, con percorsi interdisciplinari a seconda dei vari ordini e gradi di scuola (coinvolgendo storia, geografia, letteratura, religione, diritto, ma anche matematica, tecnica, scienze, musica, disegno, ...).

– Il raccordo tra le scuole e tra scuola, istituzioni e associazionismo locale permette di elaborare curricoli che si possono snodare in modo graduale dalla primaria alla superiore, con sviluppi idonei all'età, combinando la conoscenza locale (i segni di memoria, i personaggi del territorio) con la riflessione, evitando anticipi e ripetizioni, ma ampliando gradualmente il raggio d'azione e il grado di approfondimento. Nell'ambito della costruzione dei curricoli si potrà considerare l'inserimento dosato e graduale della partecipazione a iniziative pubbliche, concorsi, interventi connessi alla celebrazione delle numerose giornate di memoria civile (GdM, Giornata del Ricordo, Resistenza, Festa nazionale, Unità nazionale, Europa, ONU, vittime di mafia e terrorismo, ecc.), che possono costituire – al di là dei rischi retorici – un momento di partecipazione dei giovani alla vita comunitaria.

– I contenuti della memoria: la conoscenza dei lager e dei percorsi della deportazione, la testimonianza sulle condizioni di vita e della distruzione dell'umanità in essi perpetrata, i meccanismi culturali e psicologici che hanno condotto alle leggi razziali e quindi alla Shoah, la tipologia delle vittime e dei carnefici, il ruolo e la testimonianza di chi in diverse forme si oppose all'orrore, la natura e le cause dell'antisemitismo e del razzismo, i gruppi vittime della deportazione (non solo ebrei) e la specificità della 'soluzione finale' per ebrei ed handicappati, l'analisi del comportamento e delle motivazioni degli ideatori e degli esecutori della Shoah, il collegamento (ma anche la distinzione) tra guerra e Shoah, il collegamento e le differenze con gli altri genocidi del Novecento ..., ma anche le esperienze letterarie, artistiche e musicali

che nascono intrecciate a questa vicenda²¹.

– I metodi con cui viene trasmessa la memoria: l'informazione sui fatti e i contesti attraverso lezioni di inquadramento, l'ascolto delle testimonianze, l'analisi delle immagini, la comprensione dei pregiudizi e degli stereotipi, la conoscenza delle situazioni locali e le ricerche attive, la distinzione tra lettura storica e racconto memoriale dei testimoni, la scoperta e l'indagine sui segni di memoria, la partecipazione ai momenti pubblici di commemorazione²² ... con una particolare attenzione al linguaggio, ai significati delle parole, alla presentazione coerente delle sequenze (anche la memoria necessita di strutture organizzate), alla considerazione della singolarità delle persone (nomi, storie, relazioni...), la cura a proporre e suscitare domande negli studenti (a cominciare da quella riguardante il senso di affrontare oggi questa vicenda) e a governare i dialoghi così da considerare i diversi elementi e atteggiamenti espressi dai ragazzi, valutando se e come avviare meccanismi di immedesimazione, e comunque con attenzione alla dimensione emozionale che vicende così tragiche sollecitano (specie in rapporto all'età e al vissuto personale)²³.

– Le forme di attualizzazione: a partire dal riemergere dell'antisemitismo, alla ripresa dei movimenti di estrema destra che si rifanno al nazifascismo storico, alla diffusione di forme di manipolazione e di complottismo che ricalcano quelle vissute nella prima parte del Novecento, all'estendersi delle ideologie razziste da piccoli nuclei estremi alla mentalità diffusa, da gruppi politici molto limitati e nostalgici a forze politiche con un largo consenso elettorale che ne assumono in parte le stesse parole d'ordine, alla scoperta di forme di razzismo ed esclusione in tutti i gruppi etnici ed anche tra gli immigrati di diversa provenienza²⁴. Questi fenomeni politici e culturali sono connessi ad altri in parte nuovi rispetto a quelli storicamente legati all'origine del nazifascismo: l'immigrazione da altri paesi e continenti (verso un'Italia e un'Europa tradizionali terre di emigrazione); l'avanzare lento del processo di unificazione europea (che ha messo in discussione le identità nazionali senza riuscire a costruire una marcata identità europea); la globalizzazione economica mal governata (che ha prodotto una reazione all'integrazione e ampliato l'illusione del localismo). Un elemento nuovo è la ripresa delle strategie complottistiche (in passato ben con-

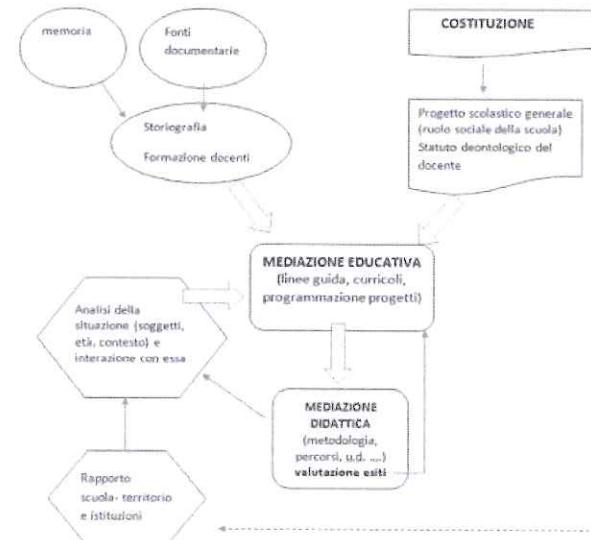
nesse con l'antisemitismo) riemerse sia nella polemica anticuropeistica dalle forze politiche di tipo populista e sovranistico, sia in ambito religioso (tradizionalismo cattolico, fondamentalismo islamico, settarismo protestante, ...), sia in occasione dello scoppio della pandemia. Si sta sviluppando un movimento c.d. negazionista legato a gruppi della destra tedesca, che hanno agganci anche in altri paesi europei, tra cui l'Italia, che sostiene l'idea che dietro al covid vi sia un complotto ordito da vari soggetti tra cui la finanza ebraica.

– In tali percorsi il ruolo dell'insegnante può recuperare la dimensione della elaborazione e sperimentazione di metodi e percorsi innovativi, in chiave interdisciplinare, anche attraverso il lavoro a piccoli gruppi di docenti, che permetta anche una collaborazione “verticale” tra primaria, secondaria di 1° e 2° grado. Per questo può essere di grande utilità la costruzione di un polo locale ove raccogliere documentazione, esperienze, materiali audiovisivi relativi ai testimoni diretti, che potranno essere usati quando ormai manchino le presenze dirette.

– Nel contempo occorre alimentare la formazione culturale dei docenti, in un orizzonte costituzionale che può meglio circoscrivere un aggiornamento mirato e attivo, anch'esso con apertura interdisciplinare, che colleghi la preparazione specifica alla comprensione delle nuove sfide educative a cui la scuola è chiamata a rispondere. In tal senso la riflessione sulle vicende storiche locali e generali e sui fenomeni attuali di razzismo e antisemitismo, di guerre e migrazioni può diventare fonte di motivazione personale per l'insegnante, di confronto e collaborazione con i colleghi, di maggior autorevolezza. La formazione culturale costituisce perciò anche una condizione per una corretta attualizzazione e quindi per una programmazione didattica coerente.

Al centro di questo percorso – riassunto nel diagramma – sta la necessità di una mediazione educativa e didattica rispetto alla ricerca storiografica (da un lato) e ai principi costituzionali (dall'altro), mediazione frutto anche della considerazione dei soggetti coinvolti e del territorio. Tale processo se da un versante ripropone la centralità della formazione storica dei docenti, dall'altro rimette al centro la funzione sociale-educativa della scuola, nel quale trova il suo orizzonte lo statuto deontologico del docente.

Questo tipo di impostazione, inoltre, consentirebbe di essenzializzare i passaggi principali e di renderli più facilmente consapevoli nei docenti, senza gravarli di eccessive procedure di formalizzazione che sovente hanno allontanato dall'obiettivo, finendo per aumentare lo scarto tra la programmazione educativa e didattica (divenuta spesso una formalità burocratica, invece che una traccia di lavoro) dalla prassi didattica (attuata semplicemente in base all'esperienza del singolo docente).



Note

1. Sul “Quaderno di Storia Contemporanea” ne abbiamo dato conto in due occasioni: V. Rapetti, *Il rapporto tra Giornata della memoria, didattica e territorio. L'esperienza della rete distrettuale acquese*, in “Quaderno di storia contemporanea”, n. 37/2005; Id., *Ricordare ancora la Shoah? Dall'esperienza acquese un bilancio della ‘Giornata della memoria’*, in “Quaderno di storia contemporanea”, n. 49/2011.

2. Rinvio alla sintesi delle iniziative realizzate nel corso dei venti anni nell'Acquese, di prossima pubblicazione su "Iter" n. 42/2020. Nel periodo settembre-ottobre 2020 si è organizzato e svolto in Acqui, in collaborazione con gli istituti scolastici cittadini, un corso di formazione per docenti sulla didattica della Shoah, articolato su 5 incontri per un totale di 12 ore, svolto in forma mista (in presenza e online) con interventi sugli aspetti generali e locali di V. Rapetti, L. Rapetti, P. Piana.

3. Cfr. della stessa Pisanty il saggio *Che cosa è andato storto? Le politiche della memoria nell'epoca del post-testimone*, Novecento.org, n. 13, febbraio 2020. DOI: 10.12977/nov309. Sullo stesso tema, già A. Cavaglion, *Per un buon uso della memoria*, Acqui T., intervento al convegno per la GdM 2011.; Id., *Luoghi della memoria e paesaggi contaminati da decontaminare*, in "La didattica della Shoah", Summer School (Assisi, 29-31 agosto 2019), Istituto nazionale Ferruccio Parri, ora in https://storiamestre.it/wp-content/uploads/2019/09/ACav_Assisi-DEF.pdf; Id., *Emmenagogi e memoriosi*, in E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995, pagg. 112-123. Sul nesso antisemitismo e sviluppo dei movimenti di estrema destra V. Pisanty, *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020 e i riferimenti ivi contenuti; C. Vercelli, *Neofascismi*, Ed Capricorno, Torino, 2018.

4. M. Benasayag, *Il cervello aumentato l'uomo diminuito*, Trento, Erickson, 2016, trad. It. Di R. Mazzeo, in particolare il cap. su "La memoria e il cervello" (pagg. 145-152).

5. J.L. Borges, *Funes, o della memoria in Finzioni*, trad. a cura di Antonio Melis, Collana Biblioteca Adelphi n.445, Milano, Adelphi, 2003.

6. Sulla nozione di realtà aumentata v. ad es. https://www.treccani.it/encyclopedie/realta-aumentata_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29 e <https://www.italiaonline.it/risorse/realta-aumentata-funzionamento-e-applicazioni-pratiche-2208>

7. B. Salvarani, *La memoria della sofferenza. Un caso serio*, in J. Bauman, *Shoah*, Bologna, EMI, 2005, pag. 9 e ss.

8. La stessa complessa vicenda della pubblicazione di *Se questo è un uomo* conferma come già nel 1947-48 pochi in Europa fossero "disposti ad indulgere su quei ricordi"; cfr. R. Mori, D. Scarpa (a cura di), *Album Primo Levi*, Torino, Einaudi, 2017, pag. 116.

9. E. Lowenthal, *Auschwitz e la memoria qualunque*, in "La Stampa" del 22 dicembre 2009, citato in B. Salvarani, *L'esilio della memoria. Scritture, immagini e trasmis*ioni della speranza, Vitorchiano, Progetto uomo, 2011, pag. 1.

10. B. Salvarani, *L'esilio della memoria*, cit. pag. 8.

11. B. Spinelli, *Il sonno della memoria*, Milano, Mondadori, 2001, pag. 7; analogamente in T. Drazza, *Non basta solo un giorno. La giornata della memoria*, in <https://azionecattolica.it/non-basta-solo-un-giorno>.

12. Cfr. L. Manicardi, *Memoria del limite. La condizione umana nella società postmortale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011. Già negli anni Novanta ne parlava Z. Bauman, *Il teatro dell'immortalità*, Bologna, Il Mulino, 1995.

13. Cfr. J. Pirjeve, *Le guerre jugoslave. 1991-1999*, Torino, Einaudi, 2001. Sul ruolo dei media v. anche P. Rumiz, in *Il ritorno delle pratiche genocidarie in Europa: la ex-Jugoslavia. Come si è arrivati alla guerra*, in P. Cocchi (a cura di), *Il dovere della memoria. I genocidi del Novecento: storia, documenti, testimonianze*, Torino, Einaudi, 2008, pagg. 146-150.

14. In proposito un punto di vista critico verso la GdM in R. Gordon, *Scolpiti nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, traduzione di Giuliana Oliver, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

15. Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla celebrazione del "Giorno della Memoria", Palazzo del Quirinale, 25/01/2018, in <https://www.quirinale.it/elementi/1318>

16. Utili contributi nel sito "Scuola e memoria" curato da MIUR e UCEI, in particolare: <https://www.scuolaememoria.it/site/it/2019/01/14/storia-della-didattica-della-shoah/>; <https://www.scuolaememoria.it/site/it/2018/10/02/come-insegnare-la-shoah/>; e dal sito dell'Istituto Nazionale Ferruccio Parri: <http://www.novecento.org/elenco-dossier/la-didattica-della-shoah-6300/>

17. Per un quadro generale delle tendenze giovanili in Italia, in particolare per la fascia 18-34 anni, si vedano i rapporti annuali curati, a partire dal 2013, dall'Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani*, Bologna, Il Mulino, vari anni. Sui riscontri locali mi riferisco in particolare ad alcune esperienze di ricerca svolte con studenti e colleghi: nel 2015-16 col progetto *Crescere cittadini. Didattica, storia intercultura* dedicato a "pregiudizi e stereotipi verso gli immigrati"; nel 2016-17 con lo studio di caso *La banalità del male e la profondità del bene* dedicato al nazismo e alla Shoah; nel 2015-18 con inchieste sulla *storia familiare* degli studenti; nel 2017-18 con l'indagine sul *rapporto tra cittadini e istituzioni* svolta con i partecipanti al corso di aggiornamento sulla Costituzione tenuto presso l'Istituto Comprensivo di S. Vittoria d'Alba.

Antonella Ferraris

Una riflessione e molti dubbi
Politiche della memoria.

18. <https://www.murta-gavat/ -mucce-guida-nazionale-per-una-didattica-della-shoah-a-scuole/>

19. Cf. G. Luzzatto Voghera, *Antisemitismo e Shoah: i criteri della didattica multiculturale*, Roma, Carocci, 2005, in parte prima, pagg. 19-72.

20. A. Cavagliano, *L'oggi della memoria*, cit., pagg. 3-4.

21. Per un quadro complessivo circa le questioni storio-geografiche del Novecento in cui collocare la discussione sulla Shoah, resta valido l'impianto di contenuti e metodi proposti in IRASAE Picmonte, *Progetto storia. Un intervento a sostegno dell'indagine sui fenomeni della storia contemporanea nelle scuole secondarie*, Torino, 1995-96, 3 vols.

22. Sull'uso delle testimonianze dei sopravvissuti e sulle modalità di attualizzarle, V. Bavao, *Interviagare la memoria di presenze*, C. Collotti, *La rappresentazione della memoria: storia e luoghi monomateriali*, in F. Traverto (a cura di), *Luoghi della memoria: storia e luoghi monomateriali*, pagg. 66-98; Sull'decorizzazione dei cimiteri, *Luoghi di memoria: storia e luoghi monomateriali*, pagg. 99-128; Sull'interpretazione della memoria dei sopravvissuti, *Luoghi di memoria: storia e luoghi monomateriali*, pagg. 129-150.

23. Cf. F. Lelli, *Il racconto della scuola. Per una discussione delle forme di memoria della memoria*, G. Sommacal, C. Verrecchia, *Casale Mto*, Ed. Sonda, 2013.

24. La ripresa della antisemitismo e in fenomeno crescente in Europa al punto che l'Unione Europea specifico gruppo di lavoro, oltre a numerose dichiarazioni di Parlamento europeo, che hanno collegato l'antisemitismo, al razzismo e alla xenofobia europea, che hanno riconosciuto l'antisemitismo, al razzismo e alla discriminazione di etnia, *Antisemitismo senza memoria*, cit., Parte 2 e 3.

terreni, *Antisemitismo senza memoria*, cit., Parte 2 e 3.

02-10/7/come-combattere-antisemitismo-razzismo-codi-nci-ue
<https://www.europarl.europa.eu/news/it/agenda/briefing/2020-02-10-7/come-combattere-antisemitismo-razzismo-codi-nci-ue>

D. K. KARMAKAR, M. K. BANERJEE, S. K. DAS, AND S. K. SARKAR