

Chiara Quici

Friedl Dicker-Brandeis: arteterapia nel ghetto ebraico di Terezìn

Friedl Dicker-Brandeis: art therapy in the Terezìn Ghetto

Abstract

Friedl Dicker-Brandeis was a pioneer of art therapy. She realized art workshops with therapeutic characteristics with Jewish children during World War II. Her writings, which are translated in Italian language in this article, demonstrate a strong theoretical awareness about the therapeutic potential of art and free creative expression. She had also a collaboration with the art therapist Edith Kramer, who was Brandeis' student in 1930s.

Keywords

Friedl Dicker-Brandeis; Art Therapy; Edit Kramer; Terezìn Ghetto

DOI – <https://doi.org/10.6092/issn.2038-6184/6050>

NOTES

Chiara Quici

Friedl Dicker-Brandeis: arteterapia nel ghetto ebraico di Terezin

Si porta all'attenzione accademica la figura dell'artista e insegnante d'arte di origini ebraiche Friedl Dicker-Brandeis (Vienna, 30 luglio 1898 – Auschwitz, 7 ottobre 1944), protagonista, durante la Seconda Guerra Mondiale, di una delle prime esperienze di utilizzo dell'arte a scopo terapeutico. Nel dicembre del 1942, nel pieno delle persecuzioni naziste, la Dicker-Brandeis venne deportata a Theresienstadt, ghetto ebraico istituito dai nazisti presso la città ceca di Terezin e noto soprattutto per essere stato destinato alla funzione di ghetto "modello" di pro-

paganda del regime.¹ Dal suo arrivo nel ghetto e fino alla deportazione ad Auschwitz, il 6 ottobre del 1944, la Dicker-Brandeis svolse con i bambini internati una serie di attività artistiche con forme e modalità tipiche di un intervento arteterapeutico.

I mezzi artistici utilizzati non avrebbero reso i bambini dei piccoli artisti, ma consentito loro di elaborare, attraverso il linguaggio dell'arte, il trauma della deportazione e favorire, per quanto possibile, una certa conservazione della loro salute mentale. In circa 2 anni, i bambini pro-

duessero quasi 4500 disegni, oggi conservati presso il Museo Ebraico di Praga, che la Dicker-Brandeis salvò nascondendoli in uno degli edifici del ghetto, all'interno di due valige.² Mentre la vicenda dei bambini di Terezin ha avuto grande risalto nel panorama mondiale fin dal dopoguerra, ed è nota in Italia grazie alle pubblicazioni esistenti sull'argomento e alla periodica organizzazione di mostre dei loro disegni, il ruolo svolto dalla Dicker-Brandeis è passato in secondo piano (il suo nome è spesso conosciuto solo dagli "addetti ai lavori" del settore delle arti terapie) e la sua vicenda personale, la sua formazione, la sua carriera artistica, il suo pensiero pedagogico sono rimasti quasi del tutto sconosciuti fino agli anni Novanta. Da allora, mentre all'estero si accese l'interesse del mondo accademico sulla sua persona, in Italia la riscoperta dell'artista non è ancora cominciata e la sua figura non è stata approfondita. Prova ne è il fatto che non esiste su di lei alcuna pubblicazione in lingua italiana.³

Friederike Dicker (*fig. 1*) nacque a Vienna il 30 luglio del 1898. Suo padre, Simon Dicker, lavorava in una cartoleria, mentre sua madre, Karolina Fanta, morì quando l'artista aveva 4 anni. Friedl trascorse l'infanzia accanto al padre, immersa in un contesto, quello della cartoleria, altamente stimolante dal punto di vista artistico e manifestò precocemente la sua predisposizione al disegno e alla pittura. Nella Vienna di inizio Novecento, ricca di scuole d'alta qualità e stimoli culturali, trovò l'ambiente più favorevole per coltivare queste sue doti artistiche e fu allieva, tra i tanti, degli artisti Franz Cizek e Johannes Itten, principali sostenitori di un nuovo approccio pedagogico all'arte: insegnare allontanandosi dai paradigmi accademici di perfezione e purezza per valorizzare la creatività spontanea degli allievi, incoraggiati a esprimere il proprio mondo interiore attraverso l'arte; ed è proprio qui che si riconoscono i presupposti di quella pedagogia artistica che la Dicker-Brandeis sviluppò in un vero e proprio approccio arteterapeutico a Theresienstadt.



Fig. 1 – Friedl Dicker-Brandeis, anonimo

La sua formazione proseguì al Bauhaus, dove, nel 1919, seguì Itten, che era stato chiamato a insegnare presso la scuola. Ebbe, così, modo di formarsi con alcuni dei migliori artisti e pensatori dell'epoca, tra cui Paul Klee e Vassily Kandinsky, in una scuola che considerava l'insegnamento la vera ragione d'esistere dell'artista: era, infatti, convinzione di Walter Gropius che la scuola fosse il luogo in cui l'artista trovava la sua vera identità e che il suo compito nella società fosse l'insegnamento, convinzione che la Dicker-Brandeis dovette assimilare profondamente, dato che vi si dedicò per gran parte della sua carriera e persino negli ultimi anni di vita a Terezìn.⁴ Inoltre, proprio agli anni del Bauhaus risale la sua prima esperienza nell'insegnamento: riconosciutale una particolare predisposizione alla didattica, nel 1921 Itten le affidò l'incarico di tenere, al suo posto, alcune lezioni del corso propedeutico.⁵ Specializzatasi nel settore tessile, dal 1923 lavorò come designer tra Vienna e Berlino, dando avvio a diversi studi insieme ad amici e colleghi del Bauhaus. Par-

ticularmente significativa fu la collaborazione con l'artista Franz Singer, con il quale ebbe anche una lunga e tormentata storia d'amore. Nel 1926, fondarono l'*Atelier Singer-Dicker* a Vienna, che divenne ben presto uno studio rinomato e ottenne diversi riconoscimenti.

Oltre che designer, l'artista fu anche pittrice: i suoi lavori giovanili, soprattutto composizioni astratte caratterizzate dall'espressività della linea e dall'uso dei contrasti, rivelano l'influenza dei suoi maestri, specialmente di Itten, anche se il percorso verso la maturità artistica la condusse gradualmente verso scelte tematiche maggiormente figurative, soprattutto paesaggi, motivi floreali e ritratti, e uno stile più armonico nelle scelte cromatiche, con scarso uso dei contrasti e il ricorso a pastelli e colori tenui. Tuttavia, non mancano opere dal più forte impatto emotivo e che si avvicinano a uno stile maggiormente espressionistico (figg. 2-3).⁶ Fu significativa, per i risvolti pedagogici che ebbe nella vita dell'artista, la realizzazione, nel 1930 da parte dell'*Atelier Singer-Dicker*, dell'arredamento interno

della scuola montessoriana di Vienna, grazie a cui la Dicker-Brandeis entrò in contatto con i principi della pedagogia di Maria Montessori e con la sua idea di un'educazione organizzata, in tutti i suoi aspetti, in modo da rispettare le esigenze e lo sviluppo psico-fisico dei bambini.⁷



Fig. 2 – *Begonie sul davanzale*, 1934-36, pastello su carta, Museo Ebraico, Praga



Fig. 3 – *Donna in automobile* (autoritratto), 1940 circa, pastello su carta, Museo Ebraico, Praga

L'anno successivo, interruppe la collaborazione con Singer e aprì un proprio studio a Vienna: da allora, l'insegnamento divenne la sua attività principale, che portò avanti fino agli ultimi giorni della sua vita.

In questi anni la storia della Dicker-Brandeis si intrecciò con quella di Edith Kramer, divenuta poi pioniera dell'arteterapia americana. Viennese di origini ebraiche,

al pari della Brandeis, negli anni Trenta fu una delle sue prime allieve e, quando nel 1934 l'artista fu arrestata e interrogata (*fig. 4*) per la sua militanza nel Partito Comunista Austriaco e decise di abbandonare l'Austria per trasferirsi a Praga, dove viveva parte della famiglia materna, la Kramer la seguì.⁸ Le due iniziarono a collaborare, insegnando ai figli degli ebrei rifugiatisi a Praga ed effettuando le primissime osservazioni sul valore terapeutico dell'arte usata con i bambini, specialmente quelli che vivevano in condizioni di forte disagio emotivo. Nel 1938 le loro strade si divisero: la Kramer, per sfuggire alle persecuzioni naziste, si trasferì negli Stati Uniti, dove sviluppò, negli anni a venire, un vero e proprio "metodo" a partire dalle idee e osservazioni sulla terapia d'arte frutto della collaborazione con la Dicker-Brandeis; quest'ultima, invece, pur avendone l'opportunità, rinunciò più volte a fuggire dall'Europa, per non separarsi dal marito, Pavel Brandeis, un cugino che l'artista aveva sposato nel 1936.⁹

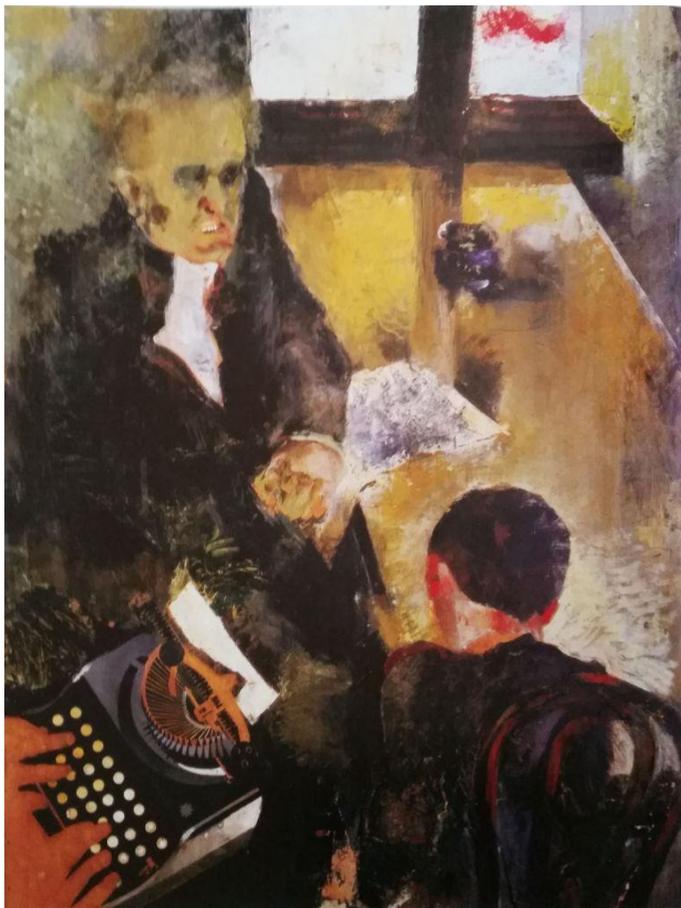


Fig. 4 – *L'interrogatorio I*, 1934-38, olio su compensato, Museo Ebraico, Praga

L'artista arrivò a Theresienstadt il 17 dicembre 1942 e da quel momento dedicò la maggior parte del suo tempo all'organizzazione dei laboratori d'arte con i bambini e alla ricerca dei materiali necessari, sfruttando ogni occasione per farsene spedire dall'esterno e recuperando, nel ghetto stesso, qualsiasi oggetto che potesse essere utilizzato come materiale artistico (figg. 5-6).



Fig. 5 – Robert Bondy (allievo), *Carosello*, 1943-44, acquerello su carta, Museo Ebraico, Praga

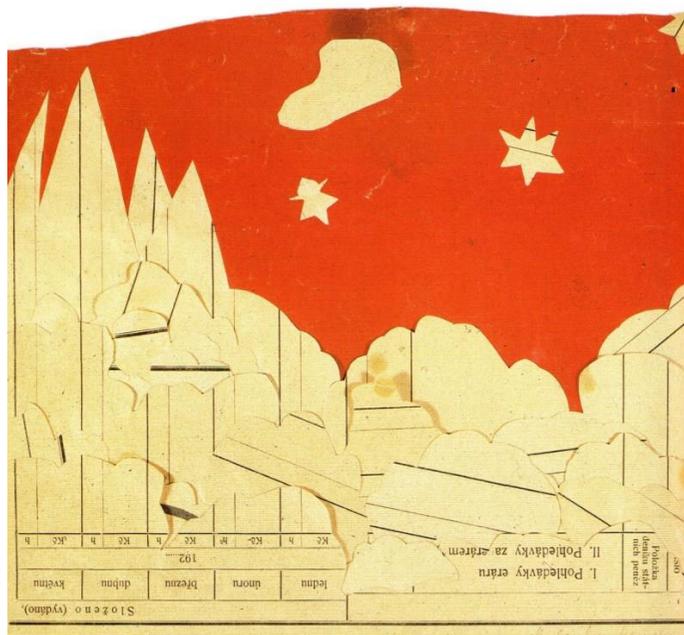


Fig. 6 – Helena Mandlová (allieva), *Castello di Praga (Hradany)*, 1943, collage su carta, Museo ebraico di Praga

Le condizioni nel contesto concentrazionario erano altamente deprivative, sia dal punto di vista fisico che emotivo: bambini e ragazzi, spesso orfani, erano privi di punti di riferimento, si trovavano ad affrontare quotidianamen-

te situazioni traumatiche e avevano accumulato, negli anni dell'ascesa al potere di Hitler, un considerevole stress emotivo. Dai loro disegni tutto questo emerge chiaramente: nella frammentarietà degli elementi, nell'assenza di una struttura unitaria e ordinata e nella perdita di chiari riferimenti spazio-temporali. Molti di questi bambini vivevano in uno stato di torpore, quando non di vero e proprio shock, estraniandosi fino a perdere il senso della realtà. Scopo della Dicker-Brandeis era quello di curare le loro ferite emotive e psicologiche, partendo dalla consapevolezza che l'arte e l'atto artistico avessero un "potere" curativo e potessero svolgere un ruolo fondamentale nel miglioramento del benessere psichico. Il lavoro terapeutico di Friedl si svolgeva su diversi livelli. In primo luogo, attraverso l'atto creativo cercava di stimolarli e riattivare le loro capacità cognitive, mirando a rafforzare il senso dell'identità e a sviluppare qualità come la fantasia, l'attenzione, la creatività, l'autonomia e la sicurezza in se stessi; obiettivi che, se positivi per un sano sviluppo della

personalità anche in contesti di “normalità”, risultano esserlo maggiormente in contesti difficili. Per ottenere questi risultati, l’artista utilizzava un’ampia gamma di esercizi, pensati per raggiungere uno o più obiettivi specifici: per esempio, per risvegliare l’attenzione e le percezioni sensoriali dei bambini, utilizzava gli esercizi ritmici appresi al Bauhaus, oppure li invitava a tradurre suoni e ritmi in immagini; per favorire il riappropriarsi del senso del Sé e della propria individualità, proponeva ai suoi studenti esercizi grafici in cui questi disegnavano e ridisegnavano, ogni volta in modo diverso, il proprio nome.¹⁰ Faceva ricorso anche all’imitazione delle opere dei “grandi” dell’arte, di cui si faceva spedire stampe e cartoline, sia per far confrontare gli allievi con un punto di vista “altro” rispetto alla loro prospettiva, sia per farli riflettere sulla possibilità di lasciare, grazie all’arte, una traccia della propria esistenza. Altro metodo utilizzato dall’artista era quello dei lavori collettivi, che consentiva non soltanto il mero risparmio dei preziosi materiali artistici, ma favori-

va lo sviluppo di un clima di collaborazione e coesione, positivo nella misura in cui si opponeva alla prevaricazione sull’altro, dettata dall’istinto di sopravvivenza. È necessario aggiungere, però, che la maggior parte delle volte ai bambini veniva lasciata la più completa libertà di espressione ed è proprio in questi disegni che le loro ansie, paure e angosce emergevano maggiormente. Alla fine di ogni lezione, la Dicker-Brandeis catalogava i disegni per data e autore e, successivamente, li analizzava e interpretava, cercando di individuare ansie e disagi specifici emergenti dai lavori di ciascuno, per poi aiutarli a prenderne coscienza al fine di liberarsene.¹¹

Con questa idea che la presa di coscienza dei propri disagi interni permetta di sanare le ferite emotive, l’artista non soltanto si è posta nel solco delle ricerche della psicanalisi freudiana, di pochi decenni precedenti rispetto ai suoi laboratori, ma ha anticipato uno dei concetti cardine dell’arteterapia moderna: l’idea che l’arte permetta di dare forma concreta ai contenuti emotivi dell’inconscio,

consentendo al soggetto di esternarli, osservarli da un punto di vista esterno e prenderne emotivamente le distanze, riuscendo, così, a elaborare e superare i conflitti irrisolti. Inoltre, di rilevanza particolare è il fatto che l'artista, per l'analisi dei disegni, si avvalessse della collaborazione di un medico internato nel ghetto, la dottoressa Bäümel, segno di come l'artista riconoscesse nell'utilizzo dell'arte a fini terapeutici la necessità di un incontro di competenze medico-terapeutiche e artistiche, a oggi riunificate proprio nella figura dell'arteterapeuta.¹²

Friedl Dicker-Brandeis è importante anche per il suo contributo teorico: infatti, a Terezin mise per iscritto le sue osservazioni sulle potenzialità terapeutiche dell'arte, con l'intenzione di pubblicarle alla fine della guerra. L'artista non sopravvisse alla deportazione ad Auschwitz e non riuscì, pertanto, nell'intento della pubblicazione; tuttavia, quegli appunti, brevi ma densi di principi terapeutici e pedagogici, si sono conservati e oggi si trovano presso il Museo Ebraico di Praga. Il testo originale, in tedesco, è

reperibile online sul sito del museo, mentre una traduzione in inglese è stata pubblicata nel catalogo di una mostra sull'artista tenutasi presso lo stesso nel 1988 (se ne propone una traduzione italiana in chiusura del presente articolo).¹³ Dalla lettura del testo si evince che, al centro della sua riflessione pedagogica, c'è il concetto di libertà di espressione e la ferma convinzione che l'unico modo per consentire al bambino di esternare il proprio mondo interiore attraverso l'arte sia lasciargli la possibilità di esprimersi liberamente, in contenuti e forma, secondo il suo grado di sviluppo estetico e delle abilità grafiche e senza forzarne i progressi dall'esterno per assecondare canoni artistici, come quello della "bella forma", molto più vicini al gusto estetico dell'adulto che a quello del bambino. Lungi dal rinnegare l'importanza di una formazione tecnica, l'artista propone un metodo didattico che prevede l'introduzione di questi strumenti solo quando il bambino è pronto a utilizzarli in modo consapevole; prima di allora, ha molto più senso usare l'arte non fine a se stessa ma

come mezzo per sviluppare altre facoltà, quali la fantasia, l'immaginazione, l'indipendenza, il coraggio, la sicurezza in se stessi. Inoltre, l'artista considera la libertà di espressione e l'assenza di giudizio da parte dell'insegnante come una *conditio sine qua non* dell'utilizzo dell'arte a scopo terapeutico: se viene lasciato libero di esprimersi, il bambino fornisce, all'adulto che sappia coglierle, numerose informazioni sul suo stato psichico, sui suoi disagi, bisogni e sulle sue emozioni più profonde, mentre un eccessivo controllo sulla sua produzione artistica mette a rischio questo delicato processo di comunicazione, privando l'adulto della possibilità di comprendere il bambino e aiutarlo ad affrontare i suoi disagi. Questo non significa abbandonare il bambino a se stesso perché l'adulto resta per lui una guida e un punto di riferimento, ma per svolgere al meglio questo ruolo egli deve limitare il proprio intervento al fornire al bambino degli stimoli, proponendo temi di lavoro, mettendo a disposizione un'ampia varietà di materiali e spiegandone il modo di utilizzo. Tutto il resto,

dalle scelte formali a quelle di contenuto, deve essere lasciato al bambino. È così che una proposta di educazione artistica non direttiva, frutto della sensibilità personale e dell'acutezza intellettuale di una giovane artista viennese di origini ebraiche, ma anche frutto della sua formazione artistica alla scuola delle Avanguardie e di anni di insegnamento e osservazione attenta all'infanzia, è potuta diventare, a Terezìn, una delle prime esperienze di arteterapia nel Novecento.

Se vogliamo approcciarci al disegno infantile con soddisfazione e profitto, dobbiamo anzitutto "silenziare" i nostri desideri e le nostre aspettative riguardo alla forma e al contenuto dei disegni, accettando con gratitudine ciò che ci viene offerto. Le nostre richieste sono spesso basate su false idee riguardo il bambino e ciò che egli vuole comunicarci. Tali richieste derivano da pregiudizi di un maggiore o minore valore estetico da parte dei genitori che, per ambizione, vanità o timore, commettono l'errore

di considerare già conclusa la difficile fase dello sviluppo del bambino e finiscono per accelerare le tappe. Perché gli adulti vogliono che il bambino somigli così presto a loro? Siamo così felici e soddisfatti di noi stessi? Un bambino non è (o non è soltanto) una “fase preparatoria” inutile e incompleta di un adulto. (Rathenau sembra aver espresso questo al meglio, quando ha detto: “L’*Allegro* non è l’obiettivo dell’*Adagio*, e il *Finale* non è lo scopo dell’*Overture*. Essi si susseguono l’un l’altro nella loro specifica bellezza. E il bridge non è mai stato l’obiettivo di una dissonanza”).

Peraltro, se forziamo, con i nostri comandi, lo sviluppo delle abilità grafiche dei bambini, che avviene in maniera diversa nel tempo, priviamo loro della possibilità di esprimersi creativamente e noi della possibilità di dare uno sguardo a ciò che hanno dentro. Le richieste degli adulti, dove sono ingiustificate, sfociano verso ambiti “altri” e che nulla hanno a che vedere con il disegno creativo: richieste come la purezza della linea, l’accuratezza e l’abilità di riprodurre determinati contenuti hanno a che

fare piuttosto con la geometria, il disegno ornamentale, di moda o di illustrazione, e non riguardano invece il disegno creativo. Che cosa caratterizza il disegno creativo? Il suo scopo è lasciare al bambino la massima libertà di espressione, a volte in accordo con il suo umore, altre volte più attenta agli elementi formali. Tutto deve essere lasciato al bambino. Al massimo, gli si può suggerire un soggetto o fornirgli uno stimolo. [...] L’insegnante, il tutore, dovrebbe imporre a se stesso il massimo controllo nell’esercizio di qualunque influenza. Anche chi ha buon gusto e capacità creative deve essere disposto, per la stessa felicità, forza e ingenuità del bambino, a conservarlo in un certo grado di primitività, e guidarlo verso un certo modo di espressione, sia che si tratti di certi... “ismi”, sia che si tratti del più serio disegno accademico. Così facendo, egli potrà mostrare al bambino molti stimoli diversi: varie tipologie di lavori artistici, antichi e moderni, e vari modelli provenienti dal mondo naturale, e il bambino selezionerà solo ciò di cui ha bisogno. Egli non deve mai essere influenzato nelle sue emozioni.

Il bambino è fiducioso e ha bisogno di sostegno: pertanto, accetta con avidità ogni suggerimento dell'adulto con il quale si identifica e al quale è legato, perché vede in lui una garanzia certa di successo. Egli crede, così, che grazie agli strumenti dell'adulto potrà riuscire meglio nelle competizioni; ma questo servirebbe soltanto a distogliere la sua attenzione dai suoi stessi bisogni, rischiando di perdere l'opportunità di esprimere le sue esperienze e, infine, di perdere la possibilità stessa dell'esperienza. Il bambino dovrebbe poter esprimere liberamente quello che vuole dirci di se stesso: ogni idea o fantasia – utile, o infruttuosa, o persino senza senso, e nel linguaggio che conosce. In questo modo, otteniamo dai suoi lavori una preziosa conoscenza dei suoi vissuti (in questo, l'assistenza di uno psicologo è assai consigliabile), dei suoi interessi, delle sue inclinazioni e delle sue conoscenze... Richiedere una "corretta" espressione formale, in questi casi, è quanto mai fuori luogo; è la spontaneità espressiva che conta. Anche se, in una certa misura, i bambini hanno bisogno di essere guidati, si deve prima

lasciare loro la possibilità di esprimere se stessi. L'indipendenza nelle scelte, il fornire al bambino delle opzioni e il prendersi cura di lui, gli danno coraggio: gli permettono di sviluppare la fantasia, il senso critico, la capacità di osservazione, la costanza e dopo (molto dopo) anche il buon gusto. In questo modo, gli si dà accesso alla bellezza persino quando i risultati momentanei non sembrano soddisfacenti. Ritengo che in questo modo si metta in moto un processo che terminerà molto tempo dopo e, se avrà successo, sarà solo questo che conta. Tutti sanno che se il bullone è avvitato troppo presto nell'insegnamento del disegno, è molto difficile, se non impossibile, recuperare in seguito.

~

L'insegnamento del disegno non ha lo scopo di rendere tutti i bambini dei pittori, bensì di far emergere tutta la loro creatività, che è una fonte di energia indipendente, e di conservarla, nonché di stimolare in loro la fantasia, la capacità di avere un giudizio autonomo e il potere

dell'osservazione. L'insegnamento del disegno è gravemente colpevole, così come si usa praticarlo, dell'impovertimento della fantasia e della repressione della forza artistica e creativa dei giovani. I migliori alleati contro i prodotti precostituiti, contro ideali estetici pedanti e contro il mondo stagnante degli adulti sono i veri artisti e – se abbiamo successo nel tenerli lontani dagli stereotipi – i bambini stessi. Con i bambini al di sotto dei dieci anni – e intendo il grado di maturità, non la mera età anagrafica – l'insegnante dovrebbe principalmente fare in modo che essi non vengano distolti dai loro giochi ed esperimenti. Non ha senso impartire loro degli insegnamenti nozionistici, perché il bambino, nella sua età narcisistica, risponde alle interferenze esterne allontanandosi dalla sua attività. Solo così, il disegno e la pittura saranno per lui i principali mezzi di espressione. Dopo i dieci anni, il bambino comincia ad essere insoddisfatto dei suoi mezzi espressivi e l'ambiente intorno comincia ad acquistare significato – non più come lo vedeva attraverso la sua fantasia, ma nella sua dimensione

reale. È in questo momento che l'istruzione formale può cominciare, e, tuttavia, non deve soggiogare la tranquillità dell'espressione ma, anzi, conservarla.

Tutti gli strumenti tecnici del disegno e della pittura devono essere forniti al bambino solo nella misura in cui egli ne ha bisogno. Gli elementi con i quali lavora sono, naturalmente, gli stessi dei “grandi dell'arte”, e includono le dimensioni, le relazioni tra queste dimensioni (proporzioni), il ritmo, la luce, l'ombra, il volume, lo spazio, il colore, il chiaro-scuro e la composizione. Le idee dei bambini non andrebbero mai controllate. Il controllo, infatti, ci priva della possibilità di penetrare nel loro mondo, così come di farci un'idea della loro disponibilità di percezione in quel dato momento, delle loro capacità e del loro stato psichico. Se il pedagogo ha esperienza sufficiente nel collegamento dell'oggettività (del disegno) alla sua origine (interiore), i disegni potranno offrirgli importanti informazioni sulla vita spirituale del bambino. In caso contrario, farebbe meglio a fare affidamento sull'osservazione quotidiana.

Anche se il bambino accetta con gioia ed entusiasmo ogni espansione del suo mondo, non deve essere forzato a farlo. Le conoscenze che il bambino acquisisce in un tempo inopportuno, sia perché oltrepassano la sua possibilità di comprenderle, sia perché gli arrivano in un momento in cui è occupato in altri interessi, sono da lui considerate come un'invasione del suo mondo e reagisce, in entrambi i casi, con riluttanza o con il fallimento.

Le difficoltà, che possono scaturire dalla mancanza di strumenti tecnici, da parte dell'insegnante possono essere facilmente superate e trasformate in un mezzo pedagogico, nella misura in cui egli sia in grado di stabilire, con il bambino, un contatto autentico. [...] È preferibile insegnare a un ampio numero di bambini, piuttosto che a un piccolo gruppo o magari a un individuo solo. Se i bambini sono numerosi si incoraggiano l'un l'altro, stabilizzano lo stato d'animo collettivo e affermano il bene contro il male. I bambini traggono beneficio reciproco gli uni dalle idee degli altri. Il fatto stesso che l'insegnante non possa sovraccaricarli di attenzioni permette loro di

fare più affidamento su se stessi. In questo modo, si origina qualcosa che svolge un ruolo di straordinaria importanza più tardi nella vita – il lavoro di squadra, non la competizione individuale che divide, ma lo sforzo che unisce. Dall'intenso sforzo congiunto, il gruppo ottiene risultati migliori grazie alle maggiori risorse individuali. In queste condizioni, i bambini sono anche disposti a far fronte alla mancanza di materiali, a frenare le proprie esigenze per aiutarsi l'un l'altro e mettersi al secondo posto.¹⁴

CHIARA QUICI – Dopo gli studi socio-psico-pedagogici, consegue la laurea in Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo presso l'Università di Bologna, con una tesi in Psicologia dell'arte dal titolo *Creatività e cura: l'arteterapia di Friedl Dicker-Brandeis*.

NOTE

¹ È bene precisare che si tratta sempre di un ghetto, ma si parla di modello per due ragioni: la prima è che Terezìn rappresentò una forma di propaganda del regime nazista per ingannare i controlli da parte della Croce Rossa Internazionale sullo stile di vita delle persone internate; la seconda fu l'effettiva produzione artistica e culturale degli internati, una loro forma di resistenza morale e culturale, rispetto alla quale le autorità naziste chiusero un occhio sia perché lo scopo era quello di trasmettere un'immagine positiva, rassicurante e addirittura esaltante dei campi, sia perché sottovalutarono l'importanza morale della sopravvivenza della cultura e della libertà intellettuale.

Per un approfondimento: M. T. Milano, *Terezìn. La fortezza della Resistenza non armata*, Le Chateau Edizioni, Aosta 2012.

² E. Makarova, R. S. Miller, *Friedl Dicker-Brandeis Vienna 1898 – Auschwitz 1944: the artist who inspired the children's drawings of Terezìn*, Tallfellow/Every Picture Press, Los Angeles 2001, pp. 30-39.

³ Diverse sono le pubblicazioni e gli articoli accademici reperibili sull'artista in diverse lingue. Si cita, in particolare, il lavoro dell'artista, arteterapeuta e curatrice d'arte israeliana Elena Makaro-

va, a oggi una delle principali studiose della Dicker-Brandeis a livello internazionale. Per informazioni: <http://makarovainit.com>.

⁴ G. C. Argan, *Storia dell'arte italiana. Primo Novecento. Per le scuole superiori*, Sansoni, Firenze 2000, p. 58.

⁵ A. Pařík (a cura di), *Friedl Dicker Brandeis: 1898-1944. Exhibition to commemorate the 90th anniversary of her birthday*, The State Jewish museum in Prague, Praga 1988; L. Wix, *Art in the Construction of Self: Three Women and Their Ways in Art, Therapy, and Education*, ed. Ann Arbor, The University of New Mexico, ProQuest, Dissertations & Thesis Global, 2003, pp. 119-121.

⁶ A. Pařík (a cura di), *op. cit.* Per un'analisi approfondita della produzione artistica di Friedl Dicker-Brandeis si consiglia, inoltre, la lettura del seguente volume: E. Makarova, R. S. Miller, *Friedl Dicker-Brandeis Vienna 1898 – Auschwitz 1944: the artist who inspired the children's drawings of Terezìn*, accompagnato da oltre 200 immagini a colori dei suoi lavori, tra dipinti, studi, progetti grafici, bozzetti teatrali e fotografie dei suoi lavori tessili.

⁷ Sophie Richardot, "Janusz Korczak et Friedl Dicker-Brandeis: deux pédagogues de la liberté dans l'univers concentrationnaire nazi", *Le Télémaque*, 2012/2, n° 42, p. 91, DOI 10.3917/tele.042.0087.

⁸ A. Pařík (a cura di), *op. cit.*

⁹ Nella prefazione del suo libro *Arte come terapia nell'infanzia*, è la stessa Edith Kramer a spiegare come molta della casistica clinica presente nel testo sia frutto di osservazioni condotte in stretta collaborazione con Friedl Dicker-Brandeis negli anni in cui le due insegnavano arte ai figli degli ebrei rifugiati. Cfr.: *Arte come terapia nell'infanzia*, trad. it., La nuova Italia, Firenze 1977, p. XIV.

¹⁰ Se si pensa al sistema di identificazione numerica adottato dai Nazisti, si può facilmente cogliere la portata di questi esercizi nel rafforzamento dell'identità.

¹¹ E. Makarova, R. S. Miller, *op. cit.*, pp. 189-194; L. Wix, *op. cit.*, pp. 137-140.

¹² A. Pařík (a cura di), *op. cit.*

¹³ La traduzione inglese è contenuta in: A. Pařík (a cura di), *Friedl Dicker Brandeis: 1898-1944. Exhibition to commemorate the 90th anniversary of her birthday*. Link all'originale in lingua tedesca: http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Browse/modifyCriteria/facet/people_facet/id/78991/mod_id/o.

¹⁴ Per una maggiore fruibilità del testo si è ritenuta opportuna una traduzione libera e non letterale dello stesso.