

Percorsi educativi di memoria.
Luoghi e oggetti come testimoni tra passato e presente

Educational paths of memory.
Places and objects as witnesses between past and present

Luca Bravi

Researcher | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | luc.bravi@unifi.it

Stefano Oliviero

Associate professor | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | stefano.oliviero@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bravi, L. & Oliviero, S. (2024). Educational paths of memory. Places and objects as witnesses between past and present. *Pedagogia oggi*, 22(2), 151-160. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-19>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-19>

ABSTRACT

European Union has its roots in the cultural development that led to the defeat of totalitarianism and the construction of democracies. The development of new social and political paradigms is based on the ability of building a public memory, which corresponds to the process of narrating historical events to renew the social pact that unites communities. The construction of European memory (from the genocides up to Auschwitz) has been characterized by educational processes: from the first “pilgrimages” of deportees to the concentration camps, up to the “training trips” aimed at schools today. In this context, Liliana Segre recently expressed her concern about the “tiredness of the story of the Shoah” and the risk of the memory disappearing together with the witnesses. This essay intends to reflect on new educational paths of European memory, to be activated starting from the valorization of places and objects understood as new tools of public narration. The objects preserved in museums, in relation to objects of the present, become a further storytelling tool useful for educational paths to construct and deconstruct the material and immaterial cultural heritage of the EU.

L'Unione europea affonda le proprie radici nell'elaborazione culturale (si pensi al Manifesto di Ventotene) che ha portato alla sconfitta dei totalitarismi e alla costruzione delle democrazie. La formazione di nuovi paradigmi sociali e politici si basa sulla capacità di edificare una memoria pubblica solida, cioè un processo di narrazione di eventi storici sui quali rinnovare costantemente il patto sociale che unisce singoli individui in comunità. La costruzione della memoria europea, in particolare la riflessione dai genocidi fino ad Auschwitz, è stata caratterizzata da processi educativi: dai primi faticosi “pellegrinaggi” degli ex deportati nei lager, fino ai “viaggi di formazione” rivolti oggi alle scuole. In questo contesto, Liliana Segre ha recentemente espresso la propria preoccupazione rispetto alla “stanchezza del racconto della Shoah” e al rischio di scomparsa della memoria insieme ai testimoni. Il presente contributo intende riflettere su nuovi percorsi educativi della memoria europea, da attivare a partire dalla valorizzazione di luoghi e oggetti intesi come nuovi strumenti di narrazione pubblica. Processi che non si limitano alla visita ai siti museali che narrano la distruzione umana del passato, ma insistono sulla costruzione di relazioni con le comunità che vivono i luoghi dei genocidi nel presente. Gli oggetti conservati nei musei, in relazione con oggetti del presente divengono strumento di racconto utile a percorsi educativi che costruiscono il patrimonio culturale materiale e immateriale dell'UE.

Keywords: european memory | educational paths | auschwitz | places of memory

Parole chiave: memoria europea | percorsi educativi | auschwitz | luoghi di memoria

Received: September 2, 2024

Accepted: October 12, 2024

Published: December 20, 2024

Credit author statement

Stefano Oliviero è autore dei paragrafi 1 e 2; Luca Bravi è autore dei paragrafi 3 e 4. Il paragrafo 5 è stato redatto da entrambi gli autori.

Corresponding Author:

Luca Bravi, luc.bravi@unifi.it

1. Coltivare la Memoria

Per costruire nuovi percorsi educativi della memoria europea, a partire dalla valorizzazione di luoghi e oggetti intesi come strumenti innovativi di narrazione pubblica, è fondamentale innanzitutto confrontarsi con l'avanzamento degli studi sulla memoria, soprattutto in relazione al loro legame con gli oggetti e i luoghi.

A partire almeno dal nuovo Millennio la memoria ha assunto un ruolo centrale nello sviluppo e nella riorganizzazione delle società moderne, in quanto elemento cruciale per la costruzione delle identità nazionali, religiose e culturali, nonché per sostenere le scelte politiche.

Coltivare la memoria sembra quasi esser diventata un'esigenza vitale degli esseri umani, oppure in altri termini si può dire che sembra che gli esseri umani stiano riconoscendo progressivamente questa centralità alla memoria. I fenomeni memoriali infatti sono letteralmente esplosi. Il susseguirsi delle numerose commemorazioni pubbliche accompagna la nascita di musei dedicati a particolari eventi, per investire anche l'industria culturale e quella commerciale che riproduce gli oggetti del passato facendo leva sulla nostalgia (Violi, 2014; Di Pasquale, 2019; Trentmann, 2017).

Non a caso, il ruolo della memoria nel dibattito pubblico è diventato così rilevante da contendere alla storia il compito di interpretare il passato. In questa competizione, peraltro, spesso la memoria ha prevalso sulla ricerca storica talvolta sostituendola del tutto e inappropriatamente e creando quindi non pochi problemi legati alla semplificazione, distorsione o banalizzazione degli eventi storici, per interpretare i quali occorre invece affidarsi ad un rigoroso metodo storiografico scientifico (Flores, 2021).

Nel campo della storia dell'educazione la memoria, dopo aver incontrato qualche difficoltà ad affermarsi come tema e come oggetto storiografico, ormai da alcuni lustri è diventata una interlocutrice imprescindibile per tutti gli studiosi. Le ricerche pionieristiche avviate soprattutto in Spagna oltre venti anni fa hanno inaugurato molteplici iniziative di ricerca la cui crescente maturità è senza dubbio testimoniata dal recente lavoro *The School and Its Many Pasts*, un cofanetto di 4 volumi, sempre open access, curato da Roberto Sani, Juri Meda e Lucia Paciaroni (2024).

In ogni caso, più in generale, nel corso dell'ultimo mezzo secolo i *Memory Studies* sono cresciuti esponenzialmente consolidando la loro presenza in quei campi di ricerca in cui hanno mosso i primi passi, ovvero anzitutto gli studi psicologici da cui sono in sostanza partiti alla fine dell'Ottocento, quelli sociali e quelli storici cresciuti a cominciare dal secondo dopoguerra, per poi espandersi in sempre nuovi ambiti scientifico-disciplinari. Più recentemente i *Memory Studies* sembrano avviati a superare i confini dei singoli ambiti disciplinari per condividere approcci, oggetti di studio e applicazioni in un processo di lenta ibridazione o almeno di condivisione di prospettive a cui forse è destinata, più in generale e sul lungo periodo, l'intera ricerca scientifica (Di Pasquale, 2019). Pensiamo, per fare un esempio, al dibattito relativo agli studi sull'antropocene sul superamento della dicotomia natura-cultura nei paradigmi epistemologici (Concili, Fargione, 2018).

In definitiva gli studi sulla memoria attualmente spaziano su più contesti geografici e su svariati e stimolanti temi, distinguendosi dunque sotto il profilo quantitativo e pure su quello qualitativo.

Parallelamente, gli studi sugli oggetti e sui luoghi e sul loro rapporto con l'identità e le comunità si sono consolidati, offrendo nuovi scenari e inaugurando inedite prospettive di ricerca in svariati campi del sapere difficilmente classificabili nella loro totalità e complessità di vedute.

Pensiamo, solo per fare un esempio, all'evoluzione delle ricerche sul paesaggio e sul territorio come quelle collocate prevalentemente nell'ambito storico-geografico partite dai lavori più tradizionali come quelli di Emilio Sereni (Tosco e Bonini, 2023) e approdate recentemente su un versante decisamente multidisciplinare (Colavitti, Pazzagli, & Volpe, 2017). Oppure pensiamo a tutte le suggestioni a cui ha dato origine ormai diversi decenni fa Marc Augè con la teorizzazione dei non-luoghi (Augè, 2009) fino a quelle sviluppate recentemente sul concetto di iper-luoghi sistematizzato da Lussault (2020), o da Gilles Clément con il suo Manifesto del Terzo paesaggio (2016).

2. Luoghi, oggetti, memoria

Il territorio, nonostante l'inevitabile impatto della globalizzazione sulla dimensione locale, continua a essere il custode principale del patrimonio culturale, sia materiale che immateriale, che dà forma alle identità individuali e collettive, contribuendo a strutturare le comunità.

Ma anche la produzione sul rapporto tra oggetti e identità è stata altrettanto florida diventando una degli assi portanti degli studi sulla *material culture*. Fra tutti meritano di esser ricordati i lavori illuminanti di Daniel Miller (1987) sulla relazione dialettica tra soggetto e oggetto dai quali in parte ha preso le mosse la monumentale storia globale dei consumi di Franck Trentmann (2017), *L'impero delle cose*, vero e proprio spartiacque nella storiografia contemporanea.

I paesaggi e i luoghi assumono dunque dimensioni e identità multiple, talvolta indipendentemente dalla loro qualità estetica (Breda, Lai 2011), dalla loro conformazione fisica e dalla loro funzione originaria che addirittura possono essere scollegate, subordinate e ridefinite dalle attività umane che di volta in volta li animano (Lussault, 2020). Anche gli oggetti dal canto loro contribuiscono non poco (e hanno contribuito anche nel corso dei secoli passati) a determinare ciò che siamo e a strutturare le società. In altri termini gli esseri umani costruiscono gli oggetti che a loro volta danno forma agli individui determinandone le identità, i comportamenti, le attività... (Meloni, 2013; Miller, 1987).

L'intreccio degli studi sugli oggetti e sui luoghi con quelli sulla memoria ha aperto quindi la strada ad orizzonti sterminati.

Gli oggetti, infatti, hanno una loro memoria e in quanto depositari di identità individuali e collettive sono fondamentali per ricostruire le organizzazioni sociali del passato e le storie individuali e allo stesso tempo ci aiutano a ricordare il nostro passato, sono eccezionali stimolatori di ricordi. La cultura materiale, quindi, fa da mediatrice di memoria e attiva le emozioni inerenti al passato.

Peraltro, dopo il consolidamento di quella stagione storiografica avviata nel secondo dopoguerra e definita più tardi come l'era del testimone (Wieviorka, 1999), la più recente e progressiva scomparsa dei testimoni diretti del primo Novecento ha portato altrettanti stimoli e riflessioni alla ricerca storica e in particolare ha contribuito senza dubbio a consolidare gli studi che hanno messo al centro della loro attenzione gli oggetti e i luoghi e il loro rapporto con il passato e con il presente, dunque con la storia e con la memoria. Nella storia della Resistenza, ad esempio, stanno comparando diversi interessanti studi di questo genere (Boccalatte, Carrattieri, 2024).

Per quanto riguarda invece la relazione tra paesaggio e memoria, e più nello specifico sulla spazializzazione del ricordo, Patrizia Violi, fra gli altri, ha scritto pagine particolarmente efficaci:

La memoria [...] sembra intrattenere una relazione privilegiata con lo spazio, che diviene una delle modalità principali attraverso cui essa arriva a farsi discorso, a volte senza che ne siamo nemmeno consapevoli. I luoghi ci parlano sempre del nostro passato, anche quando non li stiamo ad ascoltare. Si può addirittura spingersi a considerare la spazializzazione della memoria come una condizione per la sua narrabilità [...]. Lo spazio così come ci si presenta fenomenologicamente veicola sempre vari e diversi significati, racconta delle storie, mette in gioco un sistema di valori soggiacente. [...] Lo spazio parla della nostra realtà sociale ma parla anche, forse in primo luogo, di ciò che è stato, delle trasformazioni che la nostra realtà ha subito, dei valori che vi sono stati iscritti. Lo spazio parla quindi della nostra memoria e al tempo stesso [...] produce memoria, la riscrive, la interpreta, a volte la cancella. (Violi, 2014, p. 34).

Il paesaggio, infatti, come ha avuto modo di osservare in più occasioni Antonella Tarpino, può esser letto o addirittura ricostruito proprio attraverso il filtro delle testimonianze. La memoria, dunque, che dà la forma del paesaggio talvolta perduto o cancellato fisicamente, e lo ridisegna e ridefinisce. La memoria lo "rialfabetizza" (Tarpino, 2018).

D'altro canto Halbwichs, su tutti, ha indicato in modo chiaro che il passato non è un deposito immutabile a cui si accede in modo diretto, ma è mediato sempre dal presente. Tuttavia, come ha sottolineato Jedlowski, "l'originalità di Halbwichs consiste nel porre postulato il passato che si 'presentifica' nell'atto del ricordo; non è un passato che ritorna, ma una effettiva ricostruzione del passato stesso, una riformulazione che è soggetta di volta in volta a riaggiustamenti e revisioni che derivano dal mutare dei punti di

vista operati nel presente. Secondo questa impostazione, la memoria emerge come un insieme dinamico, luogo non solo di selezioni, ma di reinterpretazioni e riformulazione del passato. La sua funzione consiste, più che in quella di fornire immagini fedeli del passato, in quella di preservare gli elementi del passato che garantiscono ai soggetti il senso della propria continuità e l'affermazione della propria identità” (Jedlowski, 2002, pp. 47-48).

Nella costruzione di nuovi percorsi educativi della memoria europea, dunque, è essenziale anzitutto rammentare che la memoria stessa è un atto narrativo stimolato, sostenuto e sostanziato dai luoghi e dagli oggetti.

3. La narrazione dei luoghi e la memoria collettiva

Henry Appel, deportato e sopravvissuto ad Auschwitz, ha espresso con chiarezza la centralità della memoria da costruire e conservare nel presente: “C'è solo una cosa peggiore di Auschwitz stesso, che il mondo dimentichi che un simile luogo sia esistito” (Friends of Auschwitz Foundation, 2015, p. 12).

Il luogo è posto al centro della riflessione come elemento per la costruzione del ricordo e come mediatore per strutturare la memoria personale, collettiva e pubblica. Non è un approccio scontato, se si considera che proprio alla fine della Seconda guerra mondiale, i materiali presenti nelle aree degli ex lager furono spesso riutilizzati per la ricostruzione delle città distrutte. Le baracche di Auschwitz-Birkenau, ad esempio, furono in parte smontate e il legno fu usato per l'edilizia a Cracovia. Gli abitanti polacchi che erano stati forzatamente allontanati dai nazisti dalla zona d'interesse limitrofa al campo tornarono a casa e, non avendo più abitazioni disponibili, si stabilirono nelle strutture presenti all'interno dell'ex lager. La preservazione di questi siti fu difesa, per primi, dai sopravvissuti, spesso in assenza d'impegno da parte delle istituzioni governative, in molte occasioni all'interno di contesti sociali che volevano lasciarsi alle spalle la sofferenza vissuta con la guerra, come pure in alcuni casi, per rimuovere le responsabilità dirette o indirette. Il 2 luglio 1947, il parlamento polacco ratificò l'apertura ufficiale del Museo Statale di Auschwitz che prevedeva la salvaguardia del luogo con l'obiettivo di conservarlo e preservarlo, in modo che potesse restare come prova del crimine che vi era stato compiuto.

I luoghi sono evidentemente strumenti di narrazione storica, perché permangono nel tempo e sono elementi di naturale connessione tra passato e presente; da questo punto di vista, permettono di confrontarsi con due differenti tipi di racconto: la ricostruzione delle vicende storiche e la prospettiva di memoria che ha preso corpo nel tempo (quella che potremmo definire la storia della memoria). Se consideriamo Auschwitz, tramite il luogo e i suoi documenti possiamo conoscere quanto avvenuto tra il 1940 e il 1945, ma è utile anche riflettere sulle modalità, le metodologie e gli obiettivi che sono stati utilizzati per produrre un ricordo collettivo di tali vicende attraverso i percorsi museali che sono stati organizzati nell'area dell'ex lager (Bravi, 2014).

La memoria, in particolare quella pubblica, è un processo che è influenzato da molteplici elementi, tra i quali il contesto socio-politico del tempo in cui l'osservatore sta vivendo. La riflessione sulle connessioni sociali che intervengono nella costruzione di memorie vede una sua fondamentale origine nel libro *I quadri sociali della memoria* del sociologo Maurice Halbwachs (2024), un testo che per primo ha indagato le radici identitarie comunitarie che si costituiscono sulla base di selezione e rimozione delle vicende del passato. Lo storico Yuval Noah Harari ha più recentemente riflettuto sulla costruzione e diffusione delle narrazioni collettive, come collante identitario caratterizzante la specie *Homo Sapiens*, rispetto agli altri esseri viventi. In un *TED talk* (Technology Entertainment Design) intitolato «*What explains the rise of humans?*» tenutosi a Londra nel giugno 2015¹, Harari ha affrontato il tema delle narrazioni umane come elemento di condivisione e costruzione di radici collettive che permettono la collaborazione tra individui. Tale collaborazione/condivisione, come condizione specifica dei soli esseri umani, può assumere caratteristiche di pensiero astratto; pertanto, non legato all'aspetto concreto del soddisfacimento di bisogni primari: se gli animali sono in grado di collaborare in piccoli gruppi per rispondere a necessità concrete e immediate, se-

1 Y.N. Harari in TED talks «*What explains the rise of humans?*» al link https://www.ted.com/talks/yuval_noah_harari_what_explains_the_rise_of_humans?subtitle=en (Ultimo accesso: agosto 2024).

condo Harari, i *Sapiens* hanno acquisito la capacità di costruire contesti collaborativi molto estesi, anche in riferimento a mete ideali e valori immateriali (2014). Le molteplici modalità del racconto ne rappresentano gli strumenti di diffusione, dall'oralità alla scrittura, fino ai mezzi di comunicazione di massa che ne hanno prodotto una disseminazione sempre più a largo raggio e, dopo la scrittura, in grado di conservarsi più a lungo nel tempo. Nonostante i riferimenti positivi che le persone sono solite collegare al concetto di memoria comunitaria, in particolare tra la fine del XX e l'inizio del XXI secolo quando ha preso campo un intenso processo di costruzione di politiche pubbliche della memoria (De Luna, 2011), il racconto collettivo e la costruzione di narrazioni comunitarie non si dirigono, né necessariamente né in modo naturale, verso obiettivi che oggi definiremmo positivi (i diritti umani e la democrazia, ad esempio), ma hanno semmai la caratteristica di far prevalere un racconto maggioritario. La criticità della narrazione del passato secondo un punto di vista maggioritario è tema di riflessione storiografica almeno a partire dal secondo dopoguerra, momento in cui si è sviluppata un'attenzione maggiore sul tema delle minoranze² e della giustizia riparativa anche da parte del diritto internazionale (Zagrebelski, Martini, 2003; Patrizi, 2009). L'analisi attorno al concetto di «narrazioni dominanti» si è recentemente riattivata, a partire dal dibattito sorto sulla *Cancel culture* (Rizzacasa d'Orsogna, 2023; Dei, 2023), intesa come la pratica di cancellare, rivedere o inventare aspetti del passato per sostenere le opinioni dominanti nel presente. In definitiva, anche le esperienze dei lager, della persecuzione e dello sterminio possono essere lette come esempi di collaborazione umana, nati dalla condivisione di una narrazione discriminatoria e razzista che si fece cultura e racconto maggioritario presso ampi strati della popolazione europea, anche attraverso la scuola. Gli elementi fin qui analizzati fanno emergere un tema centrale della riflessione: la comunicazione del passato (cioè l'azione di raccontare e narrare la storia trascorsa) da sola non è strumento sufficiente per attivare processi educativi volti alla pace e ai valori democratici. In questo senso, i recenti lavori svolti in ambito pedagogico sul tema della memoria confermano una connessione sfaccettata e multidisciplinare anche in ambito accademico. Si pensi ad esempio alle profonde riflessioni di Alessandro Vaccarelli rispetto alla Shoah come questione cruciale per l'educazione e per la pedagogia (Vaccarelli, 2023), oppure allo sguardo della filosofia dell'educazione, espresso attraverso i contributi, tra gli altri, di Raffaele Mantegazza, la cui produzione offre una correlazione di rilievo tra quella che ha definito la "pedagogia dell'annientamento" (Mantegazza, 2001; 2014), e la costruzione di una "pedagogia della resistenza" (Mantegazza, 2021); come pure il volume di Carla Callegari che riporta la progettualità educativa a confrontarsi con la storia di persecuzione affrontata dalle persone con disabilità durante il nazifascismo (Callegari, 2011).

Quelli che possiamo definire come percorsi educativi della memoria devono necessariamente comporsi di due elementi: la narrazione storica (storicizzazione) e una metodologia fatta di strumenti pedagogicamente connotati che possano indirizzare il racconto del passato, verso gli obiettivi legati alla pace, alla lotta ai pregiudizi e contro il razzismo. Dal punto di vista dei processi educativi, i conflitti che sono in atto obbligano a una riflessione profonda che non può limitarsi ad una vuota ripetizione di quel «mai più» che appare da tempo (forse da sempre) disatteso.

Sono state recentemente rivolte aspre critiche, anche rispetto alla reale capacità formativa delle attività nate sulla spinta dell'istituzione del Giorno della Memoria (in Italia, reso ufficiale con la legge 211 del 2000) e delle cosiddette politiche della Memoria; ne considereremo due esempi: il primo caso è rappresentato dalle conclusioni cui è giunta la semiologa Valentina Pisanty nel suo volume *I guardiani della memoria* (Pisanty, 2020) nel quale ha messo in correlazione gli ultimi vent'anni di specifiche attività educative organizzate dopo la legge 211/2000 con la crescita della destra xenofoba, avvenuta nello stesso periodo in tutta Europa; il secondo riferimento è legato alla preoccupazione recentemente espressa da Liliana Segre, sopravvissuta al lager di Auschwitz e senatrice a vita dal gennaio 2018, in un intervento tenuto a Milano nel gennaio del 2023, in occasione del Giorno della Memoria:

Una come me certo non si accontenta, una come me è pessimista e ritiene che tra qualche anno ci sarà una riga [sulla Shoah] sui libri di storia e poi non ci sarà nemmeno più quella [...] Quando uno

2 Seppure il diritto internazionale non sia giunto ad una definizione definitiva di «minoranze», il periodo dopo le due guerre mondiali ha segnato una riflessione costante su questa tematica; la questione della rappresentazione e dei diritti di coloro che sono minoranza nei differenti Paesi ha trovato spesso espressione, seppur con gradazioni assai differenti, all'interno delle Costituzioni dei vari Stati.

è così vecchio come me e ha visto prima l'orrore e poi è arrivato a sentire addirittura che si nega, quando a un certo punto, dopo che sei stato nessuno, quando la coscienza ti si sveglia, allora non sei mai contento. Per chi ha visto personalmente quell'orrore, quello che viene fatto non è mai abbastanza³.

Seppur la correlazione proposta da Pisanty tra crescita della xenofobia e fallimento delle politiche della Memoria non possa essere considerata certa, non c'è alcun dubbio che l'odio verso il "diverso" e il razzismo si segnalino come due elementi in costante ascesa in Europa, come attestato dai dossier che l'Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali (FRA) ha redatto nell'ultimo decennio⁴. Per questo stesso motivo, il grido d'allarme lanciato da Liliana Segre può risultare un utile monito, più che la presa d'atto di un fallimento, cioè l'invito ad un'azione ancor più concreta che tenga conto delle fragilità e delle criticità del passato. All'atto di denuncia rispetto all'inefficacia di processi educativi che deve necessariamente preoccupare coloro che sono attivi nell'ambito di formazione, la risposta non può che essere quella di promuovere ulteriori tentativi d'attivazione educativa.

Ci sono alcuni fattori da prendere in considerazione che riguardano gli strumenti e le metodologie da costruire. Il primo passaggio critico ha a che fare con la presa di coscienza che l'era del testimone (Wieviorka, 1999) stia giungendo definitivamente al termine (almeno in relazione alla possibile testimonianza diretta di persone tuttora in vita) e che da quasi vent'anni siamo di fronte alla pressante domanda che si è posto David Bidussa (2009), rispetto al nostro futuro dopo la scomparsa dell'ultimo testimone e ai percorsi di consapevolezza, formazione, educazione, cittadinanza che potranno essere costruiti. La riflessione qui proposta intende individuare i luoghi, in particolare Auschwitz, come strumenti per riattivare processi di formazione che possano far dialogare passato e presente.

4. Attraversare Auschwitz: un modello pedagogico

L'obiettivo a breve termine di un processo formativo che parta dalle vicende di Auschwitz, non può mai essere la generica costruzione di memoria, ma sempre la storicizzazione, cioè la conoscenza della storia specifica del processo iniziale, intermedio e finale che ha rappresentato Auschwitz. Storicizzare Auschwitz significa ampliare il più possibile le conoscenze storiche rispetto a quanto avvenne in quell'area dal 1940, quando fu messo in funzione Auschwitz I come campo base, fino al 27 gennaio 1945, quando il lager fu liberato dall'Armata Rossa, dopo che si era ampliato ad Auschwitz-Birkenau, Auschwitz-Monowitz e ai suoi molteplici sottocampi. Quest'approccio apre a un ventaglio di conoscenze innumerevoli che il formatore deve selezionare consapevolmente e in modo adeguato rispetto ai tempi a disposizione, alle esperienze che vorrà collegarvi, all'età delle persone cui si rivolge. Le conoscenze storiche hanno sempre bisogno di un percorso appositamente strutturato per essere apprese e di strumenti per essere attivate in modo interessante e utile all'obiettivo a lungo termine che qui individuiamo nella costruzione di «memoria attiva», intesa in questo contributo come la capacità di trasformare l'attività di avvicinamento alla storia in azione quotidiana che abbia come riferimento la pace, la democrazia, la relazione paritaria tra comunità e tra individui; perché questo non corrisponda ad una serie di generici e teorici intenti, è indispensabile che la storicizzazione di Auschwitz sia utilizzata dal formatore come strumento pedagogico specifico: la teorizzazione dei concetti sarà una fase sempre successiva alla storicizzazione delle vicende trascorse, perché sono le conoscenze storiche a poter costituire la base necessaria per ottenere riflessioni teoriche sostenute dai riferimenti a fatti concreti. Il presente contributo, propone di porre Auschwitz all'inizio del percorso formativo, ma è necessario evitare una sua cristallizzazione. Ha infatti senso proporre la storia di Auschwitz come elemento di attivazione iniziale, proprio in considerazione del suo impatto simbolico a livello globale: nominare Auschwitz in un contesto di sola comunicazione, corrisponde a fare riferimento all'intera vicenda di persecuzione, deportazione e sterminio, ma è importante essere consapevoli che dal punto di vista storico

3 Intervento di Liliana Segre in occasione della presentazione delle attività per il Giorno della Memoria del Comune di Milano, il 23 gennaio 2023.

4 Si vedano i report e le analisi dell'Agenzia dell'Unione Europea per i Diritti Fondamentali (FRA) al seguente link: <https://fra.europa.eu/en/publication/2024/fundamental-rights-report-2024#related> (Ultimo accesso: agosto 2024).

non sia affatto così: storicamente Auschwitz è la fase finale di un processo che ha prodotto lo sterminio e l'eliminazione di vite considerate alla stregua di «pezzi» di cui disfarsi. Auschwitz, dal punto di vista storico, non è neppure la fine effettiva della deportazione, perché la sua liberazione, avvenuta il 27 gennaio 1945, anticipa di quasi quattro mesi l'ultima liberazione che sarà quella del lager di Mauthausen (5 maggio 1945) e dei suoi campi satellite, nei giorni immediatamente successivi. Auschwitz può essere posto al centro di un processo formativo che abbia per obiettivo a lungo termine la memoria attiva purché, ricorda Zygmunt Bauman nel suo libro *Modernità e Olocausto* (1999), sia inteso non come simbolo dogmatico della malvagità, ma come rappresentazione concreta della grande fabbrica della morte che fu attivata con l'obiettivo dell'eliminazione delle vite definite inferiori, nella quale trovano piena espressione elementi specifici che hanno continuato a caratterizzare la modernità del dopo-Auschwitz: la tecnica, che ha permesso innovazione (si trattò della capacità di costruire le grandi camere a gas e un sistema industriale di smaltimento dei corpi), la divisione capillare dei compiti, tipica della burocrazia (si trattò della possibilità di allontanare da ciascuno dei soggetti coinvolti, la responsabilità diretta delle morti nelle camere a gas) e infine quella che Bauman definisce la «cultura del giardiniere», cioè l'azione di colui che elimina le erbe dichiarate infestanti dal proprio giardino, dando vita a ciò che considera un atto creativo (a difesa del giardino stesso) e non distruttivo; la «cultura del giardiniere» è equiparabile all'organizzazione sociale che considerò il progetto di un «uomo nuovo» razzialmente puro, come un punto di arrivo raggiungibile, elemento di una narrazione maggioritaria che descrisse lo sterminio come un'azione di miglioramento della società e non come un omicidio di massa (Browning, 2022). Non cristallizzare Auschwitz significa poter legare simili riflessioni al raggiungimento di una piena conoscenza del contesto storico. Si tratta di un percorso che necessita di specifiche competenze pedagogiche rispetto all'attivazione di percorsi formativi-educativi legati alla storia del Novecento e del periodo dei totalitarismi, ma anche dell'indispensabile conoscenza del periodo delle dittature che può essere costruita come esperienza di collaborazione multidisciplinare in ambito scolastico. Il processo di conoscenza storica descritto, può essere elaborato sia attraverso un approccio cronologico che conduca dai primordi delle dittature verso Auschwitz, oppure come un percorso a ritroso che da Auschwitz si muova verso la chiarificazione delle fasi precedenti; in entrambi i casi l'aspetto fondamentale è individuare nella storicizzazione lo strumento basilare per il lavoro didattico e formativo.

È una metodologia che potremmo riassumere nella capacità di «attraversare Auschwitz»: non si tratta di un percorso di approfondimento dedicato al solo luogo divenuto simbolo dello sterminio, ma della possibilità di percorrere il tempo storico per trarne approfondimento, consapevolezza e conoscenza storica. Uno degli errori formativi più frequenti nell'ambito di ciò che si muove intorno alle attività sulla memoria del Novecento, è la tendenza a partire dalla riflessione etica per connetterla a frammenti di storia avulsi da un percorso storiografico pienamente compiuto: si parla di educazione alla pace e la si connette alla generica riflessione sullo sterminio avvenuto nei lager, senza porsi il problema di far conoscere e rendere chiaro l'intero processo che ha reso l'umanità capace di sterminio; si tende cioè ad utilizzare i fatti storici considerandoli tessere a sé stanti, immagini simboliche disconnesse da un prima e un dopo. «Attraversare Auschwitz» pone invece di fronte alla necessità di strutturare un *continuum* storico narrativo all'interno del quale i luoghi della memoria siano focus di riferimento formativi⁵. La necessità di riflessione sugli strumenti utilizzabili, si rende adesso più urgente, proprio per tentare di rispondere al grido di allarme lanciato da Liliana Segre: resterà realmente soltanto una riga sui libri di storia e poi neppure quella, dopo che sarà scomparso anche l'ultimo testimone?

Una volta che le voci testimoniali di un evento scompariranno che cos'avremo in mano? Come elaboreremo quel vuoto? E allo stesso tempo come rifletteremo? La questione riguarda la capacità che quelle voci hanno di parlare e di suscitare domande; non solo di riprodurre se stesse. In quel terreno vuoto si porrà la dimensione della post-memoria, di una riflessione che vivrà unicamente e strutturalmente

5 Il concetto di «Attraversare Auschwitz» è frutto di riflessione critica operata con il contributo di Michele Andreola, guida-educatore presso il Museo Statale di Auschwitz-Birkenau. Si sottolinea questa collaborazione attiva, perché le guide attraversano costantemente il luogo della memoria rendendolo fruibile e comprensibile a visitatori che poi abbandoneranno l'ex lager dopo il percorso guidato. L'aspetto del permanere nel luogo, attraversarlo più volte, vivere nei pressi dell'ex lager può invece condurre a relazionare in modo critico e costante il passato con il presente, attraverso la lente della narrazione del discorso storico, una condizione con evidenti richiami e possibilità generative rispetto al contesto di progettazione educativa.

della capacità di elaborare documenti. Lì si porrà il problema del rapporto tra testimonianza e storia. Quando i testimoni oculari saranno scomparsi, quando quelle voci non avranno più voce, ci ritroveremo con un archivio definito di storie, che racconteranno scenari e situazioni. Si tratterà allora di far lavorare quelle storie narrate come «documenti». In quel momento avverrà, consapevolmente per noi, il passaggio irreversibile tra Novecento e «attualità» (Bidussa, 2009, p. 13).

«Attraversare Auschwitz» significa tentare un percorso che mai potrà limitarsi a sostituire il ruolo e la presenza del testimone con la mera riproposizione di un'intervista registrata. Da dove ripartire? S'intende qui segnalare i luoghi della memoria come strumenti di formazione da tornare a valorizzare. Le aree in cui i fatti storici si sono concretamente svolti, permettono di riprendere la narrazione della storia in connessione con molteplici elementi: il passato, il presente, ma anche le persone che hanno attraversato quei luoghi, sia ieri che oggi. È in questi concetti la differenza tra «visitare» e «attraversare Auschwitz»: visitare corrisponde a porsi di fronte ad una sorta di monumento dello sterminio che «si deve vedere» almeno una volta nella vita, è invece compito di chi voglia costruire un processo di conoscenza, trasformare Auschwitz da monumento, a strumento di formazione e storicizzazione.

5. Gli oggetti come strumento di narrazione

Tra gli strumenti didattici utili per rispondere alle sfide poste dalla fine dell'era del testimone, accanto ai luoghi, si segnala anche la necessaria valorizzazione degli oggetti (Lachendro, 2019). È utile soffermarsi sul ruolo che possono avere gli oggetti per attivare racconti individuali o collettivi. I musei propongono da sempre oggetti all'interno dei propri percorsi per i visitatori (o nei magazzini deputati alla conservazione) e il Museo statale di Auschwitz ha la particolarità di mettere a disposizione differenti tipologie di oggetti capaci di proporsi come individuali o come «oggetti di massa» (si pensi alla massa di occhiali o di capelli delle vittime che sono presenti in alcune teche). Gli oggetti, al pari dei luoghi, possono essere considerati uno strumento di testimonianza, ma soprattutto di formazione. Tramite gli oggetti di vita quotidiana (o di sopravvivenza quotidiana) si possono ricontestualizzare e tornare a valorizzare le storie dei testimoni scomparsi; essi sono un gancio narrativo fondamentale in due direzioni, dal presente verso il passato, ma anche dal passato verso il presente, perché la maggioranza di quegli oggetti esposti nei percorsi museali continuano ad essere presenti nelle nostre vite. La stessa oggettistica che ha la forza di raccontare Auschwitz o altri luoghi di deportazione durante il nazismo e i fascismi, la ritroviamo a caratterizzare la vita delle persone di Srebrenica che subirono il genocidio nel 1995, oppure sono tra le prove del crimine ripescate nel mare di fronte a Lampedusa, quando altre persone, in altre epoche storiche, con motivazioni differenti, chiusero i propri beni in una valigia ed affrontarono un altro viaggio che non fu quello della deportazione verso Auschwitz, ma il tentativo di allontanarsi da altri, diversi e più recenti luoghi di odio o di morte (Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, 2021). È soltanto raggiungendo l'obiettivo della storicizzazione delle differenti vicende che un formatore sceglierà d'inserire nel processo formativo proposto, cioè nel *continuum* narrativo elaborato con l'obiettivo di ampliare la conoscenza, che si gioca la possibilità di attraversare Auschwitz e di confrontarsi con il presente all'interno di un reale processo educativo. Le azioni di storicizzazione degli eventi, di narrazione intesa come comunicazione formativa e di comparazione e non di equiparazione, sono i mattoni che permettono di costruire processi formativi che fondano i propri ragionamenti sul presente, ma non su una generica e passeggera partecipazione emotiva, quanto piuttosto sulle conoscenze acquisite. La riflessione su luoghi e oggetti apre la strada a due possibili strumenti che non sono volti all'annebbiamento della storia dietro una cortina fumogena in cui tutto diventa uguale ad Auschwitz, ma che possono essere utilizzati per valorizzare e motivare la conoscenza della storia, fino a giungere ad un corretto confronto dialogico tra passato e presente. Guardare ad Auschwitz e poter volgere successivamente lo sguardo ai conflitti, alla xenofobia e ai razzismi in atto nel presente è una necessità per chi si muove nel contesto della formazione. L'aspetto fondamentale dell'attraversare Auschwitz è quello di riuscire a costruire un percorso in cui non ci si neghi la possibilità di guardare al presente per paura d'inciampare in errori di valutazione, ma di farlo ponendo prima le basi della storicizzazione di ogni evento, in modo tale da non porsi l'obiettivo di equiparare fatti differenti, ma di potere e saper dibattere criticamente su ciascun tema a partire dalla conoscenza di ciò di cui si sta parlando. In questo processo di rige-

nerazione dei percorsi di formazione alla memoria attiva (individuale, collettiva e pubblica), i luoghi e gli oggetti sono descritti come strumenti che raccontando il passato hanno la capacità di riproporre uno sguardo critico sul presente, riconnettendosi in modo naturale con le voci e le storie dei testimoni diretti. In questo processo rigenerativo delle storie, il racconto della morte ha sempre l'obiettivo di riconnettersi ad una possibilità data alla vita, come ambito in cui costruire strumenti per imparare la lezione di Auschwitz, del Ruanda, di Srebrenica, di Lampedusa, fino a giungere a Cutro, al conflitto tra Russia e Ucraina, a quello tra Israele e palestinesi, senza dover dichiarare tutto identico ad Auschwitz, ma proprio per questo percepire la necessità di conoscere.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (ed.) (1986). *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Augé M. (2009). *Non luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. or. 1992).
- Bandini G.-Oliviero S. (eds.) (2022). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.
- Bauman Z. (1999). *Modernità e Olocausto*, Bologna: il Mulino.
- Bidussa D. (2009). *Dopo l'ultimo testimone*. Torino: Einaudi.
- Boccalatte P., Carrattieri M. (eds.) (2024). *Scarpe rotte eppur bisogna andar. Una storia della Resistenza in 30 oggetti*. Milano: Biblion.
- Bravi L., Martinelli C., Oliviero S. (eds.) (2022). *Raccontare la Resistenza a scuola: Esperienze e riflessioni*. Firenze: FUP.
- Bravi L. (2014). *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Bravi L. (2018). *I destini dei bambini zingari*. Milano: FrancoAngeli.
- Browning C.R. (2022). *Uomini comuni*. Torino: Einaudi.
- Callegari C. (2011). *La Shoah dei disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Colavitti A. M., Pazzagli R., Volpe G. (2017). Editoriale. Verso un 'grappolo' di storia multidisciplinare del territorio. *Scienze Del Territorio*, 5, 6-10.
- Clément G. (2016). *Manifesto del Terzo paesaggio. Nuova edizione aggiornata e accresciuta del capitolo: Evoluzione e pratica del concetto di Terzo paesaggio*. A cura e con un saggio di Filippo De Pieri. Macerata: Quodlibet.
- Concilio C., Fargione D. (eds.) (2018). *Antroposcenari: storie, paesaggi, ecologie*. Bologna: il Mulino, Edizione digitale.
- De Luna G. (2011). *La Repubblica del dolore*. Milano: Feltrinelli.
- Di Pasquale C. (2019). *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: il Mulino.
- Flores M. (2021). *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*. Bologna: il Mulino.
- Friends of Auschwitz Birkenau Foundation (eds.) (2015). *There is only one thing worse than Auschwitz itself... and that is if the world forgets there was such a place: Henry Appel, Auschwitz survivor*. O wi cim: Friends of Auschwitz-Birkenau Foundation.
- Halbwachs M. (2024). *I quadri sociali della memoria*. Roma: Meltemi.
- Harari Y.N. (2014). *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Jedlowski P. (2002). *Memoria, esperienza e modernità: memorie e società nel XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Lachendro J. (2018). *Auschwitz dopo la liberazione*. Oświęcim: Museo Statale Auschwitz Birkenau.
- Lai F.-Breda N. eds (2011). *Antropologia del Terzo paesaggio*. Roma: CISU.
- Lussault M. (2020), *Iper-luoghi. La nuova geografia della globalizzazione* (edizione italiana a cura di Emanuele Casti), Milano: FrancoAngeli.
- Meda J., Paciaroni L., Sani R. (Eds.) (2024). *The School and Its Many Pasts*, Vol. 4. Macerata: Eum.
- Mantegazza R. (2021). *Imparare a resistere*. Roma: Mimesis.
- Mantegazza R. (2014). *Diventare testimoni. Riflessioni e strategie per la Giornata della Memoria a scuola*. Bergamo: Junior.
- Mantegazza R. (2001). *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*. Troina-Etna: Oasi.
- Meloni P. (2013). *Oggetti di vita quotidiana e relazioni sociali: una riflessione sugli studi di Daniel Miller*. "Lares", 79(2-3), 353-362.
- Miller D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- Oficyna Bibliofilów-United States Holocaust Memorial-Dzieci Łódzkiego (eds.) (2009). *Children of the Lodz Ghetto*, Łódź and Washington: Oficyna Bibliofilów, United States Holocaust Memorial, State Archive in Lodz.

- Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau (eds.) (2021). *To preserve authenticity. The Conservation of Museum Collections and Archival Materials*, Oświęcim: Auschwitz State Museum.
- Patrizi P. (2009). *La giustizia riparativa*. Roma: Carocci.
- Pisanty V. (2020). *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*. Milano: Bompiani.
- Rizzacasa d'Orsogna C. (2023). *Scorrettissimi. La cancel culture nella cultura americana*. Torino: Einaudi.
- Tarpino A. (2018). Narrare il paesaggio della perdita. La memoria come ecologia. In *Antroposcenari: storie, paesaggi, ecologie*. Concilio C. Fargione, D. (eds.), Bologna: il Mulino, Edizione digitale.
- Tosco C., Bonini G. (Eds.). (2023). *Il paesaggio agrario italiano: Sessant'anni di trasformazioni da Emilio Sereni a oggi (1961-2021)*. Roma: Viella.
- Trentmann F. (2017). *L'impero delle cose*. Torino: Einaudi.
- Violi P. (2014). *I paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*. Milano: Bompiani.
- Vaccarelli A. (2023). *Ai limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Wieviorka A. (1999). *L'era del testimone*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zagrebelski G., Martini C.M. (2003). *La domanda di giustizia*. Torino: Einaudi.