



**FONDAZIONE
MEMORIA DELLA DEPORTAZIONE**
Biblioteca Archivio Pina e Aldo Ravelli

Nell'ambito dell'iniziativa

Memoria oggi.

**Storia e memoria. Valori e narrazioni a 75 anni
dalla nascita della democrazia italiana**

La Fondazione Memoria della Deportazione ha incaricato i giovani storici del Laboratorio Lapsus di redigere e predisporre materiali utili alla pubblica discussione sui diversi temi sui quali ci si intende soffermare nella fase finale del progetto.

Questo materiale, prodotto da Lapsus, è un utile contributo in chiave di discussione e di ricerca anche nella predisposizione problematica nei metodi di divulgazione ai pubblici contemporanei.

La Fondazione ringrazia gli autori per il loro contributo.

**Ricordare, imparare, praticare:
spunti operativi tra storia e memoria
per le giovani generazioni.**

A cura di Laboratorio Lapsus



INTRODUZIONE

Il testo che segue è stato elaborato dai membri di Laboratorio Lapsus, associazione culturale che da oltre dieci anni si occupa di didattica della storia, ricerca e public history.

Questo breve contributo vuole provare a riflettere su quelli che sono i temi ad oggi centrali nel dibattito fra storia e memoria, provando ad affrontarli all'interno del quadro delle esperienze didattiche e educative legate alla didattica della storia delle deportazioni nazifasciste.

Si proverà ad offrire una panoramica delle problematiche principali che come storici ed educatori abbiamo incontrato negli anni di attività con le scuole e i centri di educazione territoriale: l'obiettivo non sarà fornire risposte univoche a questioni complesse, quanto piuttosto suggerire metodologie e possibili pratiche a nostro avviso efficaci.

Ad oggi, la generazione di chi scrive, nata dopo la fine della Guerra Fredda, è molto probabilmente l'ultima ad aver avuto la possibilità di ascoltare i testimoni degli eventi del periodo della deportazione nazifascista. Il trascorrere del tempo e la progressiva scomparsa dei testimoni diretti degli eventi è un fatto comune ad ogni epoca storica. Ciò comporta inevitabilmente, da un lato, un ripensamento rispetto al racconto del passato e, dall'altro, l'individuazione di nuove modalità di trasmissione delle memorie ancora vive nel discorso pubblico, al momento della scomparsa dei testimoni. Entrambi questi temi si legano alla progressiva necessità di adeguare la trasmissione dei fatti e del loro significato alle generazioni più giovani, trovando forme di insegnamento che tengano conto di questo.

Tra i molti temi che vengono esplorati ed analizzati dagli storici in merito al rapporto della storia con la memoria, il focus è spesso su *cosa* sia oggetto di oblio: cosa rimane escluso, cosa viene rimosso, cosa viene dimenticato. Qui invece intendiamo porci qualche domanda sul *chi*: nel dibattito pubblico i giovani vengono spesso considerati la generazione dell'oblio, incline a dimenticare più che a ricordare, scarsamente interessata ai temi storici e incapace di percepire il legame del presente col passato. Proprio su di loro si concentrerà questo saggio, nel tentativo di analizzare, attraverso un approccio operativo basato su casi concreti, la memoria nel suo rapporto con le giovani generazioni.

Se si osservano i dati statistici sulle abitudini di lettura degli italiani¹, gli adulti sono scarsamente abituati all'acquisto e alla fruizione di libri, ancor meno quelli di carattere saggistico generale e, tra questi, quelli di storiografia risultano in fondo alla classifica. In un paese che non legge e che, se lo fa, non legge certo saggi di critica storica, i maggiori canali di divulgazione, conoscenza e memoria storica sono quelli che restano fuori dalla soglia dell'accademia: questo rappresenta una prima sfida. Un simile dato sulla lettura ci dice anche che, con ogni probabilità, per molte persone i manuali scolastici rappresentano l'ultimo incontro con riflessioni di tipo storico. Di conseguenza, in Italia, sono i giovani e i giovanissimi i maggiori fruitori - volenti o nolenti - di contenuti storici.

Avere a che fare con i più giovani oggi, vuol dire interagire con ragazzi e ragazze lontani quattro generazioni dagli eventi narrati e portatori di memorie transnazionali, extraeuropee, che hanno coordinate storiche differenti. L'orrore massimo, la persecuzione, gli episodi di resistenza, i Giusti, le vittime e i carnefici non avranno nella memoria di questi adolescenti il significato univoco che avevano per la maggior parte delle persone delle generazioni precedenti. Una migrazione, un passato di repressione coloniale, una persecuzione politica-religiosa, una identità di classe: sono tutti elementi che influiscono sulle coordinate storiche di questi ragazzi. Serve una spiegazione, il "perché ti sto raccontando questo, perché anche tu devi ricordartene".

Le domande che hanno guidato la riflessione e l'ideazione dei percorsi didattici e degli approcci educativi riportati in questo saggio nascono da anni di lavoro sul campo: nelle scuole e nei centri educativi territoriali,

¹ "Nel 2018 rimane stabile la quota di lettori di libri e tra chi legge, quasi la metà, lo fa al massimo per 3 libri all'anno. La lettura di libri è prerogativa dei giovani (11-19enni) e delle donne. Nel 2017 il 38,3% dei libri stampati è diffuso anche in formato e-book, ma solo l'8,6% degli utenti di internet utilizza la rete per accedere ai libri in formato digitale. I giovani di 18-19 anni sono i maggiori utilizzatori del web per quest'attività." Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia*, Statistiche e Report, 27 dicembre 2018.

tra i progetti di divulgazione e didattica degli enti memoriali e le iniziative spontanee incontrate. Sono, dunque, le domande emerse durante le nostre attività che, in quanto storici ed educatori, ci hanno posto degli interrogativi importanti. Perché quindi ricordare? Davanti ad un panorama sociale in mutamento e con tante esigenze di comprensione diverse, sono fondamentali tre aspetti. In primo luogo definire una domanda che guidi il racconto e la ricerca della conoscenza storica: perché voglio raccontare? Perché ritengo importante comunicarlo? Per prima cosa è necessario tenere a mente che la messa a punto del *perché* non può prescindere dalla soggettività di chi narra; in secondo luogo è necessario definire con chiarezza qual è il contesto - geografico, culturale, sociale - in cui ci si pone quella domanda; e infine non è possibile dimenticare che l'altra soggettività coinvolta in questa azione è chi ascolta la narrazione storica: chi è l'interlocutore a cui dare una spiegazione? Quali sono i suoi bisogni ed esigenze e come ritengo possano essere soddisfatti dal racconto? In che modo la storia che voglio raccontargli può entrare in relazione con la sua? Queste riflessioni sono sempre *al e nel* presente.

La Storia, crediamo, dovrebbe essere intesa - e insegnata - come una disciplina che opera nella contemporaneità. Lo sguardo con cui si osservano gli eventi passati dipende dagli interessi attuali, nel presente nascono le domande che ci poniamo sul passato e sempre nel presente sono immersi testimoni, addetti ai lavori, fruitori (non sempre appartenenti a categorie così nettamente riconoscibili). Opera nel presente perché è qui, ora che si legge il processo e gli si attribuisce un senso storico: oggi, per spiegare ciò, serve allargare lo spettro del racconto sia nella profondità temporale che nella vastità geografica. Inoltre, lo sguardo deve espandersi anche verso canali e mezzi di comunicazione nuovi, che possono aiutare questo "passaggio di consegne", stimolando e favorendo l'appropriazione e la rielaborazione del passato da parte dei più giovani, permettendo loro di "fare proprie" le esperienze di altri.

Glossario

Chi si addentra nel tortuoso percorso che intreccia storia e memoria, si trova ben presto davanti ad un prisma di terminologie. Per garantire che chi scrive e chi legge siano allineati sul significato delle parole, offriamo di seguito qualche indicazione.

Innanzitutto è opportuno usare la forma plurale nell'appellarsi alla storia e alla memoria, a meno che non si intenda riferirsi a quelle ufficiali. Esiste infatti una *storia* che è frutto del canone storiografico prevalente, così come un canone memoriale ufficiale, unito alla sua ritualità commemorativa. L'idea che, data l'esistenza di una memoria ufficializzata, esista per questo una *memoria condivisa*, ossia una sorta di senso comune della memoria uniformemente diffuso nella popolazione, è piuttosto ingenua. Se così fosse, infatti, non avremmo a che fare con fenomeni come il riduzionismo o i negazionismi. Si potrà parlare piuttosto di *memorie collettive* - coltivate da gruppi o comunità - o *memorie negoziate* - "scese a patti" con altre memorie e giunte ad un punto di equilibrio tra le narrazioni. Esistono poi *memorie difficili, divise, conflittuali*, non ricomposte, che lasciano divergenze alle volte insanabili tra parti diverse della popolazione. La somma di tutte queste memorie non genera la storia: questa è invece il frutto del lavoro degli storici che producono storiografia grazie all'analisi critica delle fonti, siano esse i più tradizionali documenti d'archivio, o nuovi materiali multimediali come le tracce lasciate sui social media, o ancora le testimonianze orali, ecc. Oggigiorno gli storici non possono esimersi dal confrontarsi con altre discipline e acquisire ulteriori competenze in un quadro di sempre più allargata interdisciplinarietà. Rispondendo a domande del presente, gli storici devono essere in grado di intercettare e incanalare le esigenze del proprio tempo e le dinamiche dal basso. Storia e memoria non costituiscono un'antitesi inconciliabile, ma possono convivere e anzi interagire nel descrivere il passato, divenendo i due poli all'interno dei quali si svolge la dinamica della narrazione del passato. Per far ciò è necessario evitare l'esclusione di uno dei due poli per il mantenimento dell'altro e cercare di capire come stare dentro quella tensione, raggiungendo un equilibrio.

Quando la storia si fa *canone*, divenendo la forma ufficiale di racconto del passato, risponde alle esigenze di pedagogia pubblica del soggetto da cui quella narrazione è prodotta. Così nacque a fine Ottocento, ad esempio, la storia nazionale, con lo scopo di saldare i cittadini del nuovo Stato sotto un'unica identità.

Questo *uso pubblico della storia* ha subito e può subire distorsioni e abusi, piegando la lettura del passato alle esigenze contingenti.

È proprio l'uso pubblico della storia e delle memorie delle deportazioni, nonché le buone pratiche per farsi carico della loro trasmissione presso i più giovani, ad essere al centro dell'attenzione di questo saggio.

Un'ultima precisazione lessicale: ci riferiremo alle "deportazioni" (al plurale) invece del monolitico "la Deportazione", per considerare i molti percorsi e traiettorie che diversi gruppi di persone hanno affrontato; per definire lo sterminio ebraico useremo "Shoah" - "catastrofe improvvisa" o "distruzione" - preferendolo a "Olocausto", termine che nell'uso italiano, a differenza di quello anglosassone, si avvicina rischiosamente al concetto di "sacrificio volontario".

1 - I luoghi della memoria / la memoria dei luoghi

Come educatori spesso consideriamo la storia insegnata come una disciplina fondamentalmente *teorica*. Il suo insegnamento riguarda anche la dimensione *etica e civile*, ma – e qui sta il nodo fondamentale sul piano metodologico – non si riduce solo a questa. Su un piano didattico, la natura di ogni ricostruzione storica si declina nel suo compito educativo, come sostegno allo sviluppo di un pensiero critico sul presente, a partire dalla comprensione del passato nella sua alterità: non attraverso progressivi disvelamenti, quanto piuttosto attraverso un senso critico esperito con la pratica, in un'ottica che mette in crisi il consueto approccio informativo-unidirezionale.

Un'occasione proficua in questa direzione può essere fornita, secondo la nostra esperienza, da un uso didattico dei luoghi della memoria.

Il *viaggio*, ancora prima del *luogo* stesso, rappresenta un'esperienza tanto più profonda quanto più consapevolmente preparata, capace di suscitare un ampio spettro di reazioni emotive così come di innescare riflessioni più o meno durature. È richiesta, perciò, una guida che miri ad assolvere un duplice compito: innanzitutto permettere il dispiegamento delle potenzialità di crescita umana e disciplinare degli adolescenti; in secondo luogo, evitare alcuni rischi che questo tipo di viaggi comporta.

Intraprendere il *viaggio della memoria* significa accettare molteplici sfide. Quella principale consiste nel chiarire il senso stesso della visita a un luogo diventato *scena (nel) presente* di un passato; diventato, cioè, rappresentazione simbolica. Ciò è reso possibile dal ruolo imprescindibile delle attività didattiche preliminari, necessarie per fornire conoscenze e chiavi di lettura utili ad affrontare in modo più consapevole le visite ai luoghi.

Inoltre, la didattica deve cercare di muoversi il più possibile sul piano del coinvolgimento degli studenti, inteso non solo come la partecipazione attiva nel processo di apprendimento, ma anche attraverso un'impostazione didattica basata sulle domande impellenti dei giovani rispetto al presente che interroga il passato e viceversa, permettendo di attenuare il divario tra fruitore della storia e oggetto di studio.

Il discorso, ad esempio, sullo smantellamento dello stato di diritto in epoca fascista può risultare molto astratto se promosso in una modalità frontale; diverso è l'effetto se si trovano modalità di ingaggio che partano da un'esigenza percepita dal gruppo come propria e attuale: le proprie libertà costituzionali di opinione (sui *social media* ad esempio). Per farlo c'è bisogno di un approccio costantemente problematizzante: il ragionamento di lungo periodo deve stimolare e infondere domande più che risposte, per permettere ai ragazzi stessi di formulare nuove domande e dare loro gli strumenti critici per trovare le risposte anche in modo autonomo.

Si abbandona, così, la visione che considera il viaggio della memoria come viaggio *nel tempo*. Si è *qui in quel luogo*, ma si è *qui nel proprio tempo*. Di conseguenza i luoghi della memoria - analogo discorso vale per le voci dei testimoni - dovrebbero essere percepiti come *mediati*; la loro portata simbolica e valoriale, in riferimento al passato pur essendo nel presente, non può essere presupposta acriticamente. Lo sguardo al passato non dovrebbe essere mai presentato come semplice osservazione contemplativa, quanto invece osservazione riflessiva, soprattutto su di sé: perché riteniamo importante questo passato? Perché altri periodi

non lo hanno ritenuto tale? Come possiamo giudicare questo passato? In cosa diverge il giudizio che altre epoche o soggetti ne hanno dato?

Si gioca, inoltre, proprio su questo tema la possibilità di evitare alcuni dei rischi più comuni insiti nella visita ai luoghi della memoria: il coinvolgimento emozionale come preponderante via d'accesso al passato; l'illusione di un'immedesimazione con i protagonisti di quel passato; infine, l'assolutizzazione degli eventi sulla base di un giudizio morale, e quindi astorico.

La sfida è, così, quella di mantenere nei ragazzi un equilibrio fra la vicinanza e la distanza dagli eventi passati, il coinvolgimento emotivo e l'acquisizione di una consapevolezza storica.

Nel corso degli ultimi anni abbiamo partecipato a diversi viaggi organizzati da enti differenti. In questa sede ci concentriamo sul progetto *Free – No Future Without Remembrance*, un progetto europeo di cittadinanza attiva sviluppato dagli enti gestori dei Centri di Aggregazione Giovanile di Milano nel 2019 e che ha coinvolto centinaia di adolescenti, fra cui molti di seconda generazione o provenienti da situazioni socio-economiche fragili e studenti di alcune scuole del territorio lombardo, in un interessante esperimento di ricombinazione sociale. Partendo dalla riscoperta della storia europea, il progetto ha voluto fare della conoscenza del passato un attivatore di consapevolezza e impegno nel presente, in un circolo virtuoso fra conoscenze storiche e competenze di cittadinanza.

Il progetto si è strutturato attraverso tre azioni principali. Una prima fase preparatoria e formativa, ha avuto lo scopo di evitare ogni facile accostamento ed equiparazione fra epoche, fenomeni, processi differenti, senza tuttavia appiattirli in uno sguardo che ne cancellasse le specificità. Uno dei focus principali è stata la tematizzazione della dimensione etica della scelta e dell'impegno declinata in diversi contesti storici, culminata nella riflessione personale riguardo le proprie intime motivazioni e aspettative sul viaggio.

La seconda fase è rappresentata dal viaggio stesso. Iniziato da Milano ha toccato le città di Berlino, Cracovia e Vienna. Sono stati visitati i campi di Sachsenhausen, di Auschwitz I, Auschwitz-Birkenau e diversi musei e luoghi particolarmente significativi, occasione di numerosi momenti di confronto guidato fra i partecipanti, per sottoporre il proprio vissuto a una rielaborazione continua, arricchita dal raffronto con prospettive differenti degli altri compagni di viaggio e resa più consapevole dal fatto di dover soppesare le parole prima di esporsi davanti ad altre persone.

La terza e ultima fase riguarda l'attivazione innescata al ritorno dal viaggio. Essa si è configurata come scelta consapevole di impegno e cittadinanza attiva, declinata a livelli differenti: da quello quotidiano - scolastico o di quartiere - a quello istituzionale o internazionale, come nel caso di esperienze all'estero presso campi di volontariato in ambito culturale-artistico e umanitario.

Declinare il *viaggio della memoria* come *viaggio della testimonianza* è stato un approccio che ha permesso di valorizzare il coinvolgimento dei partecipanti, facendone non dei semplici destinatari, ma dei protagonisti nella costruzione di una memoria pubblica performativa e proattiva.

Non vogliamo passare sotto silenzio le eventuali perplessità di quanti potrebbero mettere in guardia da una subordinazione della conoscenza storica a finalità ed esigenze di ordine differente. Crediamo, però, che ogni prospettiva sul passato, in quanto operazione mediata di selezione e tematizzazione di fatti, non possa prescindere dall'assunzione di una scala di valori. Si tratta, anche qui, di una dialettica entro la quale occorre trovare il giusto punto di equilibrio: riconoscere la natura soggettiva del proprio sguardo senza, per questo, piegare la conoscenza del passato alla semplice trasmissione o promozione di una determinata prospettiva ideologica, politica, morale.

L'intero progetto è stato un'efficace prova delle potenzialità formative della storia, promuovendo all'interno di un autentico percorso educativo, le finalità civili ed etiche che le appartengono e nel riconsegnando la scoperta del passato alle urgenze del presente.

2 - La testimonianza dopo i testimoni

Con il passare degli anni il tema della trasmissione della memoria dopo i testimoni è diventato inevitabilmente più pressante, soprattutto in una società globale che, a partire dal processo Eichmann, ha delegato alla memoria dei testimoni il compito di dare corpo e sostanza alla storia delle deportazioni. I sopravvissuti, con la loro diretta testimonianza, hanno svolto anche una funzione di tutela e presidio nei confronti di negazionismi e banalizzazioni: la loro progressiva scomparsa aumenta il rischio che questi fenomeni non incontrino smentite sufficientemente potenti. Per questa ragione risulta fondamentale avvalersi e valorizzare tutte le forme di conservazione delle memorie messe fin qui in atto.

A questo scopo, da anni enti di ricerca, associazioni memoriali e gruppi di storici partecipano - con progetti anche molto diversi - alla raccolta e divulgazione delle memorie dei sopravvissuti. Ad oggi, lo sforzo comune è proteso alla digitalizzazione di queste fonti, molte delle quali sono finalmente accessibili a chiunque.

Chi lavora con la storia ha il privilegio di padroneggiare innanzitutto strumenti e metodi di indagine critica, ma per una didattica efficace questi “attrezzi” non dovrebbero rimanere esclusivo appannaggio degli storici, ma dovrebbero costituire il cuore dell'insegnamento.

Le fonti sono importanti risorse per sperimentare metodologie didattiche inclusive e che possono sviluppare diverse competenze specifiche. Se da un lato, esse permettono di continuare a far giungere ai più giovani le tracce, le parole e la voce dei testimoni, per non rinunciare al lato emotivo della trasmissione, dall'altro consentono di strutturare un percorso di acquisizione e di analisi critica.

Saper ascoltare criticamente una testimonianza, riuscire a metterla in dialogo con le sue proprie coordinate storiche, magari attraverso l'uso e la selezione di media differenti, imparare a unire fra loro informazioni, sono azioni che, una volta acquisite all'interno di un percorso educativo, travalicano il confine della materia scolastica, diventando un bagaglio fondamentale per la propria crescita e lo sviluppo di un pensiero critico.

Nella vastità dei materiali utilizzabili, come selezionare le fonti e le testimonianze da proporre ai discenti? Quali criteri seguire?

La premessa di questa selezione è che ogni testimonianza è un percorso di vita, una storia di scelte significative che riguardano questioni ancora aperte nelle nostre società. Il lato politico di tali scelte non deve spaventare - anche di fronte a un uditorio che può avere posizioni varie - poiché il suo potenziale di attivazione risulta particolarmente prezioso. Individuare un fine educativo, prima ancora che didattico, che si vuole perseguire attraverso le fonti dirette può essere un modo per superare le difficoltà di avvicinare i ragazzi ai documenti.

Se si vuole parlare di discriminazione razziale probabilmente potremmo trovare nel lavoro sulle testimonianze ebraiche un esempio con cui coinvolgere i ragazzi. Per una riflessione sul cambiamento dei ruoli di genere, si può introdurre il vastissimo tema della resistenza femminile. Se invece il territorio in cui i ragazzi sono inseriti ha una forte memoria operaia, una leva potrebbe essere quella di concentrarsi su quanti vennero deportati dalle fabbriche per attività antifascista. Il processo di immedesimazione, insieme alla contestualizzazione storica, può promuovere la riflessione sul potenziale concreto dei giovani di incidere nella società, anche se nella propria quotidianità non se ne percepisce la possibilità. Il coinvolgimento in prima persona rimane infatti un potente strumento educativo, se agganciato alla conoscenza storica. Proponiamo di seguito due casi in cui abbiamo provato a immaginare tale integrazione.

Un primo esempio di avvicinamento dei ragazzi alle tracce vive della storia della Shoah è il laboratorio *Vicissitudini dei singoli* costruito sull'omonimo fondo dell'archivio della Fondazione CDEC. Il percorso di due ore, destinato alle seconde superiori di tre diversi indirizzi scolastici, si inserisce in un calendario didattico che non prevede la trattazione del periodo storico in questione: niente di più tipico. Nella parte centrale del laboratorio, i ragazzi vengono suddivisi in gruppi. Ad ogni gruppo viene consegnato un faldone con riproduzioni di documenti di diverso tipo, relativi alla storia di un singolo: fotografie, documenti contraffatti, lettere di addio, liste di trasporto, istruzioni partigiane e anche stralci di interviste. Scopo del lavoro è ricostruire la storia del singolo e parallelamente individuare le coordinate che ricorrono, o attorno

alle quali si sviluppa, l'esperienza dell'individuo. Nel successivo momento di restituzione collettiva i gruppi condividono le storie ricostruite e segnalano al formatore le coordinate individuate. Emergono così date e luoghi cardine, che vengono annotati e richiamati nella fase di sintesi finale, durante la quale si illustrano le concatenazioni della storia generale. Tramite il percorso che dalla ricostruzione del caso particolare porta alla storia generale, si avvicinano i ragazzi ai meccanismi di selezione critica delle informazioni e delle fonti, mostrando loro il dietro le quinte di quella storia che leggono sui libri. Il doppio vantaggio è di attrarre il loro interesse per la Storia come disciplina e far sì che si calino in modo autonomo nel contesto storico. Grazie al momento di restituzione comune i ragazzi conoscono alcune delle vicende paradigmatiche - poiché tramite una selezione accurata è possibile creare un ventaglio di casi che includano partigiani, clandestini, deportati, sopravvissuti o sommersi - e riescono ad integrarle nella storia generale.

Un altro esempio di uso didattico delle testimonianze viene dal MOOC - Massive Open Online Course - *Storia e memoria delle deportazioni nazifasciste* realizzato da Lapsus per ANED nel 2020 e fruibile liberamente sulla piattaforma Eduopen. Il corso nasce dall'esigenza di avvicinare i più giovani - ma non solo - al patrimonio di testimonianze di ANED, di dotarsi di uno strumento base di conoscenze comuni a quanti si accostano ogni anno, da tutta Italia, ai viaggi della memoria; infine, sperimentare le potenzialità della crossmedialità nella realizzazione di un percorso digitale che aspiri ad essere al contempo esaustivo e accessibile. L'accostamento di una specifica fonte orale ai temi del corso non è casuale: il principio che ha guidato la scelta è l'affiancamento della narrazione storica con il vissuto individuale, raccontato dalle vive parole dei testimoni, reso possibile grazie alla digitalizzazione delle testimonianze e la realizzazione di nuove interviste agli ultimi sopravvissuti. Questa può essere una delle forme con cui passare il testimone ai più giovani e condividere con loro il lascito prezioso delle memorie di chi ha vissuto i campi nazifascisti. Infine per la nostra esperienza possiamo dire che molti enti sono estremamente sensibili al tema della didattica e aperti a nuovi progetti di utilizzo delle fonti che conservano; questo rende possibile per insegnanti e formatori usare questi materiali, sperimentando forme di coinvolgimento diretto dei ragazzi. La strada è aperta, gli usi - come suggerito - molteplici.

3 - La memoria celebrata

Ancora molti anni dopo la Liberazione, la conoscenza e il ricordo delle deportazioni ha faticato a uscire dagli ambienti dei sopravvissuti, dei parenti delle vittime e di pochi addetti ai lavori. La loro testimonianza rimandava alle responsabilità di una parte della nazione nelle deportazioni che l'Italia del dopoguerra preferiva non affrontare. Eppure fin da subito furono numerose le celebrazioni messe in atto, frutto di un dialogo a più voci che coinvolsero sopravvissuti della Shoah, deportati politici, le loro famiglie e altri soggetti coinvolti a vario titolo. Ciascuno, con il proprio bagaglio di assunti, di riflessioni e preoccupazioni sulla funzione di questo evento del passato nel presente ha partecipato al processo di attribuzione di significato alla commemorazione. Negli anni '90, con il cambiamento dello scenario internazionale, si apre una nuova stagione memoriale sia a livello italiano che europeo, volta alla riconciliazione e alla ricerca di una identità comune. Si è assistito al moltiplicarsi di giornate memoriali e di celebrazioni ufficiali, nate forse più dalla concorrenza politica sul presente che da una sincera volontà di commemorazione del passato che da una sincera volontà di commemorazione del passato. Le deportazioni, e la Shoah in particolare, divennero il pilastro attraverso cui costruire un impegno positivo in chiave civica, rendendo fondamentale la trasmissione di tale memoria alle generazioni future. È così che dopo un lungo percorso di affermazione e presa di coscienza nella società civile, nel 2000 è stata istituita in Italia - precedendo di cinque anni la risoluzione 60/7 dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite - la legge n. 211 20/07/2000 che istituisce il 27 gennaio il "Giorno della Memoria" in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti, scelto simbolicamente in quanto giorno della liberazione del campo di Auschwitz.

In vent'anni di celebrazioni, si è arrivati a un punto in cui spesso questa occasione si riduce a un momento estemporaneo, costruito su una serie di ritualità codificate, formule retoriche definite e una divulgazione

degli eventi piuttosto cristallizzata, in cui non si tiene conto della soggettività dei giovani per i quali viene così spesso a mancare il senso della celebrazione nella quale sono inseriti. Ciò ha fatto emergere alcune domande rispetto all'efficacia della commemorazione stessa, soprattutto nell'ambito della trasmissione della memoria tra i giovani.

Ciò che qui ci interessa in particolare sono i limiti di una trasmissione della memoria canonizzata all'interno di formule stereotipe, soprattutto quando impiegate in modo strutturale all'interno di un percorso educativo e didattico che si confronti col tema del passato. Crediamo che certe forme celebrative manchino di un preciso valore formativo oltre che testimoniale.

Senza voler qui rintracciare la causa prima di tali dinamiche, ci interessa mostrare come il ricordo, quando è percepito come un dovere attivato meccanicamente, porti inevitabilmente a modalità di trasmissione poco feconde.

Dalla nostra esperienza sul campo possiamo affermare che nella settimana del 27 gennaio ogni istituto si adopera annualmente con iniziative per la promozione della memoria delle vittime: conferenze con i superstiti o altri ospiti autorevoli, proiezioni di film sul tema, letture di poesie o altri testi celebri, e così via. In alcuni casi ci è capitato di assistere anche ad un vero e proprio affanno nella preparazione di questa data, sia da parte degli insegnanti che degli studenti, i quali si sentono in dovere di colmare la ricorrenza con delle iniziative, a volte senza troppo interrogarsi su quali obiettivi si vogliono raggiungere. Questo è il caso di un episodio che ci ha coinvolto nel 2018, quando siamo stati contattati dalla rappresentante di istituto di un liceo milanese per parlare del Giorno della Memoria.

La richiesta era piuttosto vaga: parlare del giorno della memoria con un riferimento all'attualità. L'incontro si sarebbe svolto in forma di assemblea di istituto, ripetendo la stessa lezione frontale per cinque cicli consecutivi, uno per ogni fascia d'età, per un totale di sei ore complessive. Nulla di più distante dall'efficacia. La forma assembleare con 300 studenti non può generare un confronto reale e dare spazio alle loro curiosità. Favorisce invece la dispersione dell'attenzione, è del tutto impersonale e rende impossibile ricevere un feedback sulla comprensione delle informazioni.

Venendo al ruolo degli educatori: è possibile proporre ai discenti un momento di riflessione non retorico, che promuova lo spirito critico e generi attivazione?

Una delle principali difficoltà in ambito educativo e didattico presentato dalle giornate memoriali è insito nello scostamento tra queste e il progetto didattico. In alcuni contesti gli appuntamenti del calendario scolastico incalzano più delle tempistiche richieste dalle esigenze educative dei singoli contesti, lasciando le domande di approfondimento e la curiosità dei ragazzi escluse dal programma.

Un esempio di attività legata a giornate memoriali, nata proprio su richiesta degli studenti, viene da un laboratorio tenuto da Lapsus il 17 febbraio del 2020 in un liceo milanese. Pochi giorni prima, in concomitanza con la Giornata del Ricordo, alcuni militanti di una nota organizzazione di estrema destra si erano presentati all'uscita da scuola distribuendo dei materiali propagandistici riferiti alle Foibe. Questo aveva dato vita ad uno scontro con alcuni studenti che, nei giorni successivi, complice la settimana di autogestione già indetta, ci hanno contattati per aiutarli a riflettere sulle due giornate memoriali appena trascorse: il 27 gennaio e il 10 febbraio.

L'incontro è partito proprio dalla discussione su quanto successo davanti a scuola, lasciando i presenti liberi di discutere tra loro dell'interpretazione che davano dell'episodio. Successivamente si è provato a costruire un "vocabolario" condiviso partendo dalle loro osservazioni: la memoria è sempre una costruzione "di parte"? Le date del 27 gennaio e del 10 febbraio sono tra loro concorrenziali?

Questo ha permesso di ricostruire, attraverso alcuni materiali selezionati in precedenza, la storia e le politiche nazionaliste e razziali applicate dal Fascismo nell'area istriano-dalmata. Complici alcuni fatti di politica estera avvenuti in quei giorni, la discussione si è allargata quindi alle politiche coloniali del Regime, alle legislazioni razziali ed infine alle vicende belliche prima e resistenziali poi, relative al confine orientale.

Visto che i ragazzi presenti appartenevano a classi e sezioni diverse, si è sempre cercato di far derivare le conoscenze storiche da un terreno comune tratto dalla quotidianità o dell'esperienza che ognuno di loro, a prescindere dal programma di storia svolto, potesse ricollegare all'interno di una catena di ragionamento

complessa. La discussione, sfruttando l'occasione delle giornate memoriali, è arrivata al passato partendo dal presente e dal vissuto degli studenti, per poi ritornare in forma di discussione guidata, sulla centralità di questi temi nel dibattito politico. Tale metodo laboratoriale, applicato alle richieste e alle necessità degli studenti ci ha permesso di rendere effettivamente vive ed efficaci le giornate memoriali.

4 - La memoria fuori controllo

Con l'avvicinarsi delle generazioni è fisiologico che sopraggiungano nuove ricerche di senso all'interno della memoria personale e collettiva. Questo è anzi un passaggio necessario per far sì che la storia delle deportazioni nazifasciste continui ad arrivare ai destinatari in maniera efficace. Se il punto centrale di questa dinamica è principalmente di natura generazionale, una parte rilevante si lega alla sperimentazione di nuovi linguaggi fino a quel momento considerati quasi tabù, perché lontani dall'insieme d'idee e di stilemi comunemente accettati. Ancora prima della diffusione di linguaggi digitali, si possono ritrovare casi emblematici a riguardo. Un esempio datato è il caso degli *Stalag*, libretti di carattere sadico erotico, generalmente ambientati in campi di prigionia, scritti in ebraico e che spopolano tra gli adolescenti israeliani degli anni '50 e '60. I ragazzi che entravano nella pubertà in quegli anni e che spesso sapevano poco di quella parte così importante delle loro storie familiari, cercavano di orientarsi così in questo grande evento. Dovendo immaginare retrospettivamente quello che erano stati i campi, il risultato era la trasfigurazione in luoghi inesplorabili, terrificanti ed eccitanti. Questo ricorda il modo in cui gli adolescenti gestiscono la cosiddetta scena primaria, scena vista o immaginata dell'amplesso dei genitori, fantasia che ha a che fare con la propria origine, in un luogo vietato. Al di là dei rimandi al tema della Shoah come mito negativo delle origini, ci basti per ora sapere che ne scaturì un caso nazionale, sull'opportunità o meno di proibirne la diffusione. Il fenomeno si sgonfiò, non a caso, a seguito del processo Eichmann, quando si aprì uno spazio per l'emersione dei racconti delle vittime e i giovani poterono chiedere.

Oggi il luogo in cui i ragazzi esplorano e si informano autonomamente è il web. Su questo aspetto conviene fare alcune precisazioni di carattere generale.

Per prima cosa, è necessario abbandonare l'idea che il web sia una "nuova tecnologia". Internet è presente nelle nostre vite da almeno 25 anni e rappresenta un luogo di apprendimento, che concorre insieme agli altri - scuola, famiglia, comunità, ecc. - alla formazione dei ragazzi e delle ragazze. Per quanto, però, questi giovani abbiano molta familiarità con il web, ciò non deve portare a darne per scontato un uso consapevole. Il ruolo dei formatori e degli educatori, dovrebbe consistere proprio nell'orientare i giovani a discernere tra fonti, informazioni e immagini con cui vengono in contatto; un presidio culturale fondamentale che può essere svolto solo riconoscendo i contesti digitali come ambienti densi di informazioni, imparando a padroneggiarli e "facendoseli alleati".

Forniremo alcuni esempi per calare queste indicazioni generali nel contesto della memoria. Il primo riguarda l'uso di Instagram in rapporto alla Shoah, protagonista - insieme a Twitter - del proliferare di controversi *selfies* scattati dagli utenti nei campi di concentramento o in altri luoghi della memoria. Questo fenomeno ha ispirato diverse produzioni artistiche e tra i progetti più interessanti vi è *Yolocaust*, del comico israelo-tedesco Shahak Shapira. Basata sul fotomontaggio di *selfies* scattati al Memorial to the Murdered Jews in Europe a Berlino e fotografie, anche molto crude, delle vittime delle deportazioni, questa operazione di sovrapposizione genera accostamenti disturbanti tra le posizioni assunte dai protagonisti dei *selfies* e le immagini delle atrocità subite dai deportati.

Quando Shapira ha condiviso le immagini, in poco tempo ha generato un traffico di visualizzazioni e reazioni notevole, raggiungendo i soggetti stessi dei suoi fotomontaggi che solo in quel momento hanno preso coscienza dell'inappropriatezza e delle conseguenze della propria azione, diventando a loro volta vittime di *hate speech*. In larga parte, la ricezione del progetto è stata di totale disapprovazione, poiché le immagini esaltavano comportamenti inaccettabili in un luogo considerato sacro. Tuttavia è necessario ricordare come Peter Eisenman stesso, progettista del monumento, sottolinei che lo scopo di quel luogo sia

quello di mostrare la continuità dell'orrore delle deportazioni e dello sterminio con il panorama cittadino², rendendolo tutt'altro che sacro, perché solo accettando nella quotidianità anche questo pezzo della storia sarà possibile osservarla nella sua dimensione più insidiosa, quella della "banalità del male", mettendosi al riparo dal rischio di renderla una parentesi eccezionale e non più ripetibile.

In questo cortocircuito di sacralizzazione e dissacrazione, ciò che apparentemente è fuori controllo finisce col cogliere in pieno lo scopo di una problematica ma concreta attualizzazione della memoria. Lungi dall'auspicare un sistema in cui ognuno viene lasciato senza guida nel maneggiare tali temi, è importante appuntare che queste rielaborazioni dimostrano come la memoria delle deportazioni sia entrata a pieno titolo nei circuiti di elaborazione culturale della società e anche grazie alle numerose declinazioni viene tenuta viva.

Un altro contesto in cui l'appropriazione della memoria pare essere sfuggita di mano è TikTok. In questo ambito è nata la #HolocaustChallenge, basata sull'immedesimazione con un'ipotetica vittima della Shoah di cui i *tiktokers* diventano testimoni, usando musiche, *make-up* e frasi che aumentano la drammaticità del contenuto.

In brevissimo tempo, la *challenge* è stata oggetto di aspre critiche e polemiche, rimbalzando su altri social network e sulla stampa internazionale. Se diversi protagonisti hanno insistito sullo scopo di ingaggiare gli spettatori in una sfida di consapevolezza, la valanga che ne è scaturita ha portato numerosi risultati distorti. I protagonisti dei video - in larga misura minorenni - sono stati attaccati, esposti con nome e cognome e accusati di aver infangato la memoria delle vittime attraverso pantomime di cattivo gusto, irrispettose, dissacranti e disturbanti.

Ci sembra qui interessante riportare alcuni stralci del commento su Twitter di Auschwitz Memorial, secondo cui: *"Il trend delle 'vittime' su TikTok può essere offensivo e doloroso. Alcuni video sono pericolosamente vicini o già oltre il confine della banalizzazione della storia. Ma dovremmo discuterne per non rimproverare e attaccare i giovani la cui motivazione sembra molto diversa. È una sfida educativa."* [T.d.a.]

Liquidare un caso del genere, limitandosi a biasimarlo, non ci condannerebbe ad una distanza siderale - e in definitiva ad una incomunicabilità - con gli adolescenti, che usano questo strumento di espressione abitualmente? Ciò che troviamo più efficace è provare a usare casi come questo per la didattica, ad esempio attraverso la riflessione sui problemi connessi all'attualizzazione della memoria. In questo ambito, l'appropriazione della memoria di altri può avere risvolti delicati e complessi, come complesso è il meccanismo etico che sta dietro al processo di immedesimazione, che ci fa "parlare per", ossia dare voce ad una persona che non è più in grado di parlare per sé. Questo è un passaggio di presa di coscienza molto delicato, attraverso il quale gli adolescenti devono essere guidati da chi è in grado di fornire loro un contesto e una dimensione di complessità.

Occorre stimolarli e aiutarli nella "appropriazione" e rielaborazione del passato, fornendo le coordinate storico-concettuali entro cui permettere loro di *fare proprie* le esperienze di altri.

Conclusioni

Se il discorso pubblico sulla *storia* - e le *memorie* che con esso interagiscono - non esce dalle strettoie della riproposizione di messaggi già pronti, ripetuti di volta in volta secondo uno schema che ne diminuisce l'efficacia quanto più aumenta la familiarità con esso, corre il rischio di svuotare di senso lo stesso atto della commemorazione o, a seconda dei casi, dell'insegnamento.

Nella nostra esperienza didattica, due sono le operazioni che possono rappresentare antidoti efficaci contro questo rischio.

In primo luogo l'adozione di un discorso che non limiti la storia alla sua dimensione passata, come tempo trascorso e finito. Come formatori dobbiamo impegnarci a ridurre la distanza percepita tra il passato e il

² Åhr, Johan. "Memory and Mourning in Berlin: On Peter Eisenman's "Holocaust-Mahnmal" (2005)." *Modern Judaism* 28, no. 3 (2008): 283-305. Accessed November 17, 2020

presente, non dimenticando il ruolo di attivazione che il pensiero storico può avere nelle giovani generazioni. È a loro che ci rivolgiamo quando operiamo con la disciplina, perciò dobbiamo sempre chiederci se abbiamo tutti gli strumenti nella cassetta degli attrezzi per affrontare le loro domande. Perché la memoria del nostro passato sia qualcosa di vitale, essa deve potersi intrecciare alla riflessione su ciò che definisce il nostro presente, interrogandone, mettendone in discussione, rinegoziandone e quindi rinsaldandone i valori di riferimento.

Insomma: se la memoria pubblica non solleva la domanda non tanto su “*chi siamo stati*” ma su “*chi siamo ora*”, essa corre il pericolo di scivolare nella vuota retorica.

Sul piano dell’educazione questo si traduce nel fatto che quando la storia non parla di noi - noi che proviamo a spiegarla in classe, in un museo, in un evento educativo-culturale, noi che l’ascoltiamo raccontata da altri – essa diviene oggetto di un sapere esclusivamente mnemonico, subito dimenticabile.

In questo caso, paradossalmente, l’atto del semplice *ricordare* è qualcosa che tiene a distanza l’oggetto del *ricordo*, lo mantiene nella sua estraneità. Quando, invece, la storia mette in discussione aspetti, presupposti, convinzioni che definiscono il nostro stare al mondo, allora diviene occasione di comprensione autentica.

Non è nostra intenzione nascondere il rischio che tale approccio comporta, ovvero quello di piegare il passato alle esigenze dell’oggi, distorcendo, quindi, la realtà storica (la ricostruzione della quale rimane sempre l’ideale conoscitivo di ogni azione dello storico). Pur evitando il più possibile anacronistici accostamenti ed equiparazioni fuori luogo fra presente e passato, crediamo che nell’equilibrio fra i due opposti poli (completa estraneità da un lato e appiattimento sul presente dall’altro) stia la possibilità di una buona didattica.

La seconda operazione consiste, invece, nell’implementazione di strategie che consentano il passaggio dalla mera riflessione su valori di ordine morale, civico e politico, all’assunzione e messa in pratica degli stessi in un contesto di impegno quotidiano.

Certamente si tratta di una sfida difficile, per la quale non abbiamo una risposta univoca, ma che non riusciremo ad affrontare se non ci misuriamo con una didattica storica che inserisca il dialogo tra *storia* e *memoria* tra i suoi perni fondamentali.

Laboratorio Lapsus

Sitografia, bibliografia e materiali utili

Risorse, percorsi e kit didattici online

- Storia e memoria delle deportazioni nazifasciste, ANED - Laboratorio Lapsus https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=409
- Percorso didattico italiano/inglese University of Lincoln - Lapsus <https://ibccdigitalarchive.lincoln.ac.uk/omeka/why-do-they-bomb-us>
- Percorsi didattici Fondazione CDEC <https://www.cdec.it/formazione/#>
- Percorso didattico sul Fascismo attraverso le fonti d'archivio, Scuola di Cittadinanza Europea, Fondazione G. Feltrinelli <https://scuoladicittadinanzaeuropea.it/kit/fascismo-violenze-intolleranze/>
- Percorsi didattici Polo del 900, <https://www.polodel900.it/servizi-educativi/#ricerca>

Archivi digitali e materiali utili

- Filmografia completa sulle deportazioni <http://www.deportati.it/filmografia/>
- Elenco e descrizione dei principali lager <http://www.deportati.it/lager/aperturalager/>
- Glossario delle parole delle deportazioni <http://www.deportati.it/archivio/dizionario/>
- Raccolta di testimonianze della Shoah Foundation (portale italiano) <https://www.tiraccontolastoria.san.beniculturali.it/>
- Database degli ebrei stranieri (1940-1943) http://www.cdec.it/ebrei_stranieri/
- Mostra online sulla resistenza nel campo di Bolzano <http://www.fondazionememoriadeportazione.it/it/attivita/mostre/la-resistenza-nel-campo-di-bolzano/>
- International Bomber Command Center Digital Archive <https://ibccdigitalarchive.lincoln.ac.uk/omeka/>
- Mostra online sulla Shoah in Italia <http://www.museoshoah.it/home.asp>
- Digital Library di Fondazione CDEC <http://digital-library.cdec.it/cdec-web/>
- Atlante delle stragi nazifasciste <http://www.straginazifasciste.it/>
- Archivio progetto "Ci portarono via" ANED, sezione di Bologna www.ciportanovia.it
- Interviste a ex-deportati, ANED, sezione di Firenze <http://anedfirenze.it>
- Banca dati deportazione ANED, sezione di Brescia <https://www.deportatibrescia.it>
- Progetto dell'Università di Padova "Le vittime italiane del nazionalsocialismo: le memorie dei sopravvissuti. Conoscere, ricordare, diffondere" <https://memoriavittimenazismofascismo.it>

Bibliografia

1. AA.VV., *Politiche della memoria*, Manifestolibri, Roma 1993.
2. Baiardi M., Cavaglion A. (a cura di), *Dopo i testimoni. Memorie, storiografie e narrazioni della deportazione razziale*, Viella, Roma 2014.
3. Barazzetti D., Leccardi C. (a cura di), *Responsabilità e memoria. Linee per il futuro*, Carocci 1997.
4. Bensoussan G., *L'eredità di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino 2002
5. Bidussa D., *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009.
6. Bissaca E., Maida B. (a cura di), *Noi non andiamo in massa, andiamo insieme. I Treni della Memoria nell'esperienza italiana*, Editore Mimesis, Milano 2015.
7. Bravo-Jalla, *Una misura onesta. Gli scritti di memoria della deportazione dall'Italia (1944-1993)*, F. Angeli, 1994.
8. Carusi P., De Nicolò M., *Il 25 aprile dopo il 25 aprile. Istituzioni, politica, cultura*, Viella, Roma, 2017.
9. Chiarini R., *25 aprile : la competizione politica sulla memoria*, Marsilio, Venezia 2005.
10. Consonni M., *L'eclisse dell'antifascismo*, Editori Laterza, Roma 2015.

11. Contini G., *La memoria divisa*, Rizzoli, Milano, 1997.
12. Cooke P., *L'eredità della Resistenza. Storia, cultura, politiche dal dopoguerra a oggi*, Viella, Roma, 2015.
13. Cywin P., *Non c'è una fine: Trasmettere la memoria di Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Bologna 2017
14. De Luna G., *La Repubblica del dolore: le memorie di un'Italia divisa*, Feltrinelli, Milano 2011.
15. Del Boca A. (a cura di), *La storia negata. Il revisionismo e il suo uso politico*, Neri Pozza, 2009.
16. Flores M., Levis Sullam S., Matard Bonucci A.M., Traverso E. (a cura di), *Storia della Shoah in Italia. Vicende, memorie, rappresentazioni*, 2 voll., Utet, Torino 2010
17. Focardi F., Groppo B. (a cura di), *L'Europa e le sue memorie. Politiche e culture del ricordo dopo il 1989*, Viella, Roma 2013
18. Focardi F., *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 ad oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari 2005
19. Focardi F., *Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe*, Viella, Roma 2020.
20. Fulveti G., Pezzino P., *Zone di guerra, geografie di sangue : l'Atlante delle stragi naziste e fasciste in Italia (1943-1945)*, Il Mulino, Bologna 2016
21. Gordon R. S. C., *Scolpitelo nei cuori. L'Olocausto nella cultura italiana (1944-2010)*, Bollati Boringhieri, Torino, 2013
22. Greppi C., *L'ultimo treno. Racconti del viaggio verso il lager*, Donzelli 2012
23. Halbwachs M., *La memoria collettiva*, Unicopli, Milano 1987
24. Jedlowski P., *Memoria, esperienza e modernità*, FrancoAngeli, Milano 1989
25. Jedlowski P., Rampazi M., *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, FrancoAngeli, Milano 1991
26. Matta T. (a cura di), *Un percorso della memoria. Guida ai luoghi della violenza nazista e fascista in Italia*, Electa, Milano, 1996.
27. Pisanty V., *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Bompiani, Firenze-Milano 2020
28. Pivato S., *Vuoti di memoria : usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Roma 2007
29. Portelli A. (a cura di), *Calendario civile. Per una memoria laica, popolare e democratica degli italiani*, Donzelli, Roma, 2017.
30. Rossi-Doria A., *Sul ricordo della Shoah*, Silvio Zamorani Editore, Torino 2010
31. Rossi-Doria A., *Memoria e Storia: il caso della deportazione*, Rubettino, Catanzaro 1998
32. Sarfatti M., *Il cielo sereno e l'ombra della Shoah. Otto stereotipi sulla persecuzione antiebraica nell'Italia fascista*, Viella, Roma 2020.
33. Traverso E., *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Ombre Corte, Verona 2006
34. Vaglio G., *Le parole e la memoria. La memorialistica della deportazione dall'Italia 1993-2007*, EGA-Edizioni Gruppo Abele, 2007
35. Wieviorka A., *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano 1999
36. Yerushalmi Y. H., Loraux N., Mommsen H., Milner J., Vattimo G., *Usi dell'oblio*, Pratiche Editrice, Parma 1990

Lapsus è un'organizzazione senza scopo di lucro che si occupa di ricerca, analisi, divulgazione e didattica della storia contemporanea. Nata come gruppo informale e divenuta associazione nel 2011, ha ideato, prodotto e realizzato numerosi progetti culturali, come laboratori didattici, corsi e iniziative pubbliche di approfondimento sia in presenza che online, mostre divulgative, documentari, spettacoli di teatro-storia, programmi radiofonici e raccolte di testimonianze. Per tutti i progetti l'approccio è quello della public history, per dare espressione al bisogno di storia “dal basso” co-progettando le attività culturali, raccogliendo memorie, intercettando le esigenze di comprensione e offrendo occasioni di approfondimento. In ambito didattico, l'impostazione di riferimento è laboratoriale, attenta alle necessità di ogni contesto, non verticale, basata sulla risoluzione di nodi critici nel presente interrogando il passato, anche attraverso i metodi del gioco e della simulazione, per stimolare un più efficace apprendimento in qualunque fascia d'età e contesto.

Contatti:

Aps Lapsus - Laboratorio di analisi storica del mondo contemporaneo

laboratoriolapsus.it

info@laboratoriolapsus.it

laboratorio.lapsus@gmail.com

facebook: [Laboratorio Lapsus](#)

instagram: [Laboratoriolapsus](#)

Con il contributo di

