



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

# FLORE

## Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### **La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education**

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education / Luca Bravi. - In: PEDAGOGIA OGGI. - ISSN 1827-0824. - STAMPA. - 2/2020:(2020), pp. 76-87.

*Availability:*

This version is available at: 2158/1220678 since: 2024-04-19T06:16:30Z

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

(Article begins on next page)

## La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education

### The use of history for social inclusion. Public History of Education experiences

Luca Bravi

Assistant Professor of History of Education | Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Florence (Italy) | luc.bravi@unifi.it

abstract

The inclusion of minorities can be developed starting from the recognition of the social history of the various excluded communities, through the construction of collective narrative contexts. How can we build a peaceful growth path for the younger generations in a multicultural context? How can we draw a child of Arab origin from the outskirts of Berlin into the collective memory of a European country? How can we reduce the conflict between children growing up with different and opposing cultures and stories? This essay aims to describe concrete experiences of "public history of education", developed in Italy in meetings between Arab, Israeli and Italian students and in the experiences of the Chinese community of Prato, using storytelling as a tool to strengthen collective citizenship and social inclusion in the educational context.

**Keywords: inclusion, social history of education, public history of education, citizenship, educational debate**

L'inclusione di comunità minoritarie è un percorso formativo che può essere costruito a partire da una "pedagogia del riconoscimento" che tenga al centro la storia: riconoscere la storia sociale delle differenti comunità escluse, attraverso la costruzione di contesti di narrazione che abbiano come fulcro l'attività dell'incontro formativo. Come si può costruire un percorso pacifico di crescita di giovani generazioni in un contesto multiculturale? Come abbattere il disagio educativo e avvicinare un giovane di origine araba della periferia di Berlino, alla memoria collettiva di un paese europeo che s'inscrive all'interno della riflessione sulla Shoah? Come disinnescare, in contesti educativi, la conflittualità tra soggetti in crescita con storie diverse e contrapposte? Il saggio vuole descrivere esperienze concrete di public history of education, elaborate in Italia nell'incontro tra studenti arabi, israeliani ed italiani, nel racconto pubblico degli eritrei in Italia, nelle esperienze svolte dalla comunità cinese di Prato attraverso la storia come strumento di cittadinanza.

**Parole Chiave: inclusione, storia sociale dell'educazione, public history of education, cittadinanza, dibattito educativo**

Il 28 agosto 1963, Martin Luther King pronunciava il suo “I have a dream” (“Io ho un sogno”) al termine della marcia per i diritti civili e di fronte alla folla radunata al Lincoln Memorial di Washington.

Il 28 agosto 2020, a 57 anni da quello storico discorso, sono state cinquantamila le persone radunatesi nel medesimo luogo ad ascoltare Martin Luther King III, figlio dell’attivista e Premio Nobel per la Pace, assassinato nel 1968.

Si è trattato di un altro momento significativo, perché la recente marcia per i diritti ha avuto al centro la riflessione sui fatti di violenza subita da afroamericani negli USA nella primavera 2020; quelle vicende hanno innescato imponenti manifestazioni in tutti gli Stati Uniti ed a livello internazionale. L’uccisione di George Floyd, un afroamericano morto a Minneapolis (25 maggio 2020) in seguito ad un brutale arresto della polizia, ha mosso un movimento di rivendicazione che si è diffuso a livello globale. Uno dei gesti simbolici adoperati dai manifestanti è stata la rimozione di statue che rappresentano i protagonisti della storia narrata dai bianchi e viste come simbolo di una prevaricazione razzista contro la quale ribellarsi. Si è trattato di un attacco frontale al racconto della storia epurata dalla voce afroamericana. È un gesto estremo che si è verificato e che, al di là delle letture personali, dell’approvazione o del biasimo, è utile inserire all’interno dell’analisi sull’inclusione sociale, nella sua connotazione storica, ma anche nel suo contesto legato alla storia sociale dell’educazione, così strettamente connessi alla costruzione di percorsi di cittadinanza. Il confronto è tuttora in corso a livello sociale e si sta sviluppando sul piano della rappresentazione pubblica delle comunità e dei popoli.

Il racconto della storia, la sua parte più viva, si gioca da sempre nel presente: ad essere conteso è soprattutto lo spazio pubblico al quale avere accesso per poter narrare pubblicamente della propria esistenza come comunità e come persone: accedervi significa intraprendere il percorso del riconoscimento sociale.

## 1. La Pedagogia del riconoscimento per educare alla pace

Il Memoriale e Centro di Formazione presso la Villa di Wansee a Berlino è oggi un luogo della memoria internazionale, perché in quella stessa struttura, il 20 gennaio 1942, si svolse la conferenza durante la quale le alte cariche del nazismo si riunirono per conteggiare gli ebrei presenti in

Europa e decretarne la totale eliminazione fisica per motivi razziali<sup>1</sup>. La costruzione di campi di sterminio come Auschwitz Birkenau fu conseguenza di quella decisione. La Germania ha reso quell'edificio una sede per attività rivolta giovani in formazione, proprio in relazione alle politiche della memoria, scegliendo di trasformare quella sede in un elemento delle politiche della memoria a livello internazionale e prediligendo l'attivazione di processi educativi in contatto con le scuole. Elke Gryglewski, attuale vicedirettrice del centro, ha dovuto affrontare un aspetto problematico legato a quest'imponente tematica che permette di cogliere immediatamente la complessità pedagogica che si pone di fronte a chi scelga di attivare un percorso di formazione attraverso la storia del Novecento: i giovani berlinesi che entrano in contatto con le attività del Centro non costituiscono un blocco uniforme di soggetti con famiglie tutte nate e cresciute in Germania, ma sono invece ragazze e ragazzi con origini che rimandano a differenti continenti e che si trovano a condividere lo spazio urbano della capitale europea, ciascuno con una propria relazione familiare, con il proprio retaggio culturale, con le proprie vicende personali e comunitarie, con le proprie forme d'inclusione ed esclusione vissute nel presente. Ognuno di essi è portatore di una storia tessuta con i propri viaggi, le proprie migrazioni familiari e/o le proprie permanenze territoriali. A Berlino sono presenti anche numerose famiglie di origine araba per le quali non risulta scontato il rapporto con le politiche della memoria tedesche, strutturate all'interno del percorso scolastico ed extrascolastico con un forte riferimento alla storia del nazismo ed alla responsabilità rispetto alla Shoah ebraica. Il conflitto israelo-palestinese del dopoguerra e le relazioni instabili all'interno di quell'area geografica hanno prodotto sentimenti di rigetto ed a volte di odio anche nelle giovani generazioni che interpretano il passato alla luce del presente, vissuto o narrato dalla propria famiglia o dalla propria comunità. Per questo motivo, il progetto che Elke Gryglewski ha elaborato nell'ultimo decennio è stato rivolto agli "Approcci di giovani berlinesi di origine arabo-palestinese e turca al tema del nazismo e dell'Olocausto" (Gryglewski, 2013). Al centro dell'intervento, un approccio basato sulla "pedagogia del riconoscimento", cioè la scelta di avviare la conoscenza dei giovani inseriti nel progetto, a partire dalla loro biografia tessuta con la storia del proprio popolo e della propria

1 Si veda *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* (GHWK): <https://www.ghwk.de/de>

comunità d'origine. In questa ricostruzione rivolta alla cura ed al recupero di relazioni di pace nel gruppo, la storia degli altri, cioè la storia proposta dalle politiche della memoria, giunge soltanto nella fase successiva al riconoscimento di ogni storia personale, senza approcci paternalisti e senza esaltazioni eroiche o condanne, ma semplicemente con lo strumento del racconto reso elemento di trattazione pubblica (De Conti, Giangrande, 2017). Un elemento basilare riguarda ciò che potremmo indicare come "l'incontro con il 'nemico' in uno spazio nuovo". In queste narrazioni personali e di interconnessioni tra comunità, il ruolo di vittima e carnefice varia spesso, a seconda del punto di vista e del tempo storico al quale si riferisce il giovane narratore. L'obiettivo è quello della costruzione di cittadinanza attiva e comune, un elemento che anche nel contesto italiano ha spesso trovato proficue connessioni con l'ambito della costruzione di memoria collettiva e di percorsi di conoscenza della storia del Novecento legati anche al contesto dello studio della Shoah in ambito educativo (Vico, Santerini, 1995; Santerini, 2005). Si tratta dello stesso processo alla base dell'attività pedagogica della Cittadella della Pace di Rondine (Arezzo), recentemente scelta come sede dell'ultima testimonianza pubblica rilasciata da Liliana Segre, sopravvissuta ad Auschwitz ed oggi Senatrice a vita (9 ottobre 2020). Il processo educativo attivato da Gryglewski a Berlino e quello della Cittadella della pace in Italia muovono dallo stesso assunto: offrire uno spazio fisico in cui prenda il via un dialogo interculturale ed interreligioso (Guetta, 2019) per attivare una riflessione che incida anche sui processi di costruzione pubblica della memoria da riorientare su basi che abbassino il grado di conflittualità tra differenti comunità (Alici, 2019).

Un elemento fondamentale di questo processo è rappresentato dal viaggio di formazione in un contesto "terzo" per tutti i componenti del gruppo: da Berlino, si attivano scambi con gruppi di adolescenti di altre nazioni, attraverso le relazioni con enti nazionali ed internazionali che lavorano sul tema della cittadinanza e della storia. Il progetto coordinato da Elke Gryglewski è costruito anche attraverso le relazioni con l'Italia e con la Regione Toscana ed il Museo della Deportazione di Prato: per dieci giorni, il gruppo di giovani tedeschi, tra i quali anche quelli di origine araba, svolge una visita in Italia, per attraversare i luoghi della memoria legati al tema della Seconda guerra mondiale e della resistenza al nazifascismo. I luoghi visitati sono presentati da esperti, ma attraverso la mediazione dei giovani italiani delle ultime due classi delle scuole secondarie

di secondo grado e non toccano le vicende internazionali, ma attivano la costruzione della relazione nel gruppo, attraverso la narrazione dell'esperienza di guerra, di persecuzione e di sterminio vissuta nel contesto del fascismo italiano. Le visite toccano l'ex campo di smistamento di Fossoli (nei pressi di Carpi)<sup>2</sup>, il Binario 21 di Milano<sup>3</sup>, la Risiera di San Sabba a Trieste<sup>4</sup>, Sant'Anna di Stazzema<sup>5</sup>, la Scuola di Pace Monte Sole (Marzabotto)<sup>6</sup>, il Museo della Deportazione di Prato<sup>7</sup>. Lo scopo delle visite è confrontarsi sul racconto della storia e sulla costruzione di memorie all'esterno del contesto tedesco, seppur relazionandosi con luoghi e vicende strettamente connesse con le politiche della memoria in Germania. La fase successiva è la visita del gruppo di giovani italiani a Berlino. In tale occasione, seppur coadiuvati da esperti, sono ragazze e ragazzi del gruppo della Villa di Wansee a farsi mediatori di conoscenza dei luoghi della storia della Seconda guerra mondiale nella capitale tedesca; accanto a questo racconto è associata anche la narrazione delle storie delle comunità d'origine dei ragazzi arabi che in quegli stessi anni affrontavano altre vicende interne al proprio Paese, fino a giungere al dialogo inerente alle storie personali dell'arrivo della propria famiglia in Germania. È soltanto in questa fase che è introdotto il confronto con le politiche della memoria tedesche, ma in una modalità che conserva un punto di vista non soltanto europeo, ma internazionale. Il senso di conflittualità e di odio tra gruppi registrato all'inizio del percorso si attenua sensibilmente e la pedagogia del riconoscimento permette di non proporre il confronto con i temi di storia e memoria in modo ideologico, ma di confrontarsi sul piano della conoscenza dei fatti storici (Bravi, 2014). Sono le basi per una cittadinanza riconosciuta (Santerini, 2010), plurale e pacifica, nella convinzione che soltanto chi veda riconosciuta la propria storia possa riconoscere e comprendere la storia degli altri costruendo un avvicinamento alle politiche della memoria che sia anche processo educativo nel contesto sociale (Catarci, 2015). La storia diventa strumento di formazione connessa alla narrazione personale, familiare e comunitaria per giungere al nucleo fondante del

2 Si veda <https://www.fondazionefossoli.org/it/>

3 Si veda <http://www.memorialeshoah.it/home-page/>

4 Si veda <https://risierasansabba.it>

5 Si veda <http://www.santannadistazzema.org/sezioni/LA%20MEMORIA/>

6 Si veda <https://www.montesole.org>

7 Si veda <http://www.museodelladeportazione.it>

percorso educativo proposto: esiste una prima fase più superficiale dell'azione rappresentata dal dialogo tra soggetti appartenenti a comunità in conflitto che permette di mettere in discussione i quadri di memoria sociale precedentemente assunti da ciascuno (Halwachs, 1997), ma il passaggio decisivo è che l'approfondimento storico diventa lo strumento per raggiungere uno sguardo critico di fronte alla memoria pubblica, utile per riposizionare la propria storia individuale e familiare nel presente. Questo passaggio avviene in un contesto di racconto multiculturale e quindi mediato e tessuto da molteplici voci dissonanti.

## 2. Il colonialismo attraverso gli album degli eritrei e degli etiopi in Italia

Questo stesso processo di presa di coscienza personale strettamente connesso ai percorsi educativi comunitari in ambito extra-scolastico ha trovato recente espressione anche nella comunità eritrea residente in Italia. Il colonialismo italiano ha segnato uno stretto e prolungato rapporto della nostra nazione con le terre nel Corno d'Africa (Labanca, 2015). Elementi di contatto segnati da violenta persecuzione e legislazione che già nel 1937, in preparazione alle leggi antisemite del 1938, segnava la subalternità delle popolazioni "negre" rispetto ai bianchi e vedeva applicare metodi feroci di eliminazione fisica per la conquista e lo sfruttamento delle terre d'Africa. Si tratta però di una storia abbondantemente soggetta a rimozione nel discorso pubblico sulla storia italiana ed invece assai viva nelle comunità eritree che permangono nelle metropoli italiane. Al centro di queste condizioni divergenti si trova la capacità, oppure la scelta, di trasportare queste narrazioni comunitarie nel contesto pubblico. In questo caso, l'esperienza di narrazione pubblica che sarà al centro dell'analisi è rappresentata da un contesto comunicativo esterno alla scuola ed ai canonici percorsi formativi. A Milano, la comunità eritrea che da decenni vive stabilmente in città, ha raccontato la propria storia di comunità, il colonialismo subito ed i pregiudizi conservati o abbattuti nel tempo, attraverso un documentario-film intitolato "Asmarina" (2015)<sup>8</sup>, costruito dai registi Alan Maglio e Medhin Paolos. Il filmato rimette in relazione

8 Il progetto ed il documentario sono visibili all'indirizzo web <http://asmarina-project.com/it/>

le narrazioni delle persone di origine eritrea oggi a Milano con il racconto delle generazioni precedenti che subirono sulla propria pelle il colonialismo, sia in Africa che nei Paesi dove giunsero, come immigrati. È un racconto tessuto attraverso gli album fotografici di famiglia che attraversano, con scansione cronologica, le vicende personali, familiari, comunitarie e quindi anche nazionali. Il titolo del documentario è anch'esso segno di un rapporto costante tra Italia ed Eritrea, ma taciuto o sottinteso per non trovarsi costretti a confrontarsi con le colpe della persecuzione da un lato e con la sofferenza del ricordo dall'altro. "Asmarina"<sup>9</sup> era la canzone cantata negli anni Cinquanta dall'italiano Pippo Maugeri ed aveva un testo che raccontava dell'amore di un italiano per una donna eritrea, ma è diventata contemporaneamente anche una canzone di lotta, grazie al testo tradotto dal cantante Wedi Shawl che vi rivendica la necessaria liberazione della città di Asmara. Sono le differenti parole utilizzate dall'una e dall'altra parte della narrazione a cambiare il senso di quella storia, sospesa tra un prolungato silenzio, la rivendicazione italiana di aver portato civiltà dove non c'era ed il racconto degli eritrei e dei somali fatto di violenza subita dalle proprie famiglie, cacciate, eliminate o sottomesse nella propria terra d'origine.

È di un necessario riconoscimento attraverso il racconto che parla anche la scrittrice e cantante Gabriella Ghermandi, nata ad Addis Abeba nel 1965, da un padre italiano ed un madre etiopica e residente a Bologna dal 1979. Il suo progetto di narrazione pubblica non riguarda direttamente il contesto scolastico, ma il recupero della storia è effettuato attraverso la riscoperta e la riproposizione sul palco di canzoni della resistenza etiopica al colonialismo italiano. Il gruppo che ha costituito per eseguirle è una formazione mista di musicisti italiani ed etiopi. Tra i racconti che Ghermandi ha recuperato (Ghermandi, 2005) c'è anche il ricordo di trentamila civili etiopi massacrati dall'esercito italiano, il 19 febbraio 1937, accusati di rappresaglia per un attentato compiuto ai danni del viceré Rodolfo Graziani. Il 19 febbraio è il Giorno della Memoria in Etiopia, ma in Italia non c'è nessuna consapevolezza di tale data.

Anche la scrittura è stata spesso fonte utile a ricucire una narrazione interrotta e le pagine dell'ultimo volume della scrittrice Igiaba Scego (2020) tornano a tessere una memoria ed un racconto che molto spesso

9 La canzone si riferisce ad Asmara, la città più principale e tra le più popolate dell'Eritrea.



non ha trovato spazio nella narrazione pubblica. Ha spiegato la scrittrice: “L’Italia spesso non si ricorda di avere un legame storico con Libia, Somalia, Etiopia ed Eritrea” ed è questo il motivo per il quale i fatti di quelle terre non hanno trovato spazio nei manuali di storia per la scuola. Questo atteggiamento di silenziosa distanza ha reso più difficile e più traumatico il riconoscimento di cittadinanza ed il percorso verso relazioni pacifiche. Il documentario, le canzoni della resistenza etiopica e la narrazione attraverso i libri sono stati gli elementi alla base della recente organizzazione di un movimento nazionale italiano denominato “neri italiani / black italian” (NIBI) costituito da ragazze e ragazzi di origine africana, italiana, sudamericana e mondiale che lottano per il cambiamento sociale e dell’immaginario collettivo e lo fanno attraverso l’attivazione di racconti da trasportare in contesti di educazione formale ed informale (Valeri 2019). È un’esperienza che rimette in connessione i tanti progetti costruiti dall’interno delle comunità e che danno conto del tentativo delle nuove generazioni in crescita e quindi in formazione da un lato di recuperare la “propria” storia, ma dall’altro anche di rielaborarla nel presente non semplicemente come forma di rivendicazione, ma come processo di narrazione pubblica su cui strutturare identità multiple.

### 3. Gli occhi della comunità cinese di Prato sul Treno della Memoria

La storia di Luisa Xuh, studente di origine cinese dell’istituto superiore Dagomari di Prato, permette infine d’individuare la strada percorsa per costruire inclusione attraverso attività scolastiche che s’intersecano con l’attivismo di comunità religiose ed istituzioni culturali presenti sul territorio cittadino. A Prato, in Toscana, risiede la comunità cinese più numerosa in Italia e le scuole della città accolgono un numero elevato di studenti di origine cinese che spesso sono nati e vissuti da sempre sul territorio municipale<sup>10</sup>. Il territorio comunale vede la presenza anche del Museo della Deportazione di Prato, ente nato nel 2002 con l’obiettivo di

10 Prato ha una popolazione di 195.000 abitanti, il 20% è rappresentato da popolazione di origine cinese. Si tratta della terza città europea, dopo Parigi e Londra, con il maggior numero di cittadini cinesi. Le scuole di Prato accolgono studenti di 82 differenti comunità, quasi il 20% degli studenti è costituito da giovani di origine straniera, il 43% di questi è di origine cinese. Dati Istat 2019.

costruire e diffondere la ricerca, la conoscenza storica e la diffusione delle politiche della memoria, in connessione con i contesti educativi. Le relazioni del Museo con la comunità cinese di Prato sono state sempre costruite nel tempo, fino al 2015, quando la pubblicazione della guida del museo in lingua cinese, ha permesso a molti studenti delle scuole di diventare mediatori con la propria comunità della storia locale e nazionale, in relazione al tema della deportazione nel periodo del fascismo e del nazismo. Nel febbraio 2016, il museo è stato sede di un'iniziativa culturale dedicata al racconto di deportazione subito dalla popolazione cinese in Italia durante il fascismo, culminato con la deportazione in campi di concentramento sul territorio italiano di 167 cinesi, considerati nemici dello Stato. Alcuni discendenti di quelle famiglie internate vivono tuttora in Abruzzo, la regione che fu sede dei campi loro riservati, tra il 1940 ed il 1943 (Cologna, 2019). L'iniziativa è stata costruita in collaborazione con le scuole di Prato ed ha saldato i legami dell'ente organizzatore con la comunità cinese raccolta, in particolare, intorno al Tempio buddista della città. Nel successivo gennaio 2017, la Regione Toscana ha organizzato, in collaborazione con il Museo della Deportazione di Prato, il progetto Treno della Memoria, un'iniziativa che trasporta circa 600 studenti delle scuole superiori della Toscana, in un viaggio studio ad Auschwitz, in Polonia. Il tempio buddista della città ha finanziato il viaggio della studentessa Luisa Xuh, perché fosse "gli occhi della comunità durante il viaggio" impegnando la studentessa ad una restituzione insieme alla sua classe, da svolgere presso il tempio buddista. Le iniziative avviate nel 2015 non si sono interrotte e sono proseguite con attività nelle scuole superiori della città, in collaborazione con le differenti comunità presenti in città, sempre a partire da una condivisione sul piano della narrazione di una storia collettiva e comune e sempre con la mediazione degli stessi studenti, coadiuvati da professori ed esperti. All'inizio del 2020, Luisa Xuh con molti altri suoi compagni, ha istituito un osservatorio contro l'intolleranza, presso il tempio di Prato, con l'obiettivo di costruire, insieme all'intera comunità cittadina, uno strumento di cittadinanza attiva. È uno dei segni di un dialogo avviato a partire dal riconoscimento della storia e che ha portato frutto sul piano dell'inclusione sociale.

#### 4. La storia come Public History of Education per costruire il presente

Le esperienze di percorsi di cittadinanza ed inclusione, a partire dal contesto del riconoscimento della storia delle minoranze, rappresenta uno degli elementi sui quali si sta misurando l'attività del laboratorio di "Public History of Education" (Bandini, Oliviero, 2019) che si è costituito presso il Dipartimento di Formazione, Lingua, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università di Firenze. L'obiettivo è quello di ampliare i tradizionali confini della storia dell'educazione attraverso l'approccio della Public History (Ridolfi, 2017). È anche un tentativo di connessione più stretta con il contesto sociale all'esterno dell'ambito accademico. Costruire memorie al plurale, con un forte ed evidente contatto con l'ambito educativo, deve quindi significare anche riuscire a far dialogare il presente con le vicende passate. Ma per porsi quale obiettivo? Non tanto per ripetere il monito "mai più", spesso caduto nella retorica prodotta dall'assenza di un chiaro progetto di formazione. Le domande cui è necessario rispondere per risolvere la questione del rapporto tra passato e presente sono specifiche ed i recenti movimenti di protesta, a partire da "*Black lives matter*", testimoniano l'urgenza d'intervenire secondo chiavi di lettura che tengano insieme passato e presente: in che rapporto può stare la storia d'esclusione delle minoranze nel nostro presente con il paradigma rappresentato dal simbolo Auschwitz che è un costante richiamo dal punto di vista dei processi educativi su questi temi? È possibile riflettere sulle persecuzioni e sulle conflittualità etniche del presente volgendo lo sguardo ad Auschwitz ed alla storia di quello sterminio che ha al centro la Shoah? Ogni paragone con la storia dello sterminio nazista non appare inopportuna, se oggi ci confrontiamo in ogni caso con la democrazia e non con il totalitarismo?

Per tentare di rispondere a questi quesiti che tornano frequentemente nell'ambito dei processi educativi, può essere utile riferirsi ad alcuni disegni prodotti da bambini, in tempi storici differenti, per utilizzarli come strumenti di riflessione critica nel presente. Da un lato consideriamo i disegni che presenta la mostra israeliana all'interno del museo memoriale di Auschwitz: essi rappresentano ciò che i bambini vedevano quando erano imprigionati nel lager in Polonia, cioè la morte, il fumo dei crematori, il filo spinato di Birkenau; quei disegni sono elementi di un percorso formativo che la mostra israeliana all'interno del Museo memoriale di Auschwitz propone dal 2017. Dall'altro possiamo considerare i disegni

raccolti dal 1992 al 2019 da Pietro Bartolo, medico che aveva il compito di fare la prima visita clinica ai migranti sbarcati a Lampedusa. Quei disegni, più recenti rispetto ai precedenti, riportano una differente sofferenza: le uccisioni in Libia, la massa di persone sulle barche alla deriva, gli annegamenti visti con gli occhi dei bambini che sono riusciti a raggiungere l'isola.

I due elementi non corrispondono, Lampedusa non è Auschwitz, ma l'obiettivo di ogni percorso educativo nel presente che guardi a quel passato non è attuare facili equiparazioni, ma riconoscere la strada dell'odio che portò allo sterminio. Non tutto equivale ad Auschwitz, ma ciò che avvenne in quel lager rappresenta il passato, non lo si può più cambiare. L'obiettivo di un percorso di Public History of Education che affondi le radici nell'analisi di fascismi e nazismo, oggi deve essere quello di cambiare le condizioni di vita nel tempo presente, abbassando il grado di conflittualità tra comunità, costruendo relazioni di pace, eliminando il pregiudizio ancora esistente. È questo il senso profondo delle esperienze che il presente contributo ha scelto di analizzare, nel tentativo di descrivere le strade verso una cittadinanza più inclusiva, più consapevole che necessitano di percorsi educativi specifici e replicabili in molteplici contesti multiculturali.

## Riferimenti bibliografici

- Alici L. (2019). *Dentro il conflitto. Oltre il nemico*. Bologna: il Mulino.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.) (2019). *Public History of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Florence University Press.
- Bravi L. (2014). *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Cartosio B. (2016). *Parole scritte e parlate. Intrecci di storia e memoria nelle identità del Novecento*. Venezia: S.M.S. De Martino.
- Catarci M. (2015). *Le forme sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cologna D. (2019). *Aspettando la fine della guerra*. Roma: Carocci.
- De Conti M., Giangrande M. (2017). *Debate. Pratica, teoria, pedagogia*. Torino: Pearson.
- Gryglewski E. (2013). *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol Verlag.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro*. Milano: FrancoAngeli.

- Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Labanca N. (2015). *La guerra d'Etiopia*. Bologna: il Mulino.
- Ridolfi M. (2017). *Verso la public history, Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini.
- Santerini M. (2005). *Antisemitismo senza memoria*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Vinao A. (2017). *School Memories. New Trends in History of Education*. Switzerland: Springer.
- Traverso E. (2006). *Il passato: istruzioni per l'uso*. Verona: Ombre corte.
- Valeri M. (2019). *Afrofobia*. Roma: Fefé.