

Società di Politica Educazione e Storia



Numero Speciale

per l'ottantesimo anniversario della nascita della Repubblica

“2 giugno 1946: comincia la democrazia.

L'educazione tra sviluppi, incertezze e contraddizioni”

(Pisa, 20-22 novembre 2025)

2026

Gennaio – Giugno 2026

a. XIX - n. 26

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XIX, n. 26-27, Gennaio-Giugno 2026

Numero Speciale

per l'ottantesimo anniversario della nascita della Repubblica

**“2 giugno 1946: comincia la democrazia.
L'educazione tra sviluppi, incertezze e contraddizioni”
(Pisa, 20-22 novembre 2025)**

Giovanni Genovesi, Presidente SPES,
Apertura dei lavori p. 7

Daria Gabusi, Università di Verona,
*Educazione e governo della scuola nella complessa transizione
dal fascismo al post-fascismo (1943-1945):
alle origini della Repubblica* p. 11

Piergiorgio Genovesi, Università di Parma,
*“On.le Ministro, con la presente Le segnalo un fatto per me
doloroso ed offensivo”. Un episodio della difficile transizione
dal fascismo alla Repubblica* p. 25

Sezione “Politica e società”

Silvano Calvetto, Università di Torino,
*Cittadinanza e memoria. La costruzione
del sentimento repubblicano come problema educativo* p. 43

Vincenzo Orsomarso, docente di scuola superiore,
La ricostruzione come rivoluzione democratica p. 57

Lucia Ariemma, Università Vanvitelli di Caserta,
*Educare alla cittadinanza tra cecità e lucidità:
l'attualità di José Saramago* p. 71

Fernando Sarracino,
Università Suor Orsola Benincasa Napoli,
*Educare alla Cittadinanza Digitale
tra Plutocrazia e Tecnopolitica* p. 83

Sezione “Condizione giovanile e femminile”

Angela Arsena, Università Pegaso,
*BAS, ovvero Bisogni Affettivi Speciali: giovani, scuola
e fondamenti democratici di cittadinanza affettiva* p. 99

Francesca Dello Preite, Università di Firenze,
*Maria Lisa Cinciari Rodano e il suo impegno politico
per la democrazia paritaria* p. 113

Sezione “Condizioni e problemi scolastici”

Domenico Francesco Antonio Elia, Università di Bari,
*“Un mediocre esame di riparazione”:
quale modello di istruzione per la Somalia nell’AFIS?* p.131

Sezione “L’educazione tra scuola e extra-scuola”

Dorena Caroli, Università di Bologna,
*La ricezione della pedagogia sovietica in Italia
nell’immediato dopoguerra tra istanze democratiche
e internazionalismo educativo* p. 147

Luca Bravi, Stefano Oliviero, Università di Firenze,
*Memoria, educazione, democrazia.
Percorsi educativi di cittadinanza tra storia e territorio* p. 163

Livia Romano, Università di Palermo,
*Anna Nicolosi Grasso e la battaglia dell’UDI di Palermo
per la parità di genere nella scuola degli anni Cinquanta* p. 175

Rita Baldi, Università di Palermo, *Emma D’Ambra*

e La maestra di campagna. L'educazione tra scuola ed extra-scuola p. 189

Simon Villani, Università di Catania,
“Ricordare, comprendere, agire”. L'impegno educativo di Giorgina Arian Levi attraverso l'insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica p. 203

Vito Balzano, Università di Bari,
Costruire cittadinanza nel secondo Novecento: educazione civica e partecipazione in ambito extra-scolastico in Puglia p. 217

Luciana Bellatalla, Vicepresidente SPES,
Conclusione dei lavori p. 233

Appendice documentaria

Angelo Luppi, dirigente scolastico,
La Scuola Italiana dal 1946 al 1953 Documentazione ufficiale p. 239

MPI, *La Scuola Italiana dal 1946 al 1953* p. 245

Collaboratori p. 261

Call for papers p. 267

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIX, n. 26, gennaio-giugno 2026, pp.163-174

Memoria, educazione, democrazia Percorsi educativi di cittadinanza tra storia e territorio

Luca Bravi e Stefano Oliviero

Il contributo propone un quadro teorico-metodologico per ripensare l'educazione alla cittadinanza democratica a partire dall'intreccio fra memoria, storia e patrimonio. Muovendo dalla distinzione fra essere cittadini (status formale) e diventare cittadini (processo sostanziale), s'intende descrivere come i luoghi (intesi come spazi narrativi e relazionali) costituiscano dispositivi privilegiati per attivare apprendimenti civici complessi: capacità di lettura critica del passato, riconoscimento del pluralismo, costruzione di legami sociali e dialogo intergenerazionale. L'articolo presenta inoltre tre casi-studio di connessione dei luoghi tra passato e presente: Oświęcim/Auschwitz (Polonia), Ebensee (sottocampo di Mauthausen in Austria), il Villaggio Ekometa a Srebrenica (Bosnia Erzegovina), per mostrare come l'"attraversamento" dei luoghi, oltre la logica della visita, possa trasformarsi in pratica formativa e comunitaria.

This article proposes a theoretical and methodological framework for rethinking democratic citizenship education, starting from the intertwining of memory, history, and heritage. Starting from the distinction between being a citizen (formal status) and becoming a citizen (substantive process), it describes how places (understood as narrative and relational spaces) constitute privileged tools for activating complex civic learning: the ability to critically interpret the past, the recognition of pluralism, the construction of social bonds, and intergenerational dialogue. The article also presents three case studies of places that connect past and present: Oświęcim/Auschwitz (Poland), Ebensee (a subcamp of Mauthausen in Austria), and the village of Ekometa in Srebrenica (Bosnia and Herzegovina), demonstrating how "traversing" places, beyond mere visits, can transform into an educational and community-building practice.

Parole chiave: cittadinanza democratica, luoghi della memoria, educazione al patrimonio, memoria collettiva, paesaggio, Convenzione di Faro

Keywords: Democratic citizenship, places of remembrance, heritage education, collective memory, landscape, Faro Convention

1. Dalla cittadinanza come status alla cittadinanza come processo

Negli ultimi anni, l'educazione alla cittadinanza si è trovata al centro di una rinnovata attenzione istituzionale e pubblica. Tale attenzione, tuttavia, si accompagna a una tensione strutturale: la cittadinanza viene

Data ricezione dell'articolo completo: 01 marzo 2026

Data ricezione esiti del primo referaggio: 12 maggio 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 03 aprile 2026

spesso trattata solo come un insieme di contenuti da trasmettere (istituzioni, norme, diritti, doveri), mentre la crisi delle democrazie, nelle sue molteplici manifestazioni, richiede processi formativi capaci d'incidere sulle pratiche sociali, sulle relazioni comunitarie e sulla costruzione di senso comunitario condiviso. Per questa ragione, appare utile tornare su una distinzione fondamentale che intende orientare l'intero impianto del presente contributo: essere cittadini non coincide necessariamente con la possibilità/capacità/intenzione d'avviare un processo per diventare cittadini attivi. La prima dimensione riguarda principalmente l'appartenenza giuridico-amministrativa; la seconda implica un processo, cioè una dinamica di apprendimento storico, culturale e politico che si lega all'educazione.

Nel quadro proposto in queste pagine, l'educazione alla cittadinanza democratica non si esaurisce in un set di competenze "civiche" in senso ristretto, ma investe la capacità dei soggetti di collocarsi in una trama complessa di relazioni che attraversa tempo e spazio: la relazione con il passato, con le memorie plurali di un territorio, con le istituzioni democratiche e con l'alterità (sociale, culturale, generazionale).

È in questo senso che i luoghi, e in particolare i luoghi della memoria, diventano oggetto e strumento di lavoro: essi mettono in rapporto passato e presente, conoscenza storica e interrogativi dell'oggi. I luoghi sono qui letti come "strumento" capace di attivare due processi educativi fondamentali: conoscere e motivare l'interesse per il passato e, simultaneamente, spingere verso la riflessione rispetto al percorso affrontato dalle democrazie, segnalandone criticità e cesure, per produrre reale e partecipata cittadinanza.

Tale impostazione contiene una scelta metodologica decisiva: non assumere la memoria come rituale commemorativo, né la storia come cornice neutra o repertorio di lezioni morali. Al contrario, s'intende collocare la memoria dentro una prospettiva storico-educativa capace di evitare un doppio rischio, cioè quello di ridurre il passato a un quadro immobile da osservare e/o condannare, rendendolo sterile rispetto alla possibilità di progettare percorsi di formazione nel presente.

In altri termini, l'obiettivo di questo contributo è quello di riattivare il passato come risorsa critica e come campo di responsabilità, senza scorciatoie emotive o analogie improprie verso il presente, e al contempo valorizzare la dimensione comunitaria dei processi di memoria.

2. *La spazializzazione dei luoghi e la narrabilità della memoria*

Esiste una relazione privilegiata fra memoria e spazio: lo spazio diventa una delle modalità attraverso cui la memoria si fa discorso. In effetti, i luoghi ci parlano sempre del nostro passato e la “spazializzazione della memoria” può essere assunta come condizione per la sua capacità di narrazione, cioè la sua narrabilità concreta. Lo spazio veicola significati, racconta storie, mette in gioco sistemi di valori; parla della realtà sociale e frequentemente riassume ciò che è stato in passato, le trasformazioni subite, i valori condivisi, ma mostra anche l’effetto di quel trascorso, cioè il presente. Nella stessa prospettiva, lo spazio non solo “parla” di memoria, ma la produce, la riscrive, la interpreta e talvolta la cancella¹. Questa impostazione consente di uscire da una visione soltanto teorica della memoria (memoria come archivio individuale) per collocarla in una cornice materiale e culturale: la memoria è anche un fatto di tracce, di configurazioni spaziali, di assenze e presenze, di mantenimento e cancellazione fisica di spazi.

Per l’educazione alla storia, ciò implica un cambio di postura: si tratta di formare non soltanto conoscenze sugli eventi, ma capacità di lettura dei segni del tempo depositati nei territori. Il luogo, dunque, non è un semplice supporto per un racconto già pronto; è un dispositivo che interroga chi lo attraversa e richiama a produrre interpretazioni, a distinguere piani temporali, a riconoscere anche conflitti di memoria tra comunità.

Accanto alla dimensione semiotico-spaziale, l’impianto teorico deve richiamarsi anche a una genealogia sociologica della memoria: le identità collettive, come insegnano i lavori fondamentali di Maurice Halbwachs², si fondano su riferimenti spazio-temporali in grado di strutturare una memoria di un passato comune (quadri sociali di memoria) e di attivare relazioni simboliche all’interno del gruppo sociale.

Questo riferimento è cruciale per comprendere perché la questione non sia solo didattica, ma profondamente politica: la memoria non è mai un semplice deposito neutro, bensì un processo di costruzione

¹ P. Violi, *Paesaggi della memoria. Paesaggi della memoria. Il trauma, lo spazio, la storia*, Firenze, Bompiani, 2014.

² M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria. I quadri sociali della memoria. Bestialità, zoofilia e amore postumano*, Roma, Meltemi, 2024.

sociale che produce appartenenze, legittimazioni, confini, inclusioni ed esclusioni. L'educazione alla cittadinanza democratica, in questa prospettiva, deve attrezzare i soggetti a riconoscere come e perché certe memorie diventano pubbliche, quali memorie restano marginali, quali vengono rimosse o silenziate, e con quali effetti sulla convivenza. L'attenzione ai quadri sociali della memoria richiama inoltre la questione della pluralità: non esiste una memoria unica; esistono memorie situate, conflittuali, stratificate, comunitarie, maggioritarie e minoritarie. Tuttavia, la democrazia richiede spazi di costruzione di un "comune" percorso di riconoscimento e partecipazione, ma questo deve partire con un riconoscimento alla cittadinanza che non coincida con l'omologazione al modello maggioritario, ma che parli di differenze, che riconosca la diversità come parte di un tutto molteplice, ma unitario. Da qui l'importanza di evitare che le pratiche d'inclusione diventino pratiche di cancellazione delle differenze. Il lavoro educativo sui luoghi è pensato, al contrario, come occasione per esercitare il riconoscimento, la negoziazione e la costruzione di un orizzonte condiviso che tenga insieme pluralità e coesione.

3. *Patrimoni, paesaggio e diritti culturali*

L'evoluzione delle nozioni di patrimonio culturale e paesaggio in chiave democratica rappresenta un ulteriore asse portante del ragionamento che stiamo presentando in questo contributo. La Convenzione di Faro (27 ottobre 2005)³ definisce il patrimonio culturale come un "insieme di risorse ereditate dal passato" che le popolazioni identificano, indipendentemente dall'appartenenza, come riflesso ed espressione dei propri valori, credenze, conoscenze e tradizioni, e in un processo continua evoluzione; essa comprende tutti gli aspetti dell'ambiente come risultato dell'interazione fra uomo e luoghi nel corso del tempo. Questo passaggio produce conseguenze rilevanti per la pedagogia e per l'educazione civica: il patrimonio non è più principalmente un elenco di oggetti "alti" da preservare, ma un processo di attribuzione di valore e di senso che coinvolge soggetti e comunità. Sulla stessa linea si muove la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 1998, dove il patrimonio culturale è definito come "ogni testimonianza materiale o immateriale

³ V. Di Capua, *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, in "Aedon, Rivista di arti e diritto on line", 3, 2021, pp. 162-171.

del comportamento umano e ogni traccia delle attività umane nell'ambiente naturale". Il patrimonio, dunque, non coincide con il monumento: comprende pratiche, tracce, paesaggi, memorie locali, microstorie, sedimentazioni quotidiane. In modo complementare, la Convenzione europea del paesaggio (Firenze, 20 ottobre 2000) richiama la definizione di paesaggio come "una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni", il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni. Anche qui, l'elemento decisivo è la percezione sociale: il paesaggio non è una "cosa" naturale separata dall'umano, ma il prodotto dell'interazione, vissuto in modo differente da ogni persona che lo attraversa⁴.

Quando patrimonio e paesaggio vengono letti in questa chiave, appare evidente il salto di paradigma: si passa dall'idea di eredità come "dato" all'idea di eredità come costruzione. Il concetto di patrimonio e paesaggio è mutato nel tempo; l'identificazione del patrimonio oggi è un processo collettivo e sempre in divenire che può coinvolgere categorie diverse di cittadini in modo attivo. Da qui discende un principio operativo: promuovere e incoraggiare i cittadini a partecipare al processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e comunicazione del patrimonio, significa anche riconoscere che l'educazione al patrimonio è un diritto di tutte e tutti⁵. Questo passaggio è centrale perché colloca l'educazione al patrimonio non nell'ambito opzionale dell'arricchimento culturale, ma nel cuore della cittadinanza democratica. Se il patrimonio è definito dalle comunità, allora partecipare alla definizione e alla cura del patrimonio è esercizio di sovranità culturale e di responsabilità collettiva: è, in breve, pratica di cittadinanza ed è elemento anche della storia sociale dell'educazione.

4. *Legami intergenerazionali e crisi del presente*

Un ulteriore asse dell'impianto presentato in questo contributo riguarda i legami intergenerazionali. La ricostruzione, la valorizzazione e la collaborazione intergenerazionale è necessaria nel suo stretto legame con la percezione d'incertezza verso il futuro: il tempo non è una

⁴ S. Oliviero, M. Di Rosa, *Heritage education and heritage learning: toward a participatory perspective* *Heritage education e heritage learning*, in "Immag2023 – Imagin(g) Heritage", 2023, pp. 76-81.

⁵ *Ibidem*.

linea neutra; è un dispositivo di orientamento. In un contesto sociale segnato da accelerazione, frammentazione e presentismo, la ricostruzione del rapporto col passato diventa un modo per riaprire possibilità nel futuro⁶. In termini storico-educativi, il dialogo fra generazioni non serve solo a trasmettere valori: serve a costruire cornici di senso condivise, a elaborare conflitti, a tradurre esperienze in narrazione pubblica. I luoghi, in tale prospettiva, agiscono come mediatori: permettono a generazioni diverse di incontrarsi attorno a un oggetto comune (un territorio, una traccia, un'assenza), ma con interpretazioni differenti. È nell'interazione fra tali interpretazioni che può nascere una memoria collettiva non monolitica, capace di sostenere appartenenze plurali ed edificare la coesione comunitaria che è fatta di soggetti appartenenti a generazioni diversificati, ma che frequentano tutte la costruzione di quadri di memoria sociale collettivi⁷.

Il tentativo di costruire legami tra i luoghi e i processi di coesione intergenerazionale permette d'introdurre un elemento metodologico che è riassumibile nella nozione di "attraversamento" dei luoghi⁸. In questo processo i luoghi sono prima di tutto spazi storico-educativi e il gesto dell'attraversare i territori tra passato e presente, implica una percezione intergenerazionale in virtù dell'entrata in relazione con memorie stratificate. L'attraversamento si distingue dalla visita, dalla gita, dall'esperienza episodica. La visita tende a consumare il luogo come oggetto; l'attraversamento tende a sostare nel luogo come relazione: relazione con il passato che vi è iscritto, con il presente che lo abita, con i dispositivi culturali (musei, memoriali, percorsi) che lo interpretano, e con le comunità che lo vivono. Sul piano educativo, questo significa almeno quattro scelte operative: "temporalizzare" il luogo, cioè non ridurlo a icona, ma ricostruirne le stratificazioni e le trasformazioni; spazializzare la storia, cioè leggerne pieno e vuoto, traccia e cancellazione, uso e riuso; socializzare la memoria, intesa come lavorare con gruppi eterogenei e attivare processi dialogici; attualizzare senza anacronismi, cioè mettere in rapporto con il presente evitando equiparazioni semplificanti.

⁶ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011; *Idem*, *Società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2010.

⁷ Cfr. N. Harari Yuval, *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani, 2017; C. Di Pasquale, *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*, Bologna, il Mulino, 2019.

⁸ Cfr. S. Bencini, L. Bravi, *Auschwitz. Percorsi di memoria attiva*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

L'attraversamento si connette così a un'impostazione pedagogica precisa: fare educazione al patrimonio facendo educazione con/attraverso il patrimonio. Il patrimonio diventa mezzo e campo d'azione; occorre metterlo in relazione con chi lo vive, con il presente e passato; reinterpretarlo per costruire un legame con i propri luoghi. L'educazione al patrimonio diviene approccio cross-curricolare basato su metodi attivi e su una pluralità di modalità comunicative ed espressive; è trasversale alle discipline e mira alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile. In questa prospettiva, anche la scuola viene ripensata e diventa non solo luogo d'istruzione, ma depositaria essa stessa del patrimonio locale, come pure agenzia educativa privilegiata e riconosciuta sul territorio: l'educazione al patrimonio, in particolare nel caso scolastico, non deve limitarsi a visite sporadiche di contesti d'eccellenza, perché qualsiasi luogo e qualsiasi paesaggio possono essere oggetto di lavoro educativo; con l'obiettivo di coniugarlo con educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza.

5. Tre dispositivi di cittadinanza nei luoghi di memoria

Sono qui infine prese in considerazione tre esperienze in riferimento a tre luoghi, assunte come casi-esempio paradigmatici: Oświęcim/Auschwitz (Polonia), Ebensee (Austria), il Villaggio Ekometa a Srebrenica (Bosnia-Erzegovina). Lo scopo non è quello di presentare un corpus esaustivo di dati empirici, quanto piuttosto mostrare, in forma analitica, come la nozione di attraversamento possa funzionare come dispositivo storico-educativo, e quali apprendimenti civici possa attivare⁹.

Il primo caso si riferisce a un luogo paradigmatico della memoria europea: Auschwitz, ma accanto ad esso (Auschwitz oggi di per sé è il Museo statale che racconta delle vicende di persecuzione deportazione e sterminio avvenute nel lager nazista dal 1940 al 1945) soprattutto la città di Oświęcim. Nelle esperienze didattiche legate ai luoghi dello sterminio, un rischio ricorrente è la riduzione del percorso formativo alla visita presso il memoriale-museo come spazio separato dal mondo: un'area dove si entra, si osserva, si esce, e il presente resta "fuori", sicuramente a interrogare il visitatore, ma senza che questi si relazioni con le comunità, gli spazi, i vuoti e i pieni della cittadina circostante al

⁹ *Ibidem*.

Museo che vive il presente. L'approccio dell'attraversamento, al contrario, propone di prendere sul serio la continuità spaziale e sociale fra memoriale e città, cioè osservare come la comunità contemporanea abita il luogo, quali tracce siano rimaste, quali vuoti segnino lo spazio urbano, quali pratiche civiche e culturali agiscano come forme di ri-elaborazione: lo spazio parla del passato e produce memoria; la città, con le sue stratificazioni, diventa come un testo da interpretare adesso e non soltanto come nozione statica del passato. Da un punto di vista educativo, questo consente di spostare la domanda formativa che è necessario porsi: non solo chiedersi che cosa sia accaduto qui tra il 1940 e il 1945, ma anche che cosa accada oggi qui nell'attualità viva di un luogo di memoria di uno sterminio. La cittadinanza, in questa postura, si esercita come capacità di interrogare il rapporto fra trauma storico, politiche memoriali, vita quotidiana e forme di convivenza. In termini di apprendimenti, l'attraversamento di Oświęcim permette almeno tre risultati: educare alla distinzione fra luogo-simbolo e luogo-vissuto (con le tensioni che ciò comporta); formare alla lettura dei vuoti e delle cancellazioni come parte della memoria pubblica; riconoscere che la democrazia non è "dopo" la storia, ma si misura nelle pratiche contemporanee di diritti, riconoscimento e responsabilità come processo formativo, educativo e civico.

Il secondo caso riguarda Ebensee, paese dove sorse un sottocampo



Foto 1

del lager nazista di Mauthausen. È un contesto particolarmente adatto a far emergere una questione spesso rimossa nei percorsi memoriali, cioè la vita che continua e che si stratifica sui luoghi del trauma. Questo perché Ebensee oggi conserva il solo portale d'ingresso (Foto 1) come elemento ancora presente nell'area dove

era situato il lager nazista che fu meta di deportazione anche per centinaia di oppositori politici italiani che vi trovarono la morte; alle spalle dell'arco d'ingresso, oggi ci sono case e villette a schiera. In molte situazioni, i luoghi dei campi non sono rimasti "puri", isolati, musealizzati, ma sono stati trasformati, riusati, incorporati in spazi abitativi e produttivi. La reazione immediata di chi attraversa tali spazi può essere

lo sdegno verso chi vive lì avendo “cancellato i segni della memoria traumatica”. L’attraversamento, invece, mira a trasformare questa reazione naturale, in oggetto di analisi storica: quali scelte governative sono state fatte nel dopoguerra? Quali condizioni economiche erano presenti? Quali politiche di ricostruzione e/o di rimozione sono state attivate? Quali responsabilità diffuse esistono o sono esistite? Quali memorie locali rimangono e dialogano con chi giunge in questo luogo? Che scelte operano gli abitanti di quei luoghi oggi, riflettendo sulla memoria?

In questo specifico caso, l’attraversamento mette in campo in modo evidente l’impianto *halbwachsiano* delle identità collettive che si costruiscono/ricostruiscono su riferimenti spazio-temporali, ma tali riferimenti sono plasmati dalle comunità e dalle loro condizioni materiali tra passato e presente. La memoria non è quindi un blocco inerme, ma si esprime in un campo di tensioni fra il ricordo e la necessità di costante scelta fra la rimozione e la sopravvivenza, fra l’oblio e le pratiche di rammemorazione. Un altro elemento rilevante del “caso Ebensee” è il lavoro con gruppi socialmente e generazionalmente eterogenei, perché l’attraversamento in tal caso diventa dispositivo dialogico e non unidirezionale. Qui il processo educativo non è semplicemente trasmissivo, ma diventa una forma di costruzione di comunità, in cui la parola circola, le esperienze si confrontano, la memoria si produce nel dialogo tra persone di “*epoche*” differenti. La collaborazione fra generazioni diventa condizione per non cedere al predominio del presente e per riaprire il futuro attraverso la comprensione del percorso storico già attraversato.

Il terzo caso introduce una tematica che permette di approcciarsi an-



che alla specifica categoria della “*ecomemoria*”, associata al Villaggio Ekomete (Foto 2) di Srebrenica (Bosnia Erzegovina). Il villaggio è il luogo che Irvin Mujcic, un tempo bambino e profugo allontanatosi con la sua famiglia da Srebrenica prima che si compisse il

Foto 2

genocidio, sta costruendo per fare in modo che la città non sia anch'essa simbolo di un ormai disatteso "mai più", ma di un messaggio che intende invitare a fare dell'attraversamento di questo luogo, un'occasione non persa: "Srebrenica, lezione appresa". Il villaggio Ekometa è un piccolo luogo di accoglienza dove si costruiscono casette in legno con tecniche del passato, ma con l'impatto ambientale pari a zero, possibile anche grazie alle tecnologie del presente. Esso è il luogo fisico in cui si compie il progetto messo in atto dallo stesso Mujic e che si richiama significativamente a "Srebrenica city of hope" (Srebrenica città della speranza), un invito e una possibilità a recarsi nel luogo per conoscere, apprendere, riflettere in relazione con la popolazione e il contesto di natura che circonda l'area. Nella cittadina, la memoria internazionale o pubblica di fatto è assente e, in controtendenza rispetto a luoghi come Auschwitz diventati paradigmatici e meta di milioni di visitatori ogni anno, Srebrenica ha subito il silenzio e l'abbandono delle persone, oltre all'oblio della memoria: oggi vi risiedono concretamente un minor numero di cittadini di quelli che hanno subito il genocidio nel luglio del 1995: la abitano meno di ottomila persone, per una municipalità che prima della guerra era caratterizzata da una buona economia e da una cittadinanza di quasi 40mila abitanti. In questo luogo, la questione posta dal villaggio Ekometa non è solo come ricordare un trauma legato al genocidio, ma come sottrarre un luogo al rischio di essere ridotto a solo "luogo di morte" e/o di abbandono. L'elemento innovativo del caso è la connessione fra memoria e cura del territorio; la memoria, infatti qui non è presentata come fissazione del passato, ma come progetto socio-educativo che costruisce condizioni di vita, di accoglienza e di continuità comunitaria nel contesto odierno: può esistere una "ecologia della memoria" che si esprime in ogni forma di ri-territorializzazione che diviene anche un'operazione di memoria collettiva. È a partire dalla memoria di chi vi ha abitato in passato o è rimasto/tornato a viverci (a volte dopo la profuganza imposta dalla guerra) che si dà forma a ciò che è in rovina o in stato di abbandono, si ridisegna il senso degli antichi abitati, si racconta il lavoro della convivenza fra uomini e donne e il proprio territorio, se ne ricostruisce una possibilità di riconoscimento, seppur faticoso, anche a livello internazionale. Questo passaggio consente di leggere l'eco-memoria come un doppio movimento: dal rammemorare il trauma, a ricostruire le condizioni ecologiche e sociali della possibilità di una vita comune e in pace, nel rispetto delle persone, delle differenti comunità e del territorio su cui tutti vivono insieme. Nel quadro dell'educazione alla cittadinanza, ciò implica che la memoria non sia

separabile da pratiche di cura (del territorio, delle relazioni, delle forme di sussistenza), cioè dal fare comunità e che la democrazia si misuri anche nella capacità di riparare, ricostruire, abitare.

Dai tre casi-studio emergono almeno tre esiti formativi ricorrenti: la temporalizzazione del presente che con l'attraversamento ci obbliga a riconoscere che il presente è stratificato (ciò che vediamo oggi è il risultato di trasformazioni, politiche, rimozioni, decisioni); l'esercizio del pluralismo, perché attraversare luoghi della memoria significa confrontarsi con memorie plurali (locali, nazionali, europee), con interpretazioni divergenti, con conflitti di significato (in questo senso, l'educazione non coincide con la trasmissione di una memoria unica, ma con l'apprendimento di una competenza democratica di riconoscimento delle differenze); la responsabilità e il diritto ad entrare concretamente in relazione con il patrimonio. Se il patrimonio è definito come insieme di risorse a cui le popolazioni attribuiscono valore, come nella definizione di Faro, e se l'identificazione è processo collettivo in divenire, allora l'attraversamento educa a percepirsi come soggetti legittimati a partecipare. Promuovere la partecipazione all'identificazione e interpretazione del patrimonio significa riconoscere che l'educazione al patrimonio è un diritto e una pratica di cittadinanza, ma la si pratica andando in una direzione opposta dall'impianto proposto al turista mordi-consuma-fuggi; l'attraversare i luoghi richiede tempo, relazione, soste e ascolto; soprattutto, richiede di mettere il luogo in rapporto con le comunità e con il presente ed è questo un processo educativo in cui la storia diviene strumento e non semplice nozione.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G., *Public History of Education. A Brief introduction*, Firenze, FUP, 2023
Bauman Z., *Società individualizzata*, Bologna, il Mulino, 2010
Idem, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011
Bravi L., *Percorsi storico educativi della memoria europea*, Milano, FrancoAngeli, 2014
Bencini S., Bravi L., *Auschwitz. Percorsi di memoria attiva*, Milano, FrancoAngeli, 2025
Demetrio D., *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1999
Di Capua V., *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, in "Aedon, Rivista di arti e diritto on line", 3, 2021, pp.

162-171

Di Pasquale C., *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*, Bologna, il Mulino, 2019

Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

Gryglewski E., *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jendlicher zum Holocaust*, Berlino, Metropol, 2013

Halbwachs M., *I quadri sociali della memoria*, Roma, Meltemi, 2024

Harari Yuval N., *Sapiens. Da animali a dei*, Milano, Bompiani, 2017

Oliviero S., Di Rosa M., *Heritage education and heritage learning: toward a participatory perspective Heritage education e heritage learning*, in “Im2023 – Imagin(g) Heritage”, 2023, pp. 76-81

Violi P. *Paesaggi della memoria*, Firenze, Bompiani, 2014

Riferimenti fotografici

Foto 1: Portale d'ingresso dell'ex lager di Ebensee, sottocampo di Mauthausen.

Foto 2: Il villaggio Ekometa a Srebrenica in Bosnia Erzegovina.