

L'approccio *montesoliano*

Appunti teorici di una pratica educativa¹

“Invece erano fatti della nostra stessa stoffa, erano esseri umani medi, mediamente intelligenti, mediamente malvagi, salvo eccezioni, non erano mostri, ma erano stati educati male.”

Primo Levi,
I sommersi e i salvati

29 settembre-5 ottobre 1944: la 16° divisione delle SS compie sulle colline bolognesi quella che è conosciuta come strage di Marzabotto ma che sarebbe più corretto chiamare “Massacro di Monte Sole”. Parafrasando il nuovo lavoro di Pezzino e Baldissara, della strage di Marzabotto si sa quasi tutto, del massacro di Monte Sole relativamente poco².

A più di sessant'anni di distanza dalla fine della seconda guerra mondiale qual è il ruolo pedagogico di “luoghi di memoria”³ come Monte Sole? Come educare alla complessità partendo dalla strage più grande dell'Europa occidentale occupata? Come è possibile ragionare sulla guerra e sulla violenza senza renderle ragionevoli? Come conciliare l'impatto della sofferenza estrema con un atteggiamento scientifico? Come riuscire a raccontare Monte Sole senza che lo sguardo esiti compiaciuto o indifferente sul dolore degli altri, senza che la narrazione del massacro diventi sensazionalismo, ennesima performance della società dello spettacolo, catodica pornografia delle emozioni? Come evitare che Monte Sole diventi inutile tappa di un discutibile turismo della memoria⁴, di un inefficace se non dannoso “tour” dell'orrore? Come preservare la memoria dal “dovere di memoria”?

¹ Il presente contributo è stato redatto da Mattia Seligardi, educatore della Scuola di Monte Sole. La pratica educativa, a cui il saggio fa riferimento, è il frutto di un lavoro di ricerca decennale di numerosi soggetti tra cui: il Coordinamento delle Associazioni per Monte Sole che ha fortemente voluto la nascita e lo sviluppo delle attività della Scuola di pace (in particolare nelle persone di Nadia Baiesi e Maria Laura Marescalchi); il gruppo di lavoro uscito dal corso di formazione “Teorie e pratiche di pace” del 2004 (in particolare nelle persone di Elisa Coco, Francesca e Maria Chiara Patuelli, Roberta Pellizzoli); l'attuale gruppo di lavoro educativo della Scuola (in particolare nelle persone di Marzia Gigli, Elena Monicelli ed Elena Bergonzini, assieme a Francesca Coltellacci e Stefano Merzi).

² L. Baldissara, P. Pezzino, *Il massacro, guerra ai civili a Monte Sole*, Bologna, Il Mulino, 2009, p.9

³ Sul concetto di “luogo di memoria” cfr. P. Nora, *Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 3 voll. 1984-1992

⁴ Sulla problematicità dei “viaggi della memoria” cfr. ad esempio le riflessioni di G. Borghi, studente di Liceo, al ritorno da un viaggio ad Auschwitz in *La memoria di un viaggio*, a cura di M. Bacchi, Edizioni Artestampa e Fondazione Villa Emma, Modena, p.74: “(...) ciò che ho provato io è stata più che altro rabbia non ben identificata: rabbia verso l'ipocrisia dei ragazzi presenti che osservano un silenzio religioso e fanno la faccia triste alla vista dei forni crematori e che poi non fanno niente per combattere il fascismo nella vita di tutti i giorni; rabbia verso l'ipocrisia delle istituzioni che si autoassolvono con celebrazioni sempre uguali e sempre più vuote; rabbia verso il silenzio che avvolge i campi di sterminio, lo stesso silenzio che si deve tenere in Chiesa, al cimitero, ai funerali; rabbia verso questo obbligo. Io a Birkenau avevo proprio voglia di urlare.”

“Se non si vuole che il passato ritorni non basta recitarlo”⁵, non serve riempire di studenti, nella giornata della memoria⁶, un intero palazzetto dello sport per far dire a un superstite della *šo'ah* che ricordare è importante per evitare che l'orrore si ripeta. Questa attitudine rischia di far prevalere “una ricostruzione che non «turba il sonno», che consola ed esalta e consente di salvarsi. Il passato diventa un racconto docile non tanto perché fondato sull'oblio, ma piuttosto sull'indifferenza e l'irrilevanza. Oppure sulla retorica che dice «mai più». È bene sapere che in quella retorica scompaiono molte cose: il contesto, l'analisi degli atti, lo scavo nella mentalità. In sostanza la società concreta. Il passato diventa banale – e dunque insignificante – o misterioso (...)”⁷.

In sostanza il racconto dell'orrore non è sufficiente a vaccinare contro l'orrore, raccontare l'orrore dei Lager non ha impedito, nel cuore dell'Europa, i massacri dell'ex Jugoslavia.

Tuttavia l'era del testimone descritta da Wieviorka⁸ trionfa vanamente nell'approccio educativo alla memoria: nelle scuole, così come nei documentari, ai testimoni è affidato il compito di moralizzare le nuove generazioni e per questo vengono trasformati in monumenti di se stessi, prigionieri di un ruolo che non possono essere costretti ad interpretare e che travalica di molto la funzione catartica del narrarsi. Gli insegnanti non possono delegare ai testimoni né il ruolo dello storico, né quello dell'educatore. La testimonianza non può trasformarsi da necessità interiore del superstite in imperativo sociale, sia per chi ne è portatore sia per chi ne è destinatario, e, soprattutto, la testimonianza non dovrebbe avere come unica finalità quella di trovare in chi l'ascolta un testimone che la diffonda. L'importanza della memoria non sta nella creazione di testimoni dei testimoni. Quello della violenza estrema subita sulla propria nuda vita, quello della sopravvivenza a se stessi, alla propria stessa umanità, non è un testimone che può passare di mano in mano. Levi ce l'ha insegnato a proposito dei “mussulmani”⁹, quei sommersi, testimoni integrali, per i quali egli testimonia l'impossibilità del loro testimoniare.

Allora con quale approccio educare in un “luogo di memoria” come Monte Sole?

La mania del giudizio è il nemico diabolico della storia, scriveva Bloch.¹⁰ Potremmo aggiungere anche dell'educazione. Dobbiamo chiederci se sia possibile fare educazione su un luogo di memoria se non si supera la “mania del giudizio” che impedisce al termine della storia di volgere lo sguardo dentro di noi. L'ansia di una doverosa, ma il più delle volte sterile e superficiale, condanna dei perpetratori, e la consuetudine di attribuire loro categorie dell'inumano, non sono che maschere consolatorie che tradiscono il bisogno di allontanare da sé la possibilità del male. Analogamente, sostenere il carattere di parentesi anomala del nazifascismo all'interno della storia europea o affermare che esso fu “morbo intellettuale e morale”¹¹ dell'Europa ha significato rifiutare l'intima relazione che esso ha avuto con gli stessi elementi costitutivi della civilizzazione europea. Come suggerisce Traverso, così come fascismo e nazismo furono prodotti di un mutamento antropologico di “lunga durata” della stessa civilizzazione europea, così il genocidio degli ebrei non fu precisamente un evento senza precedenti ma una “sintesi unica di un vasto insieme di forme di oppressione e di sterminio già sperimentate, ciascuna separatamente dalle altre, nel corso della storia moderna.”¹².

Traverso costruisce una genealogia della violenza nazista e ne indaga le premesse antropologiche all'interno degli stessi dispositivi politici e culturali dell'Europa post-illuminista. Così come il nazifascismo non è estraneo alla storia europea ma ne è, al momento della sua formazione, una delle sue possibili manifestazioni, e per questo è storicamente rilevante analizzarne le premesse, così il massacro di Monte Sole non è opera di demoni, di iene o di mostri ma di esseri umani, storicamente

⁵ Cfr. T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, Milano, Garzanti, 2001, p.211

⁶ Sul dibattito inerente la “giornata della memoria” cfr. D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009

⁷ Ibidem, p.115

⁸ Cfr. A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999

⁹ Cfr. P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 1986

¹⁰ Cfr. M. Bloch, *Apologia della storia*, Torino, Einaudi, 1998

¹¹ B. Croce, *Chi è fascista?* (1944), in Id., *Scritti e discorsi politici*, Roma-Bari, Laterza, 1963, pp.46-50

¹² E. Traverso, *La violenza nazista, una genealogia*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 181

determinati, che, inseriti in un certo ambiente e da esso condizionati, ma non per questo privati della loro possibilità di scelta, hanno compiuto determinate azioni.

Trasformare allora il retorico “dovere di memoria” in problematico “lavoro di memoria”¹³ significa utilizzare le memorie di Monte Sole e il carico emozionale che esse implicano per cercare di ricostruire il contesto storico e antropologico all'interno del quale hanno operato i perpetratori a Monte Sole. Significa, analogamente al lavoro di Traverso, costruire una genealogia della violenza indagando la molteplicità di fattori che ha portato quelle persone, a compiere il massacro di Monte Sole. Per dirla con Hilberg, vuole dire, lungi dal giustificare, provare a vedere la scena “con gli occhi degli altri”¹⁴, in questo caso dei perpetratori. Analizzando questi fattori scopriremo che “ciò che il male sa di sé lo troviamo facilmente anche in noi”¹⁵.

Scrivo Browning nel suo *case study* sul comportamento dei riservisti di polizia tedesca chiamati a operare nel contesto dei massacri degli Einsatzgruppen in Europa dell'est: “I poliziotti del battaglione che attuarono i massacri e le deportazioni erano esseri umani, esattamente come i pochi che si sottrassero a tali compiti. Dovrò perciò riconoscere che nella stessa situazione avrò potuto essere un assassino o un disertore (...) se vorrò comprendere e spiegare nel modo migliore i loro comportamenti. Tale riconoscimento implica senza dubbio un tentativo di immedesimazione. Non accetto tuttavia vecchi schemi secondo cui spiegare significa scusare, comprendere significa perdonare. Senza un tentativo di comprensione dei responsabili in quanto esseri umani, diventa impossibile scrivere non solo questa storia, ma anche qualsiasi storia dei responsabili dell'Olocausto¹⁶ che cerchi di andare oltre la semplice caricatura. Poco prima di morire per mano dei nazisti, Marc Bloch scrisse: “Una parola domina e illumina i nostri studi: comprendere”. È con tale spirito che ho tentato di scrivere questo libro”¹⁷.

È con tale spirito che a Monte Sole si intraprende una riflessione attorno alla figura dei perpetratori, che, a partire dall'identificazione e dall'empatia con le vittime e dalla condanna morale delle azioni compiute a Monte Sole, non ne è talmente accecata dal relegare la natura di quel male a un qualcosa di storico e soprannaturale, separando in questo modo la natura dei perpetratori dalla nostra, relegando in maniera consolatoria il male fuori di noi e rendendo di conseguenza vuoto e puramente retorico l'esercizio della memoria. È giunto il momento, anche per l'educazione, di “esplorare lo spazio che separa le vittime dai persecutori”¹⁸, di indagare quella “zona grigia”¹⁹ che è in ognuno di noi.

Scopo di un'educazione su un “luogo di memoria” non è allora quello di creare dei replicanti della memoria che, vaccinati dal racconto dell'orrore, diventino dei predicatori del “mai più”, né tanto meno quello di trasmettere dei valori preconfezionati alle nuove generazioni che il rinnovato senso comune delle vecchie vuole sempre prive di valori. Ciò non sarebbe molto diverso dall'uso che dell'educazione hanno fatto i totalitarismi, considerando le nuove generazioni materia grezza da plasmare in armonia con l'ideologia dominante²⁰.

Ragionando sullo spazio biopolitico del campo di concentramento, Agamben suggerisce che “la domanda corretta rispetto agli orrori commessi nei campi non è, pertanto, quella che chiede ipocritamente come sia stato possibile commettere delitti tanto atroci rispetto a degli esseri umani;

¹³ T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene*, op. cit., pp. 211

¹⁴ Citato in D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, op. cit., p. 131

¹⁵ G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998, p.30

¹⁶ Sull'uso del termine Olocausto cfr. G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, op. cit., p. 29: “Nel caso del termine «olocausto», invece, stabilire una connessione, anche lontana tra Auschwitz e l'*olah* biblico, e tra la morte nelle camere a gas e la « dedizione totale a motivi sacri e superiori» non può che suonare come una beffa. Non solo il termine suppone un'inaccettabile equiparazione tra forni crematori ed altari, ma raccoglie un'eredità semantica che ha fin dall'inizio una colorazione antiebraica. Di questo termine, pertanto, noi non faremo mai uso.”

¹⁷ C. R. Browning, *Uomini Comuni*, Torino, Einaudi, 1995, p. xvi

¹⁸ P. Levi, *I sommersi e i salvati*, op. cit., p.27

¹⁹ *Ibidem*, pp. 24-52

²⁰ Sul sistema educativo nazista si veda ad esempio G. Ziemer, *Educazione alla morte, Come si crea un nazista*, Torino Città Aperta Edizioni, 2006

più onesto e soprattutto utile sarebbe indagare attentamente attraverso quali procedure giuridiche e quali dispositivi politici”, ma anche psicologici e antropologici potremmo aggiungere, “degli esseri umani abbiano potuto essere così integralmente privati dei loro diritti e delle loro prerogative, fino a che commettere nei loro confronti qualsiasi atto non apparisse più come un delitto (...)”²¹”.

Applicando questo metodo alla storia di Monte Sole e indagando tali procedure e dispositivi cerchiamo di ricostruire ciò che Browning ha definito una “spiegazione multicausale delle motivazioni degli esecutori”²², prestando molta attenzione al pericolo che incombe sul nostro lavoro che è quello di camminare sulla soglia tra il senso e il non senso della violenza, con il rischio di precipitare da un lato nella tentazione di definire indicibile e incomprensibile il male sacralizzandolo, quindi “contribuendo alla sua gloria”²³, e allontanandolo irreversibilmente da noi; dall'altro nella presunzione di poter spiegare tutto, banalizzando il male e, trovando le sue ragioni, renderlo ragionevole: speculari “abusi della memoria” che Todorov ha ben delineato denominandoli appunto sacralizzazione e banalizzazione²⁴. Per usare ancora le parole di Agamben. “Tra il voler capire troppo e troppo presto di coloro che hanno spiegazioni per tutto e il rifiuto di capire dei sacralizzatori a buon mercato, indugiare in quello scarto ci è parsa l'unica via praticabile”²⁵.

Indugiare in quello scarto significa fare un uso rigoroso e onesto delle memorie e della storia di Monte Sole per costruire una mappa concettuale delle procedure che hanno reso possibile la riduzione degli abitanti di Monte Sole allo status di cose rispetto alle quali nessun atto apparisse più come un delitto, e per individuare in quelle procedure delle connessioni e delle analogie con il nostro presente, non relegato a un altrove esotico di guerre e povertà, ma al presente degli spazi sociali normativi, delle scuole, degli uffici, delle famiglie, degli autobus e degli ospedali, dei luoghi di lavoro in generale, con l'obbiettivo di attivare “un'ipervigilanza difensiva”²⁶ su noi stessi all'interno dei contesti in cui operiamo le nostre scelte quotidiane.

Educare attraverso un luogo di memoria come Monte Sole significa allora tracciare e portare alla luce quel “continuum genocida”²⁷ o continuum di violenza tra crimini di guerra e “crimini di pace”²⁸. Questo continuum, il cui primo veicolo è il linguaggio quotidiano, “rinvia - per l'antropologa Scheper Hughes - alla capacità umana di ridurre gli altri allo status di non-persone, di mostri o di cose.(...). È fondamentale – prosegue Hughes -, che riconosciamo nella nostra specie (e in noi stessi) una capacità genocida e che esercitiamo un'ipervigilanza difensiva, un'ipersensibilità nei confronti di atti forse meno evidenti, ma *autorizzati* e quotidiani di violenza che, in altre condizioni, rendono possibile la partecipazione a genocidi e questo forse più facilmente di quanto ci piacerebbe credere. Includerei tra questi atti tutte le forme di esclusione sociale, disumanizzazione, spersonalizzazione, pseudo-speciazione e reificazione che normalizzano il comportamento brutale e la violenza verso gli altri”²⁹.

Il riconoscimento dei meccanismi “quotidiani di violenza” che molto spesso viviamo inconsapevolmente in veste di spettatori, di perpetratori o di “zona grigia” e l'esercizio di un'ipervigilanza difensiva su questi meccanismi e dunque su azioni e linguaggi propri ed altrui, sono gli obbiettivi ultimi a cui mira la nostra idea di educazione.

Nella pratica del laboratorio esperienziale a Monte Sole questo riconoscimento si svela attraverso il processo educativo. Esso, attivando nei partecipanti al contempo la sfera fisica, emozionale e cognitiva e partendo dall'analisi del comportamento dei perpetratori, con l'accortezza di non ridurre le analogie a uguaglianze, mira a individuare in alcuni dei fattori che si possono annoverare come

²¹ G. Agamben, *Homo sacer, il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1995, p.191

²² C.R. Browning, *Uomini Comuni*, op. cit., p.235

²³ G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, op. cit., p.30

²⁴ T. Todorov, *Memoria del male, Tentazione del bene*, op. cit., pp 193-212

²⁵ G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, op.cit., p.9

²⁶ N. Scheper-Hughes in *Antropologia della violenza*, a cura di Fabio Dei, Roma, Meltemi Editore, 2005, p.282

²⁷ Ibidem, p.282

²⁸ Sul concetto cfr. F. Basaglia, F. Ongaro, *Crimini di pace*, Torino, Einaudi, 1975

²⁹ N. Scheper Hughes, in *Antropologia della violenza*, op. cit., p.282

fondamentali nella genealogia della violenza nazista, dispositivi e meccanismi che fanno parte del nostro quotidiano stare insieme: la propaganda e la pubblicità; l'educazione; i mezzi di comunicazione di massa; l'imposizione rigida di modelli e identità; la costruzione e la reiterazione, consapevole e non, di stereotipi, pregiudizi e stigmi; l'esclusione, il razzismo e la discriminazione; l'obbedienza all'autorità³⁰; il prestigio sociale; il conformismo e la pressione del gruppo; la categorizzazione e la disumanizzazione dell'altro attraverso il linguaggio verbale e delle immagini; la socializzazione del rancore³¹; la costruzione del capro espiatorio e di identità oppostive noi/loro.

Ci si accorgerà allora che l'ansia di disumanizzare le "belve" o le "iene" di Monte Sole non è poi così differente dall'ansia dei perpetratori di disumanizzare le vittime per riuscire meglio nel loro "lavoro" di sterminio. Ci si accorgerà che bisogni, rabbia, frustrazione, paure e desideri, sono oggi come allora il perno attorno al quale, con la propaganda, ogni potere costruisce il suo consenso e il suo controllo. Giunti a questo punto non sarà difficile fare sorgere dal vissuto quotidiano dei partecipanti ai nostri laboratori, di qualunque età e tipologia essi siano, esempi in cui proprio i nostri bisogni (di riconoscimento sociale, di apparire in un certo modo, di identità, di sicurezza, ecc.), o le nostre paure (dell'altro in tutte le sue declinazioni, del corpo, della vecchiaia, dell'incertezza, ecc.) siano state o possano essere strumenti inconsapevoli di piccole e grandi violenze su se stessi e sugli altri.

Anche in questo riconoscimento dei meccanismi di violenza quotidiani l'analisi critica deve prevalere sul giudizio, la comprensione e la decostruzione sulla condanna e sulla trasmissione valoriale sotto forma di comandamento. Il conflitto e la crisi, una volta nominati e riconosciuti, possono diventare veicoli di cambiamento positivo.

Essendo l'educazione potenzialmente uno dei più poderosi strumenti di costruzione di consenso e di controllo sociale, è necessario che l'attenzione sia posta sul processo educativo prima che sugli obiettivi: il processo stesso è l'obiettivo, nel momento in cui l'educazione diventa a sua volta meccanismo di violenza se il processo è forzato dagli obiettivi che vuole raggiungere. Se educare significa "condurre fuori", "liberare", "far venire alla luce", l'approccio montesoliano mira, attraverso il suo processo educativo, a facilitare ed accompagnare l'affiorare di una consapevolezza autentica sul proprio e altrui muoversi ed agire nel mondo. Questo significa per noi educazione alla scelta e alla responsabilità individuale.³²

Giunti a questo punto risulta evidente come un tale lavoro educativo non possa essere delegato solamente al racconto del testimone/superstite. Occorre una figura professionale, quale può essere quella dell'educatore, che, dopo aver fatto i conti con la propria "mania del giudizio", posizionandosi sul limine tra più saperi (non solo storia e pedagogia, ma anche filosofia, sociologia, psicologia sociale e antropologia) e inserendosi nello scarto tra storia e memoria, sia in grado di calarsi nello spazio così umano che unisce e separa le vittime dai carnefici, per ridare un senso, un'attualità, un'efficacia pratica, attraverso questo processo educativo, alle parole di quel rituale che associa la memoria al "mai più".

Non più retorico e consolatorio turismo della memoria ma duro lavoro di memoria che sappia interrogare il nostro agire quotidiano e l'ambiente in cui esso si dispiega, cercando di rivolgere anche fuori di noi, agli organismi sociali, politici e culturali in cui siamo inseriti, quell'ipervigilanza difensiva che prima di tutto dobbiamo rivolgere dentro di noi, e cerchi di *resistere*, in ultima istanza, a quello stato di eccezione permanente che abbiamo introiettato e che riduce e fa ridurre l'esistenza dell'internato, del carcerato, del clandestino, dell'extracomunitario³³, dell'altro da "noi" e

³⁰ Cfr. in particolare S. Milgram, *Obbedienza all'autorità*, Milano, Bompiani, 1975

³¹ Sul concetto cfr A. Rivera, *Regole e roghi, Metamorfosi del razzismo*, Bari, Edizioni Dedalo, 2009, p.30

³² Cfr. pannello 19 della *Mostra "Tempi di scelta"* e D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, op. cit., p.98: "È un percorso fecondo se l'ambito della riflessione fa perno sulla sfera della responsabilità. È quello il criterio giusto se si vuole proporre un'indagine sulla fenomenologia delle situazioni estreme". Cfr. anche J. Glover, *Humanity, Una storia morale del XX secolo*, Milano, Il Saggiatore, 2002

³³ Cfr. A. Dal Lago, *Non-persone*, Feltrinelli, Milano, 1999

di conseguenza di ciascuno di “noi”, a *homo sacer*³⁴, nuda vita sui cui la biopolitica moderna ha il potere di decidere il punto in cui cessa di essere degna di essere vissuta e può essere lasciata morire, *ab-bandonabile*, per fare alcuni esempi, alla morte suicida o per violenze in carcere o in C.I.E., o alla morte per stenti nel deserto libico³⁵ e affogamento nel canale di Sicilia.

³⁴ Cfr. G. Agamben, *Homo sacer, Il potere sovrano e la nuda vita*, op. cit. pp 157-158

³⁵ Cfr. pannello 20 della *Mostra “Tempi di scelta”* sui centri di detenzione libici.