

■ ELENA BERGONZINI, ELENA MONICELLI

DAR VOCE AL SILENZIO

L'esperienza dei campi di pace a Monte Sole

SOMMARIO

Portare una quarantina di adolescenti che risiedono in Italia, Germania, Israele e Palestina in un luogo isolato come il Parco Storico di Monte Sole, teatro del più grande massacro nazista di civili nell'Europa Occidentale durante la Seconda Guerra Mondiale sembrerebbe un'idea quantomeno bizzarra. Eppure attivismo, determinazione, *learning by doing* e intense riflessioni tra storia, memoria e educazione hanno reso questi campi residenziali una esperienza fondamentale per centinaia di partecipanti ed educatori e educatrici. Non è facile raccontare cosa sono questi campi, quali sono i presupposti teorici, i “risultati” e i processi a cui si dà vita, ma questo racconto non prescinde dall'umanità, dalle voci e i corpi che li hanno costruiti abitando Monte Sole.

ABSTRACT

Bringing around 40 teenagers living in Italy, Germany, Israel and Palestine to an isolated place such as the Historical Park of Monte Sole, where the largest Nazi massacre of civilians in Western Europe during WW2 occurred, may seem a bizarre idea. Indeed, activism, determination, learning by doing and deep reflections interweaving history, memory and education, made these residential camps a life changing experience for hundreds of participants and educators. It is not easy to tell what these camps are, what are the theoretical assumptions, the “results” and processes taking place, but this story can not ignore the humanity, the voices and bodies who build those experiences, living in Monte Sole.

GLI ECCIDI DI MONTE SOLE¹

L'area di Monte Sole è un territorio collinare situato tra le valli del fiume Reno e del torrente Setta, nella parte meridionale della provincia di Bologna. Durante la Seconda Guerra Mondiale, era abitata da circa 2.000 persone. L'ultima linea del fronte, la Linea Gotica,² passava poco lontano e rappresentava la retroguardia difensiva del confine meridionale del Terzo Reich nazista. Dall'ottobre 1943 era attiva nell'area una brigata partigiana chiamata *Stella Rossa*, composta principalmente da elementi locali di diversa matrice politica e culturale. La brigata agiva con operazioni di sabotaggio finalizzate a disturbare sia la presenza che la ritirata nazista.

Nell'estate del 1944 si stanziò nell'area la 16a divisione corazzata granatieri *Reichsführer* delle SS comandata da Max Simon. Fu questa divisione che decise, pianificò e attuò un'operazione militare per il rastrellamento del "territorio nemico" e per debellare la presenza partigiana, le cui attività venivano definite «attività di bande e banditi».³

Nelle prime ore del 29 settembre 1944, 4 compagnie appartenenti al battaglione esplorante della divisione (*Aufklaerungs abteilung*), sotto il comando del Maggiore (*SS-Sturmbannführer*) Walter Reder, partirono dalla valle del Setta alla volta delle colline di Monte Sole dove si sospettava fossero i partigiani. Altre unità erano dislocate nella valle del Reno per accerchiare tutta la zona. L'operazione si svolse in ottemperanza alle

1 Molte ricerche, amatoriali e non, sono state pubblicate sugli eccidi di Monte Sole. Il volume più approfondito e scientificamente strutturato è la ricerca condotta da L. Baldissara e P. Pezzino e pubblicata nel 2009: *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole*, Il Mulino, Bologna. Questa è la fonte storiografica alla base di tutte le considerazioni di questo articolo.

2 Dopo che l'esercito alleato entrò a Roma il 4 giugno 1944, l'esercito tedesco iniziò la ritirata verso il nord Italia per attestarsi, appunto, lungo la Grüne Linie (la Linea Verde), meglio conosciuta come Linea Gotica. Era una rete capillare di fortificazioni che andava dal mar Adriatico al mar Tirreno, capace di fermare gli eserciti nella zona per 8 mesi. Lo sfondamento finale da parte degli Alleati cominciò a metà febbraio del 1945 e terminò alla fine di aprile dello stesso anno dopo una lunga serie di durissimi combattimenti.

3 Il Feldmaresciallo Albert Kesselring, comandante in capo delle operazioni in Italia, diede precisi ordini e istruzioni su come comportarsi e reagire ad attacchi non provenienti da soldati. Questo sistema di ordini andava sotto il nome di «Contro-guerriglia in Alta Italia» (*Bandenkämpfung in Ober Italien*), e dalla sua pubblicazione nell'aprile 1944 è stato più volte aggiornato con indicazioni sempre più precise e dure.

teorie dell'esercito tedesco sulle operazioni di anti-insurrezione che furono sviluppate e messe a punto sul fronte europeo orientale.⁴ La manovra nazista centrò l'obiettivo: entro poche ore la brigata fu annientata e i partigiani resi inoffensivi, costringendo i più alla fuga durante la notte. L'operazione si è ripetuta secondo le stesse modalità dal 29 settembre al 5 ottobre. Le vittime sono state praticamente tutte civili: solo 7 soldati nazisti sono stati uccisi e circa 20 partigiani sono stati uccisi o feriti o fatti prigionieri. I nazisti hanno bruciato le case e ucciso gli animali. Il bilancio dei sette giorni di massacro ha raggiunto la cifra di 770 vittime, tra cui 216 bambini, 142 anziani e 316 donne. L'operazione è stata pianificata a tavolino e non è stata pensata come reazione a particolari azioni della resistenza partigiana, la quale, da un punto di vista militare, era alquanto debole. Gli eccidi di Monte Sole non possono essere annoverati quindi sotto la categoria della rappresaglia, ma sono un'operazione di bonifica finalizzata al massacro. L'operazione fu un successo dal punto di vista nazista: l'area, i suoi abitanti, e con loro ogni possibilità di resistenza, erano stati annientati.

IL LUOGO E LA SUA "MISSIONE"

Se è vero che la volontà di ricordare questi eventi è legata all'immane mai più, allora si riconoscerà che la pratica della presenza fisica in un luogo viene considerata come un efficace strumento di modellazione del futuro; la memoria degli eventi tragici del passato, in particolare quella esercitata direttamente in un luogo dedicato, è ritenuta antidoto al ripetersi degli stessi in futuro.

Fare educazione su di un "luogo del trauma", tuttavia, non può prescindere da una profonda riflessione sul luogo sia dal punto di vista meramente fisico, di come appare, di come e in che condizioni è attraversabile, sia dal punto di vista della sua rappresentazione e delle diverse memorie legate ad esso.

Se educare significa "condurre fuori", "liberare", "far venire alla luce", quello che deve fare il processo educativo è "smontare" il testo "costrui-

⁴ *Kampfanweisung für die bandenbekämpfung im Osten* come manuale sulla gestione delle rivolte fu pubblicato nel novembre 1942.

to” sul luogo e attraverso di esso e trasformare la commemorazione autoassolutoria e il rito identitario in spazio/tempo di riflessione pluriversa che apre a interrogativi imprevisi su azioni e linguaggi della propria presenza nel mondo.

Nel caso di Monte Sole la “forma-parco” appare perfetta a questo scopo: comprendendo praticamente tutti i luoghi colpiti dall’operazione di pulizia del territorio risulta essere la forma inclusiva per eccellenza. È possibile rintracciare al suo interno differenze, dissonanze e perfino conflitti; è possibile includere tutti i racconti e quindi tutte le memorie; è possibile tentare di gestire eredità particolarmente traumatiche sia a livello personale che collettivo e per questo è pensabile il procedere nella direzione dell’elaborazione del lutto e della facilitazione del processo di “guarigione” delle ferite individuali e di ricomposizione delle fratture comunitarie e sociali.

IL LUOGO EDUCA?

“Educazione alla pace.” Quando questa è la risposta alla domanda: “Di cosa vi occupate alla Scuola di Pace di Monte Sole?”, dallo sguardo dell’interlocutore, ci si accorge che la risposta non è stata esauriente né soddisfacente, la sua mente si è accesa in una ricerca di ancora. L’estrema complessità e nello stesso tempo l’estrema familiarità di questo concetto spinge a riferirsi a intrecci di luoghi comuni e stereotipi:

- educazione = trasmissione di contenuti e/o di modi di agire;
- pace = situazione idilliaca di amore e serenità reciproche.

Per la Scuola di Pace, educare alla pace, a Monte Sole, vuol dire ripartire dai luoghi, dalle memorie – tutte le memorie - che chiedono di essere ascoltate, studiate e riscattate (la *decontaminazione* di cui parla Moni Ovadia⁵).

Educare alla pace, a Monte Sole, significa educare ad una cultura di pace: un percorso lungo e complesso dove si intrecciano le memorie

5 M. Ovadia, *Un luogo contaminato*, in R. Sarti, *I me chiamava per nome 44787 – Risiera di San Sabba*, Baldini & Castoldi, Milano 2001.

del passato ed uno sforzo costante di rielaborarle, a partire dalla consapevolezza di sé, dal riconoscimento dei propri limiti e delle proprie responsabilità per riflettere sulle responsabilità altrui, sui meccanismi e sui percorsi che permettono l'emergere e il consolidarsi della cultura della violenza e della sopraffazione (l'indifferenza e il silenzio di chi vedeva avvicinarsi l'orrore e non sapeva opporvisi; l'indifferenza e il silenzio di chi, oggi, riconosce le premesse di analoghi processi di violenza e di terrore e tuttavia tace).

Nella pratica esperienziale della Scuola di Pace di Monte Sole questo riconoscimento si svela proprio attraverso il processo educativo. Esso, attivando nei/lle 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 diversi fattori che si possono annoverare come 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'autorità; la ricerca del prestigio sociale; il conformismo e l'adeguamento alla pressione del gruppo; la categorizzazione e la disumanizzazione dell'altro attraverso il linguaggio verbale e delle immagini; la socializzazione del rancore; la costruzione del capro espiatorio e di identità oppositive noi/loro.

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.

Una cultura di pace non è una cultura che nega l'esistenza del conflitto. Al contrario, essa ci insegna a riconoscerlo e accettarlo, come presenza costante e non necessariamente negativa in sé, purché ne diventiamo consapevoli, impariamo a riconoscerne i diversi aspetti, ad agire su di essi, trasformandoli in modo creativo, in forme non violente; purché impariamo a comprendere ed accettare che esso appartiene alla quotidianità del nostro vivere. Come dice Charles Villa-Vicencio, dopo la sua

esperienza alla Commissione Verità e Riconciliazione in Sudafrica, «riconoscere la possibilità del male in ciascuno di noi chiama in causa l'importanza di assumerci l'impegno di fare in modo che il male del passato non debba più ripetersi in futuro»⁶.

L'APPROCCIO EDUCATIVO

Se quella tratteggiata finora è la riflessione teorica, si può certamente affermare che la Scuola di Pace ha sintetizzato negli anni un vero e proprio approccio alla pratica educativa, comunque in cambiamento costante, in parte derivato da pedagogie di riferimento utilizzate in prevalenza nell'ambito non formale, in parte costruito sulla base di esperienze.

Poiché la Scuola di Pace nasce e ha sede all'interno del Parco Storico di Monte Sole, un luogo piacevole dal punto di vista naturalistico, ma nato dal tragico massacro nazista di civili nel 1944, la prima riflessione ha riguardato il fatto che il luogo in cui lavoriamo non è neutro e presenta in sé una complessità legata, già a un primo livello, alle sensazioni esperite dai/le visitatori/trici: "Come mi devo sentire?". Il luogo oggi si presenta come un'oasi verde in collina, ma la sua bellezza odierna è inevitabilmente legata alla sua storia drammatica e orribile. D'altra parte, proprio da questa storia nasce questo luogo bellissimo e piacevole. Il luogo di memoria agisce quindi da "sfondo integratore"⁷ alle possibili attività e fornisce con la sua mera esistenza una cornice di senso ai laboratori, anche quando la storia degli eccidi del 1944 non viene pienamente esplicitata.

Contestualmente, si è scelto di lavorare con un approccio dal basso verso l'alto. I/le nostr* educatori/trici hanno tra i loro obiettivi prioritari quello di promuovere la partecipazione, cercando di creare situazioni in cui tutti i/le partecipanti alle sessioni laboratoriali abbiano la possibilità di esprimersi. In questo senso la scelta del setting, ossia dell'ambiente in cui si lavora, risulta essere un requisito fondamentale: la disposizione dei/le partecipanti in cerchio, il numero ridotto di partecipanti per gruppo di lavoro, il prendersi cura dell'agio dei/le partecipanti sono elementi essenziali e caratterizzanti.

6 A. Bendaña e C. Villa-Vicencio, *La riconciliazione difficile*, EGA, Torino 2002.

7 A. Canevaro, *Programmazione per sfondi integratori*, in "La Didattica", n. 3, 1997.

In questa prospettiva, i processi di apprendimento informali, non formali e formali che si innescano, si definiscono più propriamente come “co-educazione”, poiché l’educatore/trice stess* è coinvolt* nel processo in quanto apprende come i/le partecipanti, pur mantenendo un ruolo diverso.

Il processo di apprendimento riguarda principalmente lo sviluppo della capacità di pensiero critico e l’individuazione di modelli trasferibili che possano essere applicati a contenuti diversi. Rispetto alla visita e al racconto della strage, come illustrato precedentemente, si propone dunque ai/lle partecipanti di pensare alle condizioni che rendono la violenza possibile, più che fornire tutti i dettagli possibili sugli avvenimenti del 1944. Al tempo stesso, quando le attività prevedono, ad esempio, la collaborazione di tutto il gruppo, possono fornire un modello che si può trasferire ad altre situazioni.

Tutto questo trova le sue radici e al tempo stesso la propria espressione massima, in un continuo processo circolare di arricchimento e sviluppo, nell’esperienza dei campi estivi internazionali denominati “Pace a 4 voci”.

BREVE STORIA DEI CAMPI

Il progetto dei campi cosiddetti “a 4 voci” viene ideato inizialmente in continuità con esperienze simili avvenute a Monte Sole (chiamate “Pace a 3 voci”) e in altri luoghi negli anni ‘90, che vedevano la presenza di adolescenti israeliani*, palestinesi e italiani*. È appunto il progetto fondante della Scuola di Pace, che nasce proprio per attivare su un luogo di memoria, esperienze con persone che provengono da zone di conflitto.

Anche il nome di questo progetto è stato scelto in linea con quelle prime esperienze e dettato dalla partecipazione di adolescenti tedeschi*. Tuttavia, il nome è risultato quanto mai controverso, in quanto, appunto, il numero 4 rifletteva semplicemente il numero delle nazioni/regioni di provenienza. Se uno degli obiettivi prioritari è la promozione della partecipazione, se ogni individuo ha diritto alla propria voce, che può essere dissonante anche rispetto a quella dei/le propri* connazionali, che dire, ad esempio, del gruppo proveniente da Israele che include palestinesi residenti in Israele? O del gruppo della West Bank, che comprende soggetti che appartengono a comunità religiose diverse?

La prima edizione è dell’estate 2002 e sono presenti appunto adolescenti

italian*, tedeschi*, israeliani* e palestinesi che provengono da Gerusalemme (i cosiddetti blue ID) e dalla West Bank. I partner sono Kurwe Wustrow (D), Center for Humanistic Education presso il Museo Ghetto Fighters' House (IL) e IPCRI - Israel Palestinian Center for Research and Information (PL).

La scelta di lavorare con adolescenti non è casuale e neppure dovuta alla convinzione che i/le giovani siano il soggetto privilegiato dell'educazione. Essa deriva, molto pragmaticamente, dal fatto che gli/le israeliani* in questa fascia di età si preparano ad affrontare il lungo periodo di servizio militare obbligatorio (3 anni), e da sempre si è ritenuto che fosse importante l'incontro con i/le palestinesi prima di quest'esperienza.

Il campo del 2003 vede già una differenza importante: i/le partecipanti da Israele sono sia ebrei* sia palestinesi residenti in Israele. La partnership tedesca viene scelta tra enti del Land Assia, regione partner dell'Emilia Romagna e socio fondatore della Scuola di Pace: l'organizzazione Haus am Maiberg e la sezione giovani del sindacato DGB.

Il campo del 2004 ha gli stessi partner, ed è l'anno in cui la materialità del conflitto entra a far parte del progetto: a due partecipanti palestinesi viene negato l'accesso ad Allenby Bridge e sono costretti a tornare indietro. Una dei due raggiungerà il gruppo dopo alcuni giorni. L'altro deciderà di non ritentare, ma il caso ce lo farà incontrare nel 2019.

Nel 2005 avviene la prima battuta d'arresto. Il campo è pensato per essere un'esperienza annuale, è pensato per essere un progetto che possa dare stimolo e forza ad un lavoro già presente nelle realtà di provenienza, ma questa idea si scontra con la mancanza di fondi.

Nel 2006, durante la guerra Israele-Libano, il partner israeliano decide di andare avanti, nonostante la zona colpita da missili fosse proprio la regione da cui provenivano i/le partecipanti. Il partner tedesco diventa unico: Haus am Maiberg, mentre il partner palestinese diventa Open Windows di Betlemme. Ancora, la guerra farà sentire la sua voce e purtroppo, per sospensione degli accordi Schengen, ai/le palestinesi che non hanno passaporto giordano o di altra nazionalità viene fatto divieto di fare scalo in altri paesi europei: la maggior parte del gruppo arriverà dopo diversi giorni.

Nel 2007 i partner sono i medesimi, il 2008 marca nuovamente un problema nel reperimento delle risorse, mentre nel 2009 il partner palestinese diventa PCAS, Palestinian Center for Alternative Solutions, e il partner

tedesco è il Kasselkreis. Questo campo ha visto la partecipazione anche di un gruppo cross-community dal Nord Irlanda, attraverso il lavoro dei partner Museum of Free Derry e Old Warren Estate.

Ancora il 2010 vede uno stop per ragioni economiche e nel 2011 i partner tornano ad essere 4 e non mutano.

Nel 2012 viene effettuato il primo campo “Reunion” con ex partecipanti, nella triplice idea di fare una valutazione di carattere progettuale dell’impatto dell’esperienza, di contribuire una volta di più a sostenere i/le giovani che avevano intrapreso la strada dell’impegno per la pace, e soprattutto di lavorare con un gruppo che vedeva la presenza di israelian* che avevano fatto l’esperienza - talvolta traumatica - del servizio militare.

Nel 2014, grazie ad un finanziamento straordinario del fondo italo-tedesco per il futuro, c’è il secondo campo “Reunion”.

Il 2015 è l’anno della ripartenza del progetto originario e i partner mutano: quello palestinese è l’organizzazione Wi’ham di Betlemme, quello israeliano la scuola Manor Cabri di Haifa, quello tedesco il centro giovani di Muelheim. La stessa squadra lavorerà insieme anche per il campo 2017. Nel 2020, dopo un doppio stop dovuto sempre a ragioni economiche, il progetto del campo viene approvato dal programma Erasmus+ dell’Unione Europea, ma rimandato a causa della pandemia Covid.

IL SUPERAMENTO DEL “GETTING TOGETHER”

Il primo campo, nel 2002, ha avuto una preparazione di circa tre anni, con incontri dei diversi partner a Bologna e nel 2001 proprio a Monte Sole. In quel periodo i progetti educativi residenziali che coinvolgevano israelian* e palestinesi, e più in generale, adolescenti provenienti da paesi in conflitto tra loro, erano numerosi e diffusi in diverse parti del mondo e seguivano tendenzialmente, la linea del “getting together”, ossia il costruire una situazione di convivenza temporanea senza che fossero previste attività specifiche che potessero creare occasioni di confronto sui conflitti che i/le partecipanti al campo vivevano nei paesi di provenienza. Il “getting together”, insomma, si basava sull’idea che fosse sufficiente mettere assieme persone e creare legami di amicizia tra individui provenienti da zone di conflitto perché potessero vivere in pace.

Nel caso del campo “Peace in 4 voices” erano stati proprio il partner

israeliano e quello palestinese a fare la richiesta specifica di non prevedere laboratori sul conflitto e questa richiesta era stata accettata dagli altri partner. Le motivazioni dichiarate della richiesta risiedevano principalmente nell'impossibilità, in quel periodo storico in cui possibili soluzioni politiche al conflitto erano lontane, di poter avere prospettive costruttive. Inesorabilmente, però, il conflitto emergeva anche in altre attività, e a volte anche con modalità che poi risultavano più difficili per gli/le educatori/trici da facilitare.

In realtà, all'epoca, era possibile per israeliani* e palestinesi giocare, cantare e mangiare assieme senza problemi, ma era nelle attività di storytelling e su temi come i diritti umani o la gestione dei conflitti che inevitabilmente i vissuti diversi portavano a confronti e discussioni.

Per la Scuola di Pace è stato evidente che la strada da percorrere era quella di prevedere attività educative sui conflitti, incluso quello israelo-palestinese. La tentazione di evitare gli argomenti scomodi a noi sembrava essere un desiderio degli/le educatori/trici, più che dei/lle partecipanti, frutto di una pur comprensibile difficoltà nel gestire la facilitazione essendo pienamente esposti emotivamente a quello che sarebbe successo.

Analizzando la situazione con lo strumento dello schema Thomas Kilmann⁸, la posizione utilizzata inizialmente dagli/lle educatori/trici israeliani* e palestinesi era quella della fuga, che assicura una posizione apparentemente neutrale, ma al tempo stesso rivela sfiducia, anche nelle proprie capacità, di raggiungere soluzioni accettabili.

Di fatto i partner israeliani e palestinesi arriveranno quindi a concordare nel 2004 un'attività simile a un dibattito, ma preferiscono che siano 2 educatori/trici a parlare. I/le partecipanti, frustrati* per non aver potuto esprimersi, coglieranno l'occasione a ogni attività successiva per discutere del conflitto. Questo ha convinto i partner mediorientali a lasciare la parola ai/lle ragazz* e dal 2006 si prevedono attività che danno spazio alle loro esperienze personali di conflitto o relative al conflitto, oltre che alle loro visioni e opinioni. L'approccio educativo si rivelerà pienamente centrato sulla persona e molte attività prevederanno lo storytelling, senza però che l'attenzione all'individuo comporti una visione individualista.

8 K. W. Thomas, R. H. Kilmann, *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*, XICOM, Tuxedo (NY) 1974.

L'appartenenza alle comunità di provenienza è forte e sentita in contesti di conflitto e non può essere ignorata, ma magari riletta e valorizzata evidenziandone le risorse piuttosto che le chiusure.

NON SOLO MEDIORIENTE

La presenza di partecipanti residenti in Italia e Germania ai campi non ha la funzione di avere "osservatori internazionali" né fornire un esempio di riconciliazione post-bellico, anche se nei primi anni duemila alcune dichiarazioni da parte di rappresentanti della Scuola di Pace andavano in questo senso. In realtà, in un processo di coeducazione tutt* hanno la possibilità di imparare da tutt*. Senz'altro l'opportunità di conoscere persone che provengono dal Medioriente è abbastanza insolita; è altrettanto vero, però, che la società europea è permeata da conflitti, che non vengono riconosciuti nella narrazione e rappresentazione di un'Europa pacificata. Nel campo del 2006, R. - della delegazione tedesca - dichiarò di "odiare i turchi". Era interessato al conflitto israelo-palestinese, ma non era disposto a fare uno sforzo simile di incontro con l'altro nei confronti dei turchi, verso i quali metteva in atto meccanismi di generalizzazione, propaganda, costruzione del nemico.

I/le partecipanti italian* e tedesch* sono a volte persone a rischio di esclusione sociale e per i/le partecipanti israelian* e palestinesi sentire i loro racconti contribuisce ad avere visioni più complesse. L'Europa è spesso percepita come un luogo dove esiste libertà di movimento e ricchezza per tutt*. Si scopre invece che la questione sociale è rilevante ovunque e accomuna con diverse sfumature i diversi luoghi di provenienza e si acuisce per la disgregazione di reti spontanee di comunità. Il tessuto sociale in molti contesti europei, ad esempio, è danneggiato dall'individualismo e dall'incapacità di fare rete tra individui, nella convinzione che assicurarsi diritti e condizioni di vita decenti implichi necessariamente il non riconoscimento degli stessi diritti agli altri esseri umani. Lo stesso tipo di schema competitivo viene applicato anche nel conflitto israelo-palestinese: il riconoscimento di uno dei due popoli implica, nella visione di molti, il disconoscimento dell'altro popolo. Inoltre, se almeno la rete di comunità nell'area israelo-palestinese era un tempo molto presente e garantiva a molti individui in condizioni di fragilità sostegno e supporto,

in tempi più recenti anche questa idea di comunità sta venendo a mancare ed emergono conflitti che la attraversano e che creano le condizioni per la sua distruzione.

L'emergere della consapevolezza rispetto alle similitudini riscontrabili nelle condizioni di vita di ciascuno/a, non porta necessariamente ad una visione disperata del futuro. Anzi, proprio tenendo a mente che uno dei principi fondanti dell'approccio della Scuola di Pace è quello della coeducazione, si possono evidenziare nuove risorse e prospettive. In questo senso ci fa piacere ricordare un passaggio importante: quando in Italia ci siamo trovati ad affrontare lo sgomento derivante dall'accettazione sociale del razzismo e improvvisamente noi che operavamo per il riconoscimento dei diritti di tutti gli esseri umani ci siamo trovati in minoranza, abbiamo fatto ricorso all'esperienza dei nostri colleghi israeliani sulle possibilità di resistere al disagio derivante dal vivere in un contesto contrario ai tuoi principi e continuare a lavorare in quel contesto.

COSA FACCIAMO?

Le sessioni laboratoriali si svolgono sia al mattino che al pomeriggio, a volte si ha anche qualche attività di animazione serale. Il programma viene costruito a partire da quanto emerge dai partecipanti, anche se ovviamente i partner hanno una bozza di programma. Ogni sessione di lavoro viene aperta da un gioco non competitivo come *warm up*. Si sottolinea l'importanza di non utilizzare giochi competitivi all'interno del programma ufficiale, affinché lo stile cooperativo sia un tema *mainstream* all'interno del campo. Le primissime sessioni di lavoro hanno un numero ridotto di attività verbali, perché inizialmente ci potrebbe essere un po' di imbarazzo ad esprimersi in inglese, lingua veicolare. Le sessioni di presentazione e *getting to know each other* servono ai/lle partecipanti ad avviare primi livelli di conoscenza e contatto, anche con gli/le educatori/trici. Una sessione di lavoro che riteniamo cruciale è sulle aspettative e regole di convivenza nel campo, perché in questo modo si creano le condizioni di un ambiente in cui ci si possa sentire a proprio agio. Le regole vengono create dai/lle partecipanti stess* e tengono in considerazione i diversi bisogni. Un intero pomeriggio viene dedicato all'esplorazione della tranquilla zona del Parco Storico, che stimola co-

noscenza tra partecipanti, ma anche conoscenza con il luogo. Un'altra sessione viene dedicata alla questione dell'identità culturale. Lo scopo è di mettere in crisi gli schemi sugli stereotipi nazionali, che a volte negli scambi internazionali possono essere presenti. Una macro sessione importante è quella sulla memoria, e in particolare sulla memoria privata, personale, pubblica e istituzionale e sulla relazione che queste hanno tra di loro. I metodi usati sono narrativi, creativi. È prevista, dopo la conoscenza informale con i luoghi del Parco una visita/laboratorio ai luoghi della strage, nel corso della quale i/le partecipanti sono invitati* a riflettere sulle condizioni che rendono possibile la violenza. Una sessione viene dedicata alle diverse modalità con cui si lavora insieme e alla differenza tra lavorare in gruppo e lavoro collaborativo, che stimola riflessione e autoconsapevolezza sul proprio ruolo in situazioni collettive. L'altra macro sessione è sul conflitto, che viene analizzato sia come conflitto interpersonale che sociale/pubblico. Ovviamente c'è un laboratorio specifico sul conflitto israeliano-palestinese e in genere uno sui conflitti europei tra nativi e migranti. Dopo le due macro sessioni "memoria" e "conflitto" ci sono due gite che hanno lo scopo di distendere l'atmosfera, decomprimere le emozioni e ricompattare il gruppo. Ulteriori sessioni sono dedicate alla propaganda, ai diritti umani, ai nuovi media e alle fake news e al future-workshop, strumento con il quale i/le partecipanti iniziano a individuare ed elaborare azioni pratiche attraverso le quali diventare agenti di cambiamento. Alla fine della attività pomeridiana ci sono momenti di tempo libero o brevi sessioni spesso spontanee dedicate alla consapevolezza di sé, nel corso delle quali i/le partecipanti possono sia riflettere su quanto appreso ed esperito nel corso della giornata, sia prendere contatto e ascoltare le emozioni sentite e vissute.

Rispetto a questa traccia generale, è da sottolineare che i cambiamenti e le modifiche sono all'ordine del giorno e sono sia sollecitati dai/le partecipanti, sia introdotti dagli/le educatori/trici. Nel 2017, ad esempio, a causa delle divergenze sul significato del termine "terrorismo" nelle diverse zone di provenienza, si è resa necessaria la costruzione di un'attività apposita che poi ha inciso anche sullo sviluppo generale di tutte le altre attività.

Ci sono alcuni momenti in plenaria, ma si lavora soprattutto in piccoli gruppi che vengono creati cercando equilibrio rispetto alle zone di prove-

nienza, al genere e modificati di volta in volta. Per alcune attività si ritiene importante che nella formazione del team di lavoro che segue un gruppo sia essenziale avere un equilibrio tra mediorientali e europei. Le attività sono laboratoriali, esperienziali, con giochi e attività creative.

Per noi è importante che il campo non venga percepito come una esperienza che si chiude a Monte Sole, quindi viene posta una grande attenzione alla sequenza degli argomenti trattati che lascia spesso nei/lle partecipanti una sensazione di “non-finito” che l* aiuta a proiettare la loro energia e il loro impegno nelle comunità di appartenenza. Spesso il feedback che riceviamo da loro è che, alla fine del campo, si sentono come se il campo stesse iniziando in quel momento.

L'APPROCCIO MICROSTORICO⁹

Durante lo svolgimento dell'esperienza, ci sono moltissimi dialoghi riguardanti il futuro e a volte la sensazione è che ciò che avviene a Monte Sole resta a Monte Sole. Questo è ciò che vogliamo evitare.

Lo scopo dei campi non è sicuramente la sperimentazione sociale, per cui si dimostra che la convivenza è possibile anche tra gruppi potenzialmente nemici. Piuttosto, si cerca di capire in che termini sia possibile riconoscere l'altri* anche in contesti di conflitto o post conflitto, quali siano le possibilità di dialogo e di uscire dalle proprie cornici.

Un approccio che abbiamo trovato efficace richiama la ricerca microstorica, ossia, l'utilizzo di una visione lenticolare, al microscopio, degli accadimenti politici e storici.

Durante il campo del 2015, nel corso di un laboratorio H., ragazza residente a Betlemme, in un'attività di presentazione in gruppi di 8 persone, dice di vivere a Betlemme, nella West Bank che definisce “una prigione a cielo aperto”. T., una ragazza israeliana, replica dicendo che H. “sta parlando per slogan”. Il linguaggio non verbale dei/lle partecipanti segnala disagio e si rende necessario intervenire, prevedendo una possibile escalation. H. viene invitata a spiegare con altre parole cosa intende e in particolare le viene chiesto se può spiegare con un esempio cosa significa “prigione a cielo aperto”. H. racconta di come sia difficile “per loro” recarsi a Gerusa-

⁹ C. Ginzburg, C. Poni, *La micro Histoire*, in “Débat 1981/10”, n. 17, 1981, pp. 133-136.

lemme poiché viene richiesto dall'esercito israeliano un permesso speciale che non viene rilasciato sempre o automaticamente, ma per il quale si deve pagare comunque una certa somma. Ne ha uno nel portafoglio e lo mostra. Un'altra partecipante le chiede se può spiegare perché è importante per lei andare a Gerusalemme e lei spiega che sua zia abita lì e vuole andare a trovarla. Altri* partecipanti palestinesi mostrano i permessi e aggiungono storie e particolari. I/le partecipanti israelian* chiedono di poterli fotografare, omettendo il nome, perché vorrebbero parlare di questi permessi con i loro compagni di scuola in Israele. È una questione di cui sanno molto poco. In pochi minuti, la cornice "solo ai criminali e alle persone pericolose viene negata la libertà di movimento", molto diffusa in Israele, viene sbriciolata. La questione della libertà di movimento nei Territori è evidentemente molto più complessa, e anche in questo caso ciò che è avvenuto non è stato dare tutte le casistiche e le informazioni possibili sull'argomento, piuttosto, attraverso racconti personali, aiutare a superare affermazioni generiche per sviluppare pensiero critico e aiutare a percepire la dimensione microstorica degli avvenimenti politici.

I CAMBIAMENTI POLITICI E L'ATTIVITÀ EDUCATIVA INTERNAZIONALE

I campi estivi di Monte Sole sono anche naturalmente influenzati dagli avvenimenti politici nazionali e internazionali.

Molte persone della West Bank nei primi anni 2000 prendevano parte a progetti internazionali che prevedevano la presenza contemporanea di israelian* e palestinesi. Tuttavia, con il passare del tempo, con il perdurare dell'occupazione militare israeliana nella West Bank, le istituzioni di quella zona hanno scelto un'altra via, ossia quella di evitare la "normalizzazione". Questo concetto compare negli accordi di Camp David del 1978 per descrivere un processo in cui relazioni normali vengono riprodotte in un contesto segnato da circostanze anormali. Negli anni 2010 il boicottaggio culturale è così diffuso che si inizia a faticare a trovare partner e partecipanti, che sono preoccupati di essere colpiti dall'accusa di essere "normalizzatori". Il rapporto delicato con le comunità di provenienza ha avuto influenze anche sulla partecipazione israeliana: nel 2017 un partecipante israeliano decide di non partire preoccupato dal fatto che la sua partecipazione al campo possa incidere negativamente sul suo

successivo servizio militare, in termini di assegnazioni a reparti sgraditi. Di tutt'altra natura ma non meno influente è stata la decisione presa dall'Unione Europea, in vista della programmazione 2014-2020, di sostituire il rimborso a percentuale delle spese di viaggio con il sistema del "distance calculator" che rimborsa cifre forfettarie a seconda della distanza percorsa in linea d'aria. Sembra una decisione banalmente pratica e operativa ma in realtà è un cambiamento che concretizza l'idea di un'Europa chiusa in se stessa. Far viaggiare giovani residenti fuori dai confini continentali, che quindi non necessariamente hanno a disposizione compagnie aeree low cost o hanno la possibilità di viaggiare via terra, diventa estremamente costoso e difficilmente praticabile per gli organizzatori. Nel caso dell'esperienza che qui stiamo raccontando, si consideri che la delegazione palestinese non può viaggiare transitando dagli aeroporti israeliani, è necessario organizzare il trasferimento in Giordania, pagare tasse e balzelli al superamento delle varie barriere doganali e provvedere ad un volo di linea da Amman. Una decisione come quella dell'Unione Europea non può che creare nuove differenze, nuove discriminazioni, nuove linee di conflitto che si riflettono sul lavoro educativo all'interno del campo.

ATTIVIST* EDUCATORI ED EDUCATRICI

Nel 2018 arriva a maturazione un'altra parte fondamentale del progetto complessivo di educazione in situazione di conflitto che si affacciava alla nostra attenzione fin dall'inizio. Le nostre riflessioni sulle difficoltà che educatori ed educatrici incontrano lavorando in contesti di conflitto o post-conflitto ci portano a elaborare il progetto di un seminario rivolto a questo tipo di professionisti/e. I/le partecipanti vengono da Israele, Palestina, Nord Irlanda, Serbia, Kurdistan/Turchia e Italia.

Il nostro ragionamento parte dal riconoscimento del fatto che spesso chi lavora in questi ambiti è un/a attivista e non sempre ha strumenti teorici che possano supportarl* nel proprio lavoro. Il progetto nasce quindi dall'esigenza di sostegno a chi svolge attività educativa in contesti difficili, di conflitto o post-conflitto, con soggetti che hanno subito traumi. Gli/le educatori/trici, se non particolarmente consapevoli dei rischi che il loro lavoro comporta, possono arrivare a compromettere la loro pra-

tica, soprattutto in contesti come quelli descritti dove il fallimento educativo è ancora più pesante e grave. Lo scopo del seminario era dunque quello di dotare i/le partecipanti di strumenti e competenze per gestire meglio il proprio lavoro e renderlo più efficace.

Gli/le activist* tendono a non arrendersi, gli/le educatori/trici devono saper riconoscere quando è il momento di lasciar andare.

Tra i temi trattati, particolare rilievo hanno avuto i temi della vittimizzazione, del contagio emotivo e del burn-out.

La vittimizzazione è un rischio concreto e reale nelle attività educative in situazioni conflitto e post-conflitto. Nei campi, molto spesso i/le palestinesi vengono identificat* come vittime, ma il processo di vittimizzazione a cui potrebbero essere esposti rischia di togliere loro complessità in quanto persone, oltre che come comunità e il *narrowing down* cui sono sottopost* può essere evidentemente fastidioso per loro. Nel campo 2007, quando una partecipante israeliana dichiarava che secondo lei i palestinesi sono poveri, affermando contestualmente che erano i suoi sensi di colpa nei confronti dell'ingiustizia sistematica a cui sono sottoposti i palestinesi a farle pensare questo, alcun* palestinesi presenti nel gruppo hanno rivendicato il fatto di essere benestanti.

La vittimizzazione inoltre attribuisce aspettative su standard etici e morali alle persone in quanto vittime, eliminando ogni altro possibile contesto in cui si inseriscono. Nel campo 2009 fece molto scalpore il fatto che divers* palestinesi fossero contrar* alla protesta iraniana "Where is my vote?", in quanto l'Iran veniva visto da molt* come alleato palestinese contro Israele. Alcun* partecipanti italian* che erano un po' ferm* su alcune posizioni ideologicamente pro-palestinesi, si risentirono enormemente non riuscendo a capire perché le vittime (palestinesi) non fossero solidali con le vittime (iraniane), restando in una cornice in cui le vittime del mondo si danno la mano l'un l'altra.

MA SERVE?

Quando ci fu il primo campo nel 2002, l'attenzione mediatica era altissima, ma era altissima soprattutto l'attenzione di enti e istituzioni del territorio, che dovevano ancora abituarsi alla presenza della Scuola di Pace sulle colline di Monte Sole.

All'epoca, la domanda che ci veniva rivolta più spesso era "Ma serve?". Chiaramente non è possibile pensare di riuscire a raggiungere una soluzione politica a una questione così complicata e importante nel cosiddetto scacchiere internazionale con un campo estivo, o con una sequenza di campi estivi, con 40 adolescenti.

Ma le ricadute positive ci sono state e ci sono, e quindi ci preme sottolinearle.

Innanzitutto si sostengono, con un'attività motivante per i/le partecipanti, i progetti stabili e costanti in Israele e West Bank che si occupano di dialogo nelle e tra comunità di appartenenza. I nostri partner da sempre dichiarano che il campo estivo è per molti dei/le partecipanti alle loro attività uno scopo importante, dal momento che gli incontri tra abitanti della West Bank e Israele sono molto rari. I campi estivi non si aprono e chiudono nei 12 giorni di durata del campo. I/le partecipanti hanno vissuto insieme, nelle stesse camere e sedendo alla stessa tavola e spesso sono persone che hanno lavorato con o frequentano abitualmente le associazioni partner. I campi proseguono anche dopo la partenza da Monte Sole, prevalentemente in forma virtuale, tramite i contatti tra partecipanti, i gruppi social, le mailing lists, e qualche visita tra amici. Chiaramente con alcun* le relazioni si allentano, ma esiste una rete: il campo crea una sorta di rete relazionale che funge da sostegno e da supporto a scelte personali di vita difficili.

E. nel 2014 decide di rifiutare i richiami da riservista dell'esercito israeliano. È uno dei firmatari della lettera al Washington Post¹⁰, che fece molto scalpore in Israele, perché nessuno dei firmatari avrebbe preso parte attivamente alla guerra di Gaza. La lettera rappresentava una presa di posizione anche nei confronti dei rischi di una società militarizzata. E. annuncia la sua partecipazione scrivendo un post nel gruppo Facebook del Campo Reunion 2012: "I am scared and somewhat proud. You guys are a big part of it".

La possibilità di vivere e apprendere in una situazione fuori dal comune emerge nelle parole di V., sempre in un post su Facebook: "Esattamente un anno fa mi trovavo a Monte Sole e non sapevo che il 27 luglio 2017

10 <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2014/07/23/we-are-israeli-reservists-we-refuse-to-serve/>

sarebbe stato il primo giorno di una esperienza che avrebbe cambiato la mia vita. Il campo estivo “a 4 voci” è stato molto meglio del solito viaggio post- maturità perché, sì, mi sono divertita molto, ma ho imparato cose che non si ottengono dagli articoli dei giornali o libri. Ho conosciuto persone bellissime e con loro, sono venuta a conoscenza di tante storie, questioni diverse e aneddoti divertenti. E attraverso giochi, dialoghi su quasi tutto quello che riguardava le nostre vite, cercando di imparare a leggere in Ebraico o a scrivere in Arabo, ho imparato tantissimo. Quindi sì, ho imparato a scrivere “fuga” in Arabo e forse l’ho già dimenticato, ma ho anche imparato ad ascoltare le altre persone senza giudicare o sentire la necessità di dichiarare chi ha ragione e chi torto. Non c’è sempre un’unica verità incontrovertibile, ma differenti storie raccontate e viste da persone con background differenti. A volte devi solo ascoltare e accettare anche il silenzio e rispettarlo. Ho riso, ballato, pianto molto quando è arrivato il momento di tornare alla mia vita di tutti i giorni. Mi mancate ancora, grazie di nuovo per quello che avete condiviso con me”.

BIBLIOGRAFIA

- Baiesi N., *Storia e memoria: percorsi educativi attraverso i luoghi*, in Aa. Vv., *Il presente ha un cuore antico*, a cura di A. Chiappano, F. Minazzi, Thélema, Milano 2003.
- Baldissara L., Pezzino P., *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole*, il Mulino, Bologna 2009.
- Bateson G., *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.
- Bendaña A. e Villa-Vicencio C., *La riconciliazione difficile*, EGA, Torino 2002.
- Canevaro A., *Programmazione per sfondi integratori*, in “La Didattica”, n. 3, 1997.
- Dewey J., *My pedagogic creed*, in “School Journal”, n. 54, 1897, pp. 77-80.
- Ginzburg C., *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in “Quaderni Storici”, vol. 29, no. 86 (2), 1994, pp. 511-539.
- Ginzburg C., Poni C., *La micro Histoire*, in “Débat 1981/10”, n. 17), 1981, pp. 133-136.

Gordon T., *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*, La Meridiana, Bari 2005.

Grendi E., *Ripensare la microstoria?*, in “Quaderni Storici”, n. 86 (2), 1994, pp.539-49.

Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina editore, Milano 1999.

Ovadia M., *Un luogo contaminato*, in R. Sarti, *I me ciamava per nome 44787 – Risiera di San Sabba*, Baldini & Castoldi, Milano, 2001.

Patfoort P., *Per una pedagogia dei conflitti*, La Meridiana, Bari 1992.

Revel J., Battistoni M., *Microanalisi e costruzione sociale*, in “Quaderni Storici”, n. 86 (2), 1994, pp. 549–575.

Thomas K. W., Kilmann R. H., *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*, XICOM, Tuxedo (NY) 1974.

Todorov T., *Memoria del male. Tentazione del bene*, Garzanti, Milano 2004.

Traverso E., *La violenza nazista. Una genealogia*, Il Mulino, Bologna 2002.

Zanelli P., *Uno sfondo per integrare*, Cappelli editori, Bologna 1986.

Elena Bergonzini è educatrice socio-pedagogica e lavora dal 2002 alla Scuola di Pace di Monte Sole, di cui ha seguito lo sviluppo fin dalla sua creazione. Ha lavorato inoltre in altri ambiti come educatrice di strada e atelierista.

Elena Monicelli lavora alla Scuola di Pace di Monte Sole dal 2004 e ne coordina le attività dal 2009. Si occupa di progetti educativi per la promozione di una cultura di pace, di solidarietà e attivismo, a partire dalla riflessione sulla storia e sulle memorie tragiche del secolo scorso.