

La memoria che resta

di [Maria Chironna](#) e [Annalisa Divincenzo](#)

Set 8, 2026 | [In evidenza](#), [Storia e didattica](#) | [0](#) |



Partner del progetto Erasmus KA 210 “La memoria che resta” depongono una corona per i Martiri di Domenikon durante la Celebrazione del 16 Febbraio 2025

Abstract

L'articolo racconta il percorso del progetto *La memoria che resta*, nato dall'incontro tra tre luoghi simbolici della memoria europea: Altamura, con il Campo 65, il più grande campo di prigionia per militari alleati in Italia; Domenikon, in Grecia, teatro della strage del 1943 compiuta dalla Divisione italiana “Pinerolo”; e Karlsruhe, in Germania, dove si è sviluppata una collaborazione con un liceo internazionale. Da queste connessioni ha preso avvio un percorso di ricerca condiviso che ha coinvolto studenti e docenti nella riflessione sulla storia contemporanea, sulla memoria dei conflitti, sulle responsabilità nazionali e sul rapporto tra vittime e carnefici. Il progetto ha promosso un approccio europeo all'insegnamento della storia, orientato allo sviluppo del pensiero critico, del dialogo interculturale e della cittadinanza attiva, nella consapevolezza delle sfide globali che impongono di ripensare il ruolo della scuola e della memoria nel mondo contemporaneo.

The article describes the development of the project *La memoria che resta* (The Memory That Remains), which originated from the convergence of three places that are emblematic of European memory: Altamura, home to Campo 65, the largest prisoner-of-war camp for Allied military personnel in Italy; Domenikon in Greece, the site of the 1943 massacre carried out by the Italian “Pinerolo” Division; and Karlsruhe in Germany, where a partnership was established with an international secondary school. These connections gave rise to a collaborative research project involving students and teachers in exploring contemporary history, the memory of conflict, national responsibility, and the complex relationship between victims and perpetrators. The project promoted a European approach to history education, fostering critical thinking, intercultural dialogue, and active citizenship, while recognising the global challenges that call for a rethinking of the role of education and collective memory in today’s world.

PROLOGO

Il progetto *La memoria che resta* prende vita da una serie di coincidenze che, pur casuali, si rivelano straordinariamente significative. Tutto inizia nell’antico Liceo “Luca de Samuele Cagnazzi” di Altamura, città che custodisce il Campo 65, il più grande campo di prigionia per militari alleati in Italia durante la Seconda guerra mondiale,^[1] oggi oggetto di studio e valorizzazione dall’Associazione Campo 65. A poche centinaia di chilometri al di là dell’Adriatico, il villaggio di Domenikon, teatro nel 1943 di una strage compiuta dalla Divisione italiana “Pinerolo”, entra nella vicenda attraverso un italiano appassionato di storia, residente in Grecia, che per motivi professionali è in contatto con il Liceo di Altamura. Più a nord, a Karlsruhe in Germania, una ex docente del Cagnazzi, trasferitasi da poco in un liceo internazionale tedesco, si unisce al gruppo di lavoro.

Da questi tre luoghi, e da esperienze e memorie così distanti, nasce quindi un nucleo iniziale che intreccia ricerca, storia e memoria. In questo incontro di storie e geografie, i protagonisti del progetto si pongono domande cruciali: come viene studiata la storia contemporanea in Italia, Germania e Grecia? Come si affrontano i temi della responsabilità e dei crimini di guerra commessi dalle proprie nazioni? E come si vive la complessa dualità tra vittima e carnefice? Da questi interrogativi e da questi incontri prende forma un percorso originale, fatto di scoperte, riflessioni e lavoro condiviso. Un percorso però consapevole anche delle crisi – climatica, umanitaria per le guerre in corso e di quei valori che hanno giustificato la nascita di istituzioni come l’ONU – e dell’esigenza di immaginare e attuare cambiamenti radicali perché vadano ad agire sui pregiudizi, sulla mentalità comune e sul ‘sentire’. Non è un caso che il *report* redatto dal professor Andreas Schleicher, per l’ISTP (*International Summit on the Teaching Profession*) di Marzo 2026, abbia il titolo *Reimagining Teaching in an Accelerating World* (Ripensare l’insegnamento in un mondo in rapida evoluzione).^[2]

IL PROGETTO

Pur considerando che negli ultimi anni tutte le funzioni formative sembrano essere delegate alla scuola, il Gruppo di progettazione (composto da Domenico Bolognese, Maria Chironna, Annalisa Divincenzo, Emiliano Micciché) si è interrogato su come si possa intervenire in uno spazio internazionale, scegliendo una strada sperimentale e ardua: partire dall'assunzione di responsabilità di ogni singolo docente e studente – dal basso, dal quotidiano, dall'educazione, dall'apprendimento, dalla scuola – con un approccio che, anziché considerare gli studenti come destinatari passivi delle lezioni, si basi sulla loro costante valorizzazione come soggetti attivi, pensanti e senzienti, di oggi e soprattutto di domani, in grado di contribuire alla costruzione quotidiana del sapere anche con le loro esperienze. Collocandosi in una tradizione più che decennale, il Liceo Cagnazzi di Altamura ha messo “gli studenti al centro” con attività che hanno risposto al loro bisogno di una maggiore partecipazione al processo di apprendimento basato anche sul riconoscimento dell'importanza della dimensione corporea ed emotiva nella relazione con gli insegnanti e con i pari. Bisogni confermati dal monitoraggio effettuato nel 2022 dal liceo altamurano su un campione di 705 studenti che, senza pretesa di avere un valore scientifico, ha offerto comunque significative indicazioni. Gli studenti dichiarano di sentirsi “ascoltati” dai compagni e meno dai docenti; ritengono preparati i docenti ma talvolta restii a sperimentare metodologie didattiche nuove e laboratoriali; denunciano nel quotidiano scolastico la pervasività di emozioni – come ansia e paura – che non sempre sono in grado di gestire.

Soprattutto dopo il lockdown dovuto al Covid- 19, si è avvertita l'esigenza di mutare il paradigma educativo attraverso due componenti:

1. la valorizzazione della centralità dello studente e della dimensione corporea e relazionale della mente[3] (obiettivo pedagogico);
2. il coinvolgimento costante del singolo studente e del gruppo classe con la didattica enattiva[4] (obiettivo disciplinare).

Al fine di integrare le “competenze non cognitive e trasversali” (così definite dalla successiva Legge 19 febbraio 2025, n. 22)[5] con gli specifici obiettivi dell'insegnamento della Storia, è stato strutturato il progetto Erasmus per consentire a studenti italiani, tedeschi e greci di riflettere su alcuni eventi del Secondo conflitto mondiale e costruire laboratori di ricerca extracurricolari in cui essi potessero essere protagonisti. I partner europei (Liceo Statale Luca de Samuele Cagnazzi, Liceo di Domenikon, Europäische Schule di Karlsruhe, Associazione Campo 65, Associazione vittime di Domenikon) hanno valorizzato, con incontri e scambio di materiali, la cultura del confronto e del dialogo come strategia per costruire la convivenza democratica, contro la rassegnazione all'impotenza e l'assuefazione all'orrore delle guerre. A fronte di una diffusa prassi didattica tradizionale basata sulla centralità del ruolo dell'insegnante e sulla frontalità delle lezioni – in cui lo spazio riservato alla parola degli studenti è ridotto alle interrogazioni, a qualche domanda o richiesta di chiarimenti -, si è deciso di recuperare la consapevolezza delle proprie emozioni educando alla differenza tra

emozione e agito – spesso non chiara anche agli adulti – e al rispecchiamento emozionale,[6] efficace antidoto contro la “globalizzazione dell’indifferenza”.[7]

Con la costruzione di una rete di esperti sono stati perseguiti risultati materiali e immateriali condivisi su una piattaforma digitale[8] creata *ad hoc* e resa fruibile anche per scuole non coinvolte direttamente, ma sollecitate a partecipare in vario modo (convegno, monitoraggi, ricerche, formazione).

Si può insegnare-imparare a dialogare dialogando e, pertanto, rispettando le seguenti condizioni:

- l’orizzontalità del piano comunicativo – pur considerando i diversi ruoli;
- la congruenza intesa come coerenza tra il sentire e il dire e/o l’agire;
- la disponibilità ad affrontare le inevitabili difficoltà del dialogo con la consapevolezza degli ostacoli della comunicazione;[9]
- la pratica dell’ascolto attivo.

LE ATTIVITÀ DEL PROGETTO

La pratica consapevole del dialogo e delle sue necessarie condizioni è stata la sfida affrontata nella prima attività del progetto. Sfida maggiorata dall’adozione della lingua inglese, dall’incontro di tre diverse nazionalità: greca, italiana, tedesca e dalla struttura del gruppo complessivo di studenti e insegnanti. Le competenze di *counseling* nella conduzione delle classi di bioenergetica e dei gruppi a tema sono state fondamentali.[10] Dopo le presentazioni, la conduttrice del gruppo, Maria Chironna, avendo creato un clima di reciproca fiducia, con una semplice domanda “*How do you feel?*” e l’esercizio connesso “*Answer whatever you want, in a free way about your condition in this moment and write down one or few words to share*” ha spostato l’attenzione verso il sentire condiviso prima in piccoli gruppi, poi in plenaria.

Anziché partire da concetti astratti si è avviato il progetto partendo dal corpo che, con la sua carica emotiva nelle classi delle scuole secondarie, specie nei licei, è prevalentemente considerato come un terzo incomodo più che come una risorsa per l’apprendimento. Assumendo la «concezione performativa, pragmatica e agentiva dell’essere umano che diviene sé stesso grazie alla relazione tra corpi».[11] si è inteso integrare il corpo con la sua carica emozionale ed emotiva nel rapporto docente-studente e tra gli stessi studenti a beneficio della stessa attività cognitiva.

Nella prima sezione dell’attività progettuale “Rivoluzione epistemologica” sono stati eseguiti alcuni esercizi di bioenergetica, come il *grounding*, per rafforzare la consapevolezza corporeo-emotiva e ampliare il relativo lessico. Il ritorno al corpo e il riconoscimento della sua centralità nei processi sociali e cognitivi ha avviato il mutamento di paradigma alla base dell’approccio didattico “integrato”.

Nella seconda sezione, si è chiesto di focalizzare l'attenzione, con brevi scritti individuali successivamente condivisi, su espressioni idiomatiche e dialettali che attraverso alcune figure retoriche esprimessero il rapporto tra corpo ed emozioni.

Nella terza sezione è stato chiesto di lavorare sul seguente tema: *"Feelings and emotions in impressive topic of different subjects"*. I partecipanti hanno individuato sentimenti ed emozioni come "coraggio", "paura", "rabbia" nelle diverse discipline: Letterature – antiche e moderne – Arte, Filosofia, Storia. Attingendo alle risorse esperienziali di ognuno, si è partiti dalla sfera emotiva e motivazionale per giungere ai contenuti curriculari. Il riconoscimento della dimensione "incarnata" ha costituito una componente fondamentale della risposta alla domanda «Cosa significa essere umani»^[12] per preparare il terreno all'esperienza relazionale con il passato partendo dal presente fisicamente condiviso. Tutte le attività, in lingua inglese, hanno coinvolto docenti e studenti dei tre Paesi partner con un monitoraggio *in itinere* e finale (gli *output* e i dati del monitoraggio sono disponibili sulla piattaforma del progetto: vd. *infra*).

Con l'aiuto di Stathis Psomiadis, presidente dell'associazione partner "ΔΟΜΕΝΙΚΟΥ Association of Families of Victims of the Domeniko Holocaust", del libro *Domenikon 1943*^[13] di Vincenzo Sinapi e del documentario *La guerra sporca di Mussolini*,^[14] il gruppo internazionale (docenti e studenti) ha ricostruito la storia del massacro e in qualche modo ha rivissuto attraverso i segni lasciati nella memoria collettiva e individuale. Esperienza rafforzata dalla partecipazione di tutti i partner del progetto nel 2025 alla cerimonia di commemorazione della strage di 150 civili di Domenikon il 16 febbraio 1943.^[15]

Il convegno online di ottobre:^[16] seconda attività del progetto, organizzato dall'associazione Campo 65, *Historical Research Methodology* ha avuto lo scopo di consolidare la conoscenza dello statuto epistemologico della Storia. Sono stati trattati da esperti gli aspetti problematici della disciplina come la sua ideologizzazione, il suo uso strumentale, la inevitabile confusione tra storia e memoria e gli strumenti della ricerca sul campo: fonti primarie e secondarie.^[17]

Come raccordo tra la seconda attività – il convegno online – e i laboratori, terza attività di cui si parlerà a breve, sono state messe a fuoco le caratteristiche fondamentali della metodologia del lavoro dello storico in un laboratorio di studenti e insegnanti attraverso la revisione degli interventi e la creazione di un vademecum da condividere nei tre laboratori (italiano, greco e tedesco). Per la complessità di tale lavoro, adeguando gli obiettivi alla effettiva disponibilità dei tre gruppi e dei loro coordinatori, si è chiesto agli studenti di elaborare una presentazione sul modo in cui si insegna la Storia del Novecento nel proprio Stato, con riferimento a contenuti e metodologie. È stato anche chiesto di segnalare se nella trattazione della Seconda guerra mondiale fossero stati citati casi di riconoscimento delle responsabilità dei crimini commessi dall'esercito della propria nazione: nessuna traccia di ciò è stata trovata nei manuali scolastici. Nell'incontro dei tre gruppi in Grecia gli studenti hanno condiviso i risultati di questo laboratorio.

La terza attività, documentata nella Piattaforma (vd. *infra*), ha riguardato la realizzazione di laboratori di storia nei “singoli” paesi partner durante i quali gli studenti hanno svolto un lavoro di ricerca, analisi e interpretazione di fonti dirette e indirette relative ad alcune “zone d’ombra” della Storia, riferite a eventi riconducibili al periodo della Seconda guerra mondiale. L’obiettivo è stato quello di “portare alla luce” vicende poco note e del tutto assenti nei manuali scolastici in uso, contribuendo alla scrittura di nuove pagine di storia con rigoroso metodo e con l’attenzione a evitare narrazioni unilaterali o ideologicamente orientate dei fatti. Al fine di garantire un approccio comparativo e multiprospettico, a ciascuna scuola è stato richiesto, infatti, di ricostruire due episodi significativi: uno in cui la propria comunità è stata “vittima” e uno in cui è stata “carnefice”. Nel laboratorio tedesco sono stati studiati i bombardamenti della città di Karlsruhe e la vita dell’ebreo Hans Teutsch come caso emblematico dell’Olocausto; in quello greco è stato studiato il massacro di Domenikon; in quello italiano, il lavoro si è concentrato sulle stragi di Matera, in cui la popolazione locale è stata vittima di rappresaglie tedesche, e di Servia (Grecia), in cui gli italiani hanno avuto il ruolo dei perpetratori nei confronti della comunità locale (laboratori condotti dalle docenti M. Chironna e R. Baldassarra). Quest’ultimo caso è stato particolarmente sfidante: sfogliando i manuali italiani di Storia del Novecento nella trattazione della Seconda guerra mondiale sono costanti i riferimenti alle stragi dei nazisti e dei fascisti, come quella delle Fosse Ardeatine e di Marzabotto,^[18] mentre sono molto meno – o per nulla – documentate le stragi di civili compiute dall’esercito italiano durante l’occupazione della Grecia.

Dopo l’armistizio dell’8 settembre 1943, con la rottura dell’alleanza tra Italia e Germania, la città di Matera divenne uno dei primi centri del Sud in cui si manifestò la resistenza contro l’occupazione tedesca. Sono stati oggetto di studio due episodi: l’uccisione di due soldati tedeschi in una gioielleria e il ferimento di un sottufficiale in una barberia. Si trattò probabilmente di un’azione spontanea che scatenò una violenta risposta da parte dei tedeschi che il 21 settembre 1943 assaltarono la Società Elettrica, aprendo il fuoco contro i civili. Inoltre, durante la ritirata, i tedeschi fecero esplodere il Palazzo della Milizia, causando 15 vittime tra civili e militari.

Al momento della redazione del progetto si pensava di fare riferimento all’eccidio di Domenikon per testimoniare il ruolo di perpetratori. In viaggio verso Domenikon, informati della strage di Servia a noi sconosciuta, si è deciso di cambiare rotta e andare proprio a Servia. Accolti dalla presidente dell’associazione “Ta Kastrá” Chrysanthi Karagiannidou abbiamo ascoltato la ricostruzione dell’Olocausto del marzo 1943 e incontrato una testimone sopravvissuta, allora bambina. La condivisione della memoria ha innescato domande profonde sull’insensatezza di tale efferata violenza e curiosità verso il ruolo dell’esercito italiano, generando inoltre, la spinta a cercare fonti che potessero aiutarci a ricostruire un episodio non noto. Si tratta dell’eccidio che si consumò nel marzo del 1943. Un’autocolonna italiana partita da Salonicco per raggiungere gli alleati tedeschi a Siatista, trovò abbattuto nei pressi di Servia il ponte Aliakmon, la via di comunicazione più importante tra la Grecia del Nord e la Grecia del Sud. Questo atto di sabotaggio compiuto dai partigiani greci fu causa della rappresaglia italiana: iniziarono il 6 marzo tre giorni di assedio durante i quali gli italiani

distrussero circa 1.100 edifici, tra cui anche le chiese. Si stimano circa 40 morti tra coloro che non abbandonarono la città (gli abitanti si erano rifugiati o nei paesi vicini o nelle foreste): alcuni furono fucilati e altri (anziani e infermi) bruciati vivi perché non erano in grado di lasciare le abitazioni.

Il gruppo del liceo altamurano ha svolto un'attività fondata sull'analisi critica delle fonti, sia di letteratura secondaria sia di fonti primarie, in particolare dei documenti conservati presso l'Archivio di Stato della città di Matera, tra cui la busta 504 relativa ai crimini di guerra. Il lavoro di consultazione diviso in piccoli sottogruppi è stato svolto attraverso il *cooperative learning*. Sono emerse divergenze significative, ad esempio nei numeri delle vittime riportate dai diversi autori delle monografie di letteratura secondaria e queste discrepanze hanno indotto a non accettare passivamente un'unica versione, ma a costruire una narrazione che tenesse conto delle diverse prospettive e della complessità dei dati. Dopo questa esperienza formativa, un gruppo di studenti ha continuato a lavorare sui fatti di Matera, l'altro ha avviato il lavoro su Serbia. Questo laboratorio si è basato su due fonti secondarie: una in inglese,[19] l'altra in greco moderno.[20] Seguendo i principi dell'*embodied cognition*, aver attraversato il luogo fisico ed emotivo di Serbia, aver condiviso le tracce della memoria che non sono di per sé storia ma hanno una funzione euristica, ha rappresentato la fase introduttiva del laboratorio. Il risultato del lavoro dei due gruppi è la scrittura di due pagine di storia (disponibili sulla piattaforma <https://www.lamemoriacheresta.com/>) da integrare nel curriculum di Storia dell'ultimo anno di scuola secondaria di II grado.

LA PIATTAFORMA LA MEMORIA CHE RESTA

La costruzione di una piattaforma online multilingue è divenuta occasione preziosa per favorire il consolidamento delle relazioni tra i partner che hanno lavorato insieme – anche se a distanza – e costruito materiali di indagine e ricerca storica da condividere e ampliare. La realizzazione tecnica è stata affidata a un gruppo esperto di webmaster. Gli informatici greci hanno poi formato un docente e tre studenti per ogni scuola partner all'utilizzo dello spazio digitale, concepito come un social network che consente di interagire e commentare, oltre che di caricare i materiali di tutte le attività comprese le pagine di Storia. La piattaforma presenta una struttura versatile e accattivante con una presentazione agile dei documenti in tre sezioni: Home, Feed, Library.

Nella “Home” si trova la descrizione del progetto e gli obiettivi; la presentazione delle attività svolte nei 18 mesi del Partenariato KA 210 Erasmus grazie al finanziamento europeo; la presentazione dei Partner (Licei e Associazioni) e, infine, una galleria di immagini relative a documenti e momenti significativi del progetto.

In “Feed” sono consultabili documenti e materiale di disseminazione sulle attività di ricerca storica (articoli di giornale, un indice della Piattaforma Erasmus dei risultati, monitoraggi, materiali condivisi tra i licei su come si insegna storia contemporanea nei licei europei e su condurre i laboratori).

In “Library” sono disponibili i documenti di ricerca dei Laboratori di storia dei tre Paesi partner; la corrispondenza con gli esperti per la validazione scientifica e le “Pagine di storia” che possono costituire materiale di studio nelle scuole in merito a tali eventi ancora non rubricati nei manuali adottati. Le pagine di storia (su Karlsruhe; Domenikon; Matera e Serbia) sono state condivise con studiosi esperti e sono tradotte in lingua inglese.

Dopo la richiesta di login, i docenti dei Licei possono consultare tali materiali e studiare tali eventi ad integrazione dei libri scolastici per fornire agli studenti l’occasione di conoscere anche microstorie non ancora confluite negli strumenti didattici in uso.

CONCLUSIONI

L’apertura delle scuole europee alle associazioni locali ed estere, il supporto di ricercatori italiani e stranieri, il coinvolgimento intellettuale ed emotivo di docenti e studenti, hanno permesso al progetto di raggiungere risultati oltre le aspettative. Gli esercizi sul proprio corpo e con gli altri corpi all’interno del gruppo hanno migliorato la conoscenza di sé, la consapevolezza delle emozioni provate e hanno favorito la costruzione delle relazioni con gli altri. Le attività di mobilità internazionale nei luoghi in cui sono avvenuti i crimini di guerra studiati (Matera, Domenikon, Serbia, Karlsruhe) hanno consentito agli studenti delle diverse nazioni di essere presenti in maniera ‘integrata’ con la mente e con il corpo in una relazione empatica con l’altro. Nella condivisione in plenaria delle pagine di storia, l’intero gruppo internazionale ha mostrato da una parte sentimenti di commozione, empatia e tristezza per i crimini subiti e per le stragi effettuate dai gruppi armati, e dall’altra ammirazione per la resistenza. Si è percepito l’orgoglio di aver contribuito in minima parte al processo di riparazione[21] ancora appena avviato in Italia.[22] Riconoscendo i condizionamenti soggettivi, ambientali e difensivi della memoria, la consapevolezza delle responsabilità nei massacri è stata infatti il primo passo per imparare il valore della conoscenza storica e della riparazione. I morti non tornano in vita ma conoscere le ferite inferte e riconoscerne pubblicamente la responsabilità aiuta a guarire. Le parole di gratitudine espresse dalla professoressa Xrysanthi Karagiannidou in una lettera indirizzata al gruppo di progetto lo testimonia:

“[...] Grazie mille, a nome di tutti gli abitanti di Serbia, ritengo. Ovviamente non vi attribuiamo alcuna responsabilità per quanto accaduto nella nostra città 82 anni fa ed ovviamente desideriamo la vostra amicizia. Come vi ho detto durante il nostro incontro, perdoniamo, ma non dimentichiamo, e non dobbiamo dimenticare affinché non si ripetano eventi simili così atroci [...]” (vd. <https://www.lamemoriacheresta.com/library>)

Note:

[1] I. Insolubile, *La prigionia alleata in Italia 1940-1943*, Viella, Roma, 2023; Associazione Campo 65, *Campo 65. La memoria che resta*, Altamura, 2020.

[2] https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2026/03/reimagining-teaching-in-an-accelerating-world_c775287e/d0edfe8c-en.pdf

[3] D. Siegel, *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2013.

[4] Superando le diverse declinazioni del dualismo oppositivo – mente-corpo, cognitivo-emotivo, individuo-collettività, umanistico-scientifico – la didattica enattiva riconosce la base “incarnata” dell’apprendimento e considera il processo conoscitivo come risultato della stretta relazione tra mente, corpo/corpi e mondo. G. Rossi, *Didattica enattiva*, Franco Angeli, Milano 2011; F. Gomez Paloma, P. Damiani, *Manuale delle scuole ECS*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2021. M. Chironna, *Embodied education e didattica enattiva*, <https://adiscuola.it/embodied-education-e-didattica-enattiva/>, 2025.

[5] Ovvero la legge intitolata *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l’istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*.

[6] Il rispecchiamento emozionale (o emotivo) è la capacità di riconoscere, accogliere e riflettere le emozioni di un’altra persona. Consiste nel fare da “specchio”. Si ascolta senza giudicare. Si rimanda all’altro il suo stato d’animo. Questo dà un nome a ciò che prova.

[7] U. Morelli, *Il conflitto generativo: La responsabilità del dialogo contro la globalizzazione dell’indifferenza*, Città Nuova Editrice, Roma, 2014.

[8] <https://www.lamemoriacheresta.com> (vd. *infra*), <https://www.liceocagnazzi.edu.it/erasmus-plus-la-memoria-che-resta/>

[9] T. Gordon, *Relazioni efficaci*, Edizioni La Meridiana, Molfetta, 2014.

[10] A. Damasio, *L’errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1994; P. Moselli (a cura di), *Il counseling a mediazione corporea e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano 2011; A. Lowen, *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano, 1998; A. Lowen, *Bioenergetica*, Feltrinelli, Milano, 2000; A. Lowen, *Espansione e integrazione del corpo in bioenergetica*, Astrolabio, Roma, 1979; G. Imbergamo, *Bioenergetica tra i banchi di scuola*, in M. Stallone Alberghetti (a cura di), *Bioenergetica per tutti*, Edizioni Universo Editoriale, Roma, 2007; D. Mearns e B. Thorne, *Counseling centrato sulla persona*, Erickson, Trento, 2012; K. Geldard K. e D. Geldard, *Il counseling agli adolescenti*, Erickson, Trento, 2013.

[11] V. Gallese, U. Morelli, *Cosa significa essere umani?* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2024; K. Robinson, *Scuola creativa*, Erickson, Trento, 2024; D. Lucangeli, *A mente accesa*, Mondadori, Milano, 2020.

[12] V. Gallese, U. Morelli, *op. cit.*

[13] V. Sinapi, *Domenikon 1943. Quando ad ammazzare sono gli Italiani*, Ugo Mursia Editore, Milano 2021; vd. <https://youtu.be/d1EpSYa7WTU> (I giovedì del Parri: *Domenikon 1943: quando ad ammazzare sono gli italiani*).

[14] https://www.gaea.it/files/130613/mussolini_s_dirty_war_t.mp4

[15] Confronta: A. Fulloni, *Domenikon 1943, l'eccidio dimenticato: quando a commettere la strage furono gli italiani*, in "Corriere della sera" versione online, 21/09/2016.

Zanini, *La guerra di Mussolini: verso un nuovo processo per la strage di Domenikon. Nel '43 soldati italiani trucidarono 150 civili* in "Corriere della sera" versione online, 25/02/2016.

[16] Questi gli interventi registrati e disponibili sulla piattaforma e youtube: Amy King – Università di Bristol, History and memory: differences, manipulation and historical revisionism. Use and abuse of history and memory, a case study: Giacomo Matteotti's assassination 100 years later; Costantino Di Sante – Università del Molise, Research methodology and analysis of the main sources. Document grammar: selection, interrogation, interpretation, and evaluation of the sources found; Malcom Gaskill – East Anglia University, A story of imprisonment, escapes, friendship, and resistance decrypted 80 years after the events. <https://youtu.be/GS4-oaihqZg?si=iESC7v5tkS6f4Yds> e <https://youtu.be/by1aVzBJr1Y?si=Dn16VKilZYBxtU5d>

[17] J. Le Goff, *Storia e Memoria*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1977; V. Pisanty, *I guardiani della Memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Bompiani, Firenze – Milano, 2020.

[18] In molti manuali di Storia è riportata ancora questa imprecisione, infatti, oltre a Marzabotto, l'eccidio ebbe luogo nei territori di Grizzana Morandi e Monzuno, tutti parte del Monte Sole. Si condivide, pertanto, la locuzione strage di Monte Sole.

[19] B. C. Karpouchtsis, *German Foreign Policy and Greek Martyr Communities*, Springer, Wiesbaden, 2024.

[20] X. Karagiannidou, *Ta Σερβία, Βυζαντινή Καστροπολιτεία Μαρτυρική πόλη της Ελλάδος*, Servia, 2024.

[21] Il termine, apparso nella pratica psicoanalitica, esteso all'ambito psicologico, sociale e storico, è da intendersi come "riparazione del danno". Nei gruppi e all'interno delle relazioni scolastiche tra docente e studente/i o tra pari, può essere praticato come riconoscimento della responsabilità di un'offesa o di un danno e, quindi, occasione di apertura alla sensibilità e ai bisogni dell'altro. In ambito storico può essere inteso, oltre che come riparazione di danni economici, come riparazione di danni morali, come riconoscimento ufficiale di colpe. Sul tema si rinvia al libro già citato di Karpouchtsis che ha come sottotitolo *Reconciliation policy for places of memory in Greece and the role of recognition*.

[22] Confronta la nota 12.