



Didattica della storia – 7 / 2025

Giornata degli internati italiani nei lager del Terzo Reich (20 settembre): una didattica per affrontare le nuove sfide educative

Day of Italian internees in Third Reich concentration camps (September 20): teaching methods to address new educational challenges

Alessandro Ferioli

IISS J. M. Keynes, Castel Maggiore (Bologna)

Riassunto

Per rispondere alle sfide della *Giornata degli internati italiani nei lager del Terzo Reich*, appena istituita dal Parlamento italiano e fissata per la data del 20 settembre, l'articolo delinea alcune opportunità sulla trattazione degli internati militari italiani (IMI) nella didattica scolastica, in particolare esplorando le esperienze più significative e indicando possibili attività operative.

Parole chiave: Internati militari italiani; Resistenza italiana; Prigionieri di guerra nella Seconda guerra mondiale; Memoria pubblica del Novecento; Didattica di Storia

Abstract

In order to face the challenges of the Day of the Italian interns in the Concentration Camps of the Third Reich, just established by the Italian Parliament and set for the date of the 20th of September, the article outlines some opportunities of dealing with the Italian military Interns (IMI) in school teaching, particularly by exploring the most significant experiences and illustrating possible operational activities.

Keywords: Italian military prisoners in the Nazi Camps; Italian Resistance; War Prisoners in the Second World War; Collective memory of the 20th Century; History Teaching

doi: <https://doi.org/10.60923/issn.2704-8217/21097>

Copyright © 2025 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

UNA GIORNATA PER GLI INTERNATI

Per decenni si è parlato poco dei militari italiani catturati dalle truppe tedesche dopo l'8 settembre 1943 e avviati nei campi di prigione del Terzo Reich con lo status, stabilito da Hitler il 20 settembre, di Internati Militari Italiani (IMI). Eppure si tratta di una massa ragguardevole di uomini: secondo fonti tedesche, al dicembre 1943 risultavano detenuti nei lager circa 716.000 IMI, di cui circa 100.000 si resero disponibili come combattenti o ausiliari per il Reich o per la Repubblica Sociale Italiana (RSI) fondata il 23 settembre da Mussolini, mentre oltre 613.000 (più 2.500 circa inviati nei *Konzentrationslager*) rifiutarono di collaborare, subendo la reclusione nei lager (è il caso degli ufficiali) (Gal, 2019; Cintoli, 2025) o l'avvio ai lavori forzati (è il caso di sottufficiali e truppa), senza la maggior parte delle garanzie riconosciute dalla Convenzione di Ginevra e senza la tutela della Croce Rossa Internazionale. I Caduti furono circa 50.000 (Schreiber, 1992; Sommaruga, 2001). Il riconoscimento dell'apporto resistenziale degli IMI in sede storiografica avvenne già nei primi anni Cinquanta, quando Roberto Battaglia indicò l'internamento militare come «una resistenza altrettanto difficile» rispetto alla lotta partigiana (Battaglia, 1953, pp. 122-123); tuttavia essi restarono a lungo ai margini degli studi e del dibattito sulla Resistenza, trovando un pieno riconoscimento soltanto negli anni Ottanta.

La legge n. 6 del 13 gennaio 2025 ha istituito la *Giornata degli internati italiani nei campi di concentramento tedeschi durante la seconda Guerra mondiale*, allo scopo di onorare «la memoria dei cittadini italiani, militari e civili, internati nei campi di concentramento, ove subirono violenze fisiche e morali e furono destinati al lavoro coatto, a causa del proprio rifiuto di collaborare con lo Stato nazionalsocialista e con la Repubblica sociale italiana dopo l'armistizio dell'8 settembre 1943», nonché di celebrare «la memoria di tutti i militari italiani uccisi a causa del rifiuto di collaborare con lo Stato nazionalsocialista e con la Repubblica sociale italiana, dopo l'armistizio» (Italia, 2025)¹. Agli IMI sono dunque associati: coloro che, andati in Germania come lavoratori prima dell'8 settembre '43, furono bloccati nel territorio del Reich, e che sono quantificabili in circa 100.000 fra uomini e donne; inoltre, i circa 100.000 civili, uomini e donne, deportati per il lavoro dopo l'armistizio; infine i Caduti militari della “prima” Resistenza, che morirono in scontri con i tedeschi, o furono fucilati o affogarono nei trasporti navali². Sebbene il disegno di legge sia stato, in linea di principio, condiviso da tutti i gruppi parlamentari alla Camera, e infine approvato all'unanimità in Senato, esso non ha mancato di suscitare discussioni. Ad esempio, l'ANEI ha inizialmente espresso il

rammarico per non essere stata preventivamente consultata, paventando al contempo il timore che una giornata dedicata agli IMI possa «isolarli ancora una volta, togliendoli sia dalla visibilità del “Giorno della Memoria” sia dal contesto resistenziale» (ANEI, 2024). Secondo altri, l’esclusione degli IMI dalle celebrazioni del 25 aprile indurrebbe addirittura a «non comprendere la loro scelta antifascista», e di conseguenza porterebbe da un lato a una perdita di senso storico e morale delle loro vicende, e dall’altro alla frammentazione della memoria della Resistenza (Materassi & Susini, 2024). Anche in risposta alle perplessità sollevate, nel corso della discussione presso la IV Commissione della Camera sono state apportate alcune integrazioni: è stata precisata la posizione verso la RSI degli internati inclusi nella giornata, sottolineandone il ruolo resistenziale («rifiuto di collaborare con lo Stato nazionalsocialista e con la Repubblica Sociale Italiana dopo l’armistizio dell’8 settembre 1943»); è stato altresì ampliato il novero dei Caduti da ricordare («Con l’istituzione della Giornata si intende onorare anche la memoria di tutti i militari italiani uccisi a causa del rifiuto di collaborare con lo Stato nazionalsocialista e con la Repubblica Sociale Italiana, dopo la firma dell’armistizio»); è stata puntualizzata la complementarità della Giornata istituenda con il Giorno della Memoria e con l’Anniversario della Liberazione (principio accolto nell’art. 3 della legge); infine, è stata ribadita l’importanza delle associazioni reducistiche nella promozione di attività (ANRP, ANEI e ANED).

Chiuse le discussioni con l’approvazione definitiva della legge, va osservato che un’altra data si aggiunge al novero già consistente delle “giornate” evocative dei patimenti (da ultima quella istituita nel 2022 *della memoria e del sacrificio degli Alpini*)³, secondo la tendenza, propria della memoria nazionale del secondo conflitto mondiale, a ricordare soprattutto l’“uscita” dalla guerra anziché il primo periodo, come se ciò rendesse meno ambiguo il distacco dal fascismo (Isnenghi, 2005, pp. 251 sgg.). Tuttavia, sia l’inclusione dei combattenti della “prima” Resistenza sia la natura resistenziale dell’internamento dei militari (alcuni dei quali provenienti da esperienze di scontro armato con i tedeschi) rimettono in discussione il “paradigma vittimario” ormai dominante in molti Stati europei, volto a incentrare la memoria sulle “vittime” (dei totalitarismi, ma non solo), con la diffusione acritica di sentimenti di rancore e la promozione di istanze risarcitorie. Tale “trionfo delle vittime”, che fonda la memoria «su riti di espiazione e di riparazione» quasi catartici (De Luna, 2011, p. 83), ha come conseguenza per un verso che «la “Repubblica del dolore” che affiora dall’intricata selva delle leggi memoriali sembra improntata alle narrazioni che scaturiscono direttamente dalla “televisione del dolore”» (Ivi, p. 17), e per l’altro l’assuefazione a un

modello che impedisce di riconoscere l'azione costruttiva compiuta nella storia, e quindi di concepirla per il presente e il futuro (Traverso, 2013). D'altro canto, l'inclusione dei "primi" resistenti, ossia quelli dell'8 settembre e in particolare della tentata difesa di Roma, si spiega per il fatto che proprio nei concitati e tragici giorni successivi all'annuncio dell'armistizio avvennero «la crescita e la diffusione di valori nuovi, simili a quelli rivendicati dai resistenti della Francia e della Grecia, oppure della Jugoslavia», e che il regime fascista, attraverso le truppe d'occupazione, aveva contribuito a conculcare (Flores & Franzinelli, 2019, p. 40). La presenza dei resistenti dell'8 settembre e degli IMI si aggancia dunque a quell'«attiva politica del passato incentrata, innanzitutto, sul recupero della memoria della Resistenza» promossa dal presidente della Repubblica Ciampi per consegnare alle giovani generazioni un patrimonio d'ideali (il cosiddetto "Secondo Risorgimento"), e con essi un rinnovato senso di appartenenza nazionale e la fiducia nelle possibilità di trasformazione del Paese (Focardi, 2013, pp. 79 sgg.). Proprio in ciò, secondo Pavone, risiede una delle divergenze fondamentali fra le due parti in gioco: difatti se «per i fascisti la sconfitta del fascismo e la sconfitta dell'Italia coincidevano», nella visione di partigiani e internati la lotta contro il comune nemico "tedesco" poteva apparire a grandi linee come una prosecuzione delle guerre risorgimentali e della Grande guerra, assumendo così anche un contenuto politico (Pavone, 1994, pp. 169-189: 169).

Inoltre, va considerato che la Giornata del 20 settembre dà rilevanza a tipologie di internati che normalmente restano ai margini del Giorno della Memoria, destinata in prevalenza al ricordo della Shoah, sia per l'entità numerica e la gravità criminale dello sterminio degli ebrei, sia per la sua dimensione internazionale e fondativa di una memoria comune europea (Giovannetti, 2024). La data, che in effetti ha un collegamento preciso soltanto con gli IMI, suggerisce qualche correzione al modo di considerare i fatti, così da restituire meglio la complessità del quadro generale della deportazione degli italiani. In primo luogo gli eventi sono collocati in una dimensione italiana, che mantenendo come nodo storico l'armistizio annunciato l'8 settembre, muove dal regime fascista e, attraverso la Seconda guerra mondiale, giunge alla cobelligeranza e alla liberazione, imponendo una riflessione su nodi ineludibili quali l'alleanza con la Germania, le guerre d'aggressione, il crollo del consenso al fascismo, i rapporti con gli Alleati, nonché il ruolo storico della RSI, la cui costituzione fu «all'origine della guerra civile [...] che, nel 1943-45, insanguinò le regioni occupate dai tedeschi, divise profondamente gli italiani e scavò solchi d'odio tra loro e condizionò poi massicciamente per decenni la vita italiana» (De Felice, 1997, p. 69). Il che implica

due riflessioni: un esame delle colpe della Corona e del suo entourage, oltre che della RSI (responsabili la prima di aver ritardato la dichiarazione di guerra alla Germania, lasciando i militari senza tutela, la seconda di aver accettato che fosse loro imposto lo status di IMI, che li privava dell'assistenza della Croce Rossa e li consegnava a Hitler per il lavoro forzato, anche dopo la loro conversione in "liberi lavoratori") (Schreiber, 1992, pp. 554-602; Hammermann, 2004, pp. 291-323), e una rimessa in discussione della disputa intorno alla presunta "morte" o all'altrettanto supposta "rinascita" della patria⁴, incarnata nel dopoguerra in una repubblica democratica che ha faticato a riconoscere gli ex internati e nella quale essi hanno stentato a integrarsi pienamente.

Inoltre, con la Giornata del 20 settembre vengono implicitamente proposte più angolazioni da cui osservare tali vicende. Difatti la deportazione nel Terzo Reich aveva lo scopo di fornire manodopera ai settori industriali cruciali dell'economia bellica, con l'impiego coatto degli italiani nei posti di lavoro liberati dai tedeschi avviati alle armi: questo fu il destino tanto dei militari disarmati dopo l'8 settembre (fra i quali soltanto gli ufficiali, a parte poche eccezioni, non furono obbligati al lavoro, ma pressati affinché si offrissero volontari) quanto dei civili rastrellati, spesso in concomitanza di operazioni antipartigiane, e poi deportati (Mira, 2012). Quest'ultimo aspetto s'intreccia anche con le modalità di occupazione, controllo del territorio e repressione attuate dai tedeschi in Italia, e consente di osservare le deportazioni verso il Terzo Reich dalla prospettiva della partenza (Klinkhammer, 2007), ma soprattutto fa emergere come nel corso della Seconda guerra mondiale si siano stabiliti accordi fra società, fabbrica e antifascismo, in una sorta di contrapposizione comune nei confronti dei nazifascisti. Le conseguenze furono pesanti per il proletariato industriale, in cui i fascisti riconoscevano uno dei principali nemici interni:

«Nella subordinazione dell'economia italiana alle esigenze del Reich, la classe operaia è suddivisa in tre grandi comparti: la manodopera alle dirette dipendenze dell'occupante (negli impianti "protetti", ovvero militarizzati); i lavoratori deportati in Germania in una condizione di semi-schiavitù e quelli rimasti negli stabilimenti "non protetti" (gestiti dagli imprenditori italiani)» (Flores & Franzinelli, 2019, p. 129).

Secondo tale prospettiva, la finalità generale d'impiego lavorativo al servizio del Terzo Reich (ferma restando la distinzione tra le diverse tipologie di deportazioni, attuate da uffici differenti e aventi destini diversi per quanto attiene a luoghi detentivi e condizioni di vita) da un lato giustifica la definizione, già proposta per tutti i lavoratori nel Reich, di «schiavi di Hitler» (Lazzero, 1996), e dall'altro porta a considerare gli

spostamenti coatti in chiave economica e in uno spazio europeo di guerra, ma soprattutto come esperienze contrassegnate «dalla stessa matrice del sistema di dominio e repressione specifico dello Stato nazionalsocialista e da alcuni elementi materiali e psicologici» quali lo sradicamento, la reclusione, il tentativo di spersonalizzazione, oltre all’oblio del dopoguerra (Mira, 2024, p. 11). Nel caso italiano,

«L’intera gamma di opzioni che dopo la crisi del settembre 1943 sarebbe stata applicata al reclutamento nell’Italia occupata era stata [...] già sperimentata altrove a partire dalla primavera del 1942: dalla propaganda organizzata per l’arruolamento volontario; alla stipula di contratti di lavoro di gruppo; ai contratti di lavoro semestrali i quali poi, allo scadere del periodo, si trasformavano per l’intervento dell’ufficio del lavoro della località dove lo straniero era alloggiato in precettazioni permanenti; alla precettazione vera e propria tramite cartoline precetto, ai rastrellamenti e alle razzie messe in atto dalle forze di polizia tedesche e locali» (Mantelli, 2019, p. 43).

QUALE RUOLO PER LA SCUOLA?

La Giornata degli internati s’inscrive nel già articolato sistema delle “giornate” celebrative, ove politici e funzionari dello Stato, associazioni reducistiche e storici agiscono “pedagogicamente” con ceremonie, conferenze e mostre, mediando così il rapporto degli italiani con la loro storia per ridefinire le identità e fornire ulteriori angolazioni da cui guardare al passato. Ma quale ruolo può assumere la scuola?

In quanto ai margini della storiografia e delle celebrazioni, “schiacciati” dalla preponderanza della Shoah il 27 gennaio e da quella della lotta armata delle formazioni partigiane il 25 aprile, gli IMI sono rimasti anche ai margini della didattica scolastica. Sul tema si deve inoltre registrare un’inerzia istituzionale: nel 2018 furono definite le linee guida nazionali *Per una didattica della Shoah a scuola*, che forniscono spunti per la didattica sul razzismo e sul progetto di sterminio degli ebrei, mentre sarebbe stato doveroso dedicare la stessa cura a tutte le categorie di deportati (Ministero dell’Istruzione e del merito, 2018). Ora, invece, la Giornata del 20 settembre facilita il coinvolgimento delle scuole nella trattazione dell’internamento e nella promozione d’iniziative commemorative. Le vicende dell’internamento rientrano sia nel programma di Storia del quinto anno delle superiori, nell’ambito dei temi «Seconda guerra mondiale» e «l’Italia dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana» (Ministero dell’Istruzione e del merito, 2019), sia nella programmazione di Educazione civica, in quanto gli IMI hanno concorso, come

componente della Resistenza, a imprimere una “svolta” nella storia d’Italia, affermando un patriottismo non sciovinista, ma basato sul legame con i popoli europei in nome dei valori di libertà, responsabilità, uguaglianza e rispetto della persona. La vicenda degli IMI, nell’odierno momento storico contrassegnato da una parte dalla sfiducia nel futuro, con un conseguente spirito di rassegnazione all’esistente in tutti i campi della vita associata, e dall’altro da sintomi sempre più seri di crisi delle istituzioni democratiche sia per quanto riguarda la loro credibilità sia nel loro rapporto con i cittadini, può rispondere al bisogno di conoscere le origini della nostra storia repubblicana per valorizzarne, in termini di cittadinanza attiva, gli apporti alla Costituzione della Repubblica italiana, che nasce da quell’opzione democratica del popolo affermata anche dai resistenti nei lager⁵. In questa prospettiva condividiamo l’auspicio che la storia, vista come relazione problematica con il passato, e fuori dai calcoli delle maggioranze politiche contingenti, si ponga come l’«asse portante di una formazione laica e democratica», favorendo la costruzione di una cittadinanza «locale, europea, nazionale e planetaria» (De Luna, 2011, p. 18).

Tuttavia, va registrata l’inadeguatezza dei manuali scolastici, i quali, dietro orientamenti pedagogici che oggi mirano più all’essenzialità dei saperi che a costruire saperi importanti, offrono trattazioni concentrate e sintetiche, al punto che la deportazione dei militari e dei lavoratori italiani viene spesso esaurita con una brevità che sembra assumere anche un giudizio di valore sulla sua rilevanza. A tal fine, l’istituzione della Giornata dovrebbe incoraggiare gli editori a dedicare un po’ più di spazio al tema (anche nei materiali integrativi in rete), con il suo inserimento stabile nella storia generale della Seconda guerra mondiale e in quelle particolari del sistema concentrazionario nazista e delle prigioni dei militari. Inoltre sarebbe bene formulare in ambito ministeriale, con il supporto delle associazioni di riferimento, linee guida con gli opportuni spunti contenutistici e didattici, e prevedere su scala regionale iniziative di formazione, da un lato per marcire la contestualizzazione storico-culturale a scapito del “sentimentalismo”, e dall’altro per contenere sia quell’ingerenza dei partiti politici che è stata definita come «una vera e propria lottizzazione della memoria storica» (Pivato, 2003, p. 122), sia quella più nobile (ma a nostro avviso non sempre appropriata) “pedagogia civile” esercitata dal Quirinale (Focardi, 2013, pp. 79-85; Focardi, 2020a, cap. 6).

Più in generale, accogliendo l’osservazione che «storia e memoria sono troppo, troppo intrecciate perché si possano indicare con nettezza i confini dei rispettivi territori» (De Luna, 2011, p. 18), ci sembra che oggi debba essere inserita nella

programmazione didattica delle scuole secondarie anche la definizione del concetto di "memoria", sia per la sua collocazione liminare fra storia e uso pubblico della storia, sia per il rapporto intercorrente fra essa e l'oblio, ossia due istanze che agiscono in un terreno di gioco ove si confrontano e scontrano interessi diversi, sostenuti da gruppi di potere che stabiliscono quali ricordi siano rilevanti, e da conservare, e quali invece possano essere emarginati, o addirittura consegnati all'amnesia pubblica (Focardi, 2021; Ferioli, 2022a). I nodi in cui storia e memoria dell'internamento militare s'incontrano, interagendo al punto da rendere la memoria una fonte preziosa per la ricostruzione storica, sono soprattutto due. Il primo di essi è costituito dalla "scelta" di resistere. Claudio Pavone ha messo in luce il dilemma etico della scelta, nello spazio della coscienza individuale, fra le due "Italie", ossia quella del Re e quella del Duce: un'opzione che dipendeva in parte dalla fedeltà al giuramento prestato (preponderante quello al Capo dello Stato, ma non privo di peso neppure quello al fascismo imposto dal partito), in parte dalla necessità di contemperare la ricerca della salvezza fisica con l'integrità dei propri principi, e in parte anche dalle circostanze. Qui sta uno dei punti di contatto fra la resistenza dei partigiani e quella degli IMI: la compresenza del bisogno di legare le ragioni della propria scelta a quelle dei contenuti delle opzioni in gioco e le non poche occasioni che imponevano ai singoli di confermare o di mutare la decisione assunta (Pavone, 1994, pp. 3-41; Pavone, 2008). Sulla scorta delle considerazioni di Pavone, non dovrebbero giudicarsi con eccessivo rigore moralistico le molteplici indecisioni di taluni ufficiali internati: ad esempio, si sa che ufficiali volontari per il lavoro inserivano un biglietto col proprio nome in una cassetta murale per essere fintamente "obbligati" dai tedeschi, e quindi evitare la riprovazione dei colleghi (Dragoni, 1997, pp. 211-212), così come del resto anche qualche resistente fa capire, nel proprio diario, di non aderire alla RSI anche per non collocarsi dalla parte degli sconfitti, con pregiudizi per la carriera nell'esercito (Casadio, 2004, p. 82). Fatto sta però che chi non aderiva si esponeva ai morsi della fame, alle malattie e alle violenze delle sentinelle: e questo basta per qualificare eticamente una resistenza dipendente da una scelta, avente carattere in parte collettivo e in parte individuale.

Il secondo nodo è quello della percezione da parte degli IMI della propria posizione nella Resistenza, e più in generale nella Repubblica italiana. Claudio Tagliasacchi, autore di un memoriale, non nasconde il proprio disagio come reduce, in parte per la confusione che il generico termine di "internato" innescava con gli internati che «avevano passato due anni a sciare in Svizzera», in parte per la difficoltà di distinguere chi in Germania aveva resistito da chi aveva optato, e nondimeno per la

diffidenza verso «chi si vantava d'essersi imboscato» e verso «i finti partigiani» (1999, p. 163). Queste parole sono esemplificative di una memoria segnata da una generale sfiducia verso le istituzioni, incapaci di comprendere i sacrifici della prigionia e poco sensibili verso reduci considerati di categoria inferiore rispetto ad altri: ciò ha dato luogo a un atteggiamento di amara delusione, che è stato una costante nella vita di molti ex IMI (Ferioli, 2009).

Tale memoria s'incontra oggi con quella dei lavoratori coatti, un gruppo per troppo tempo ignorato ma cospicuo numericamente, mentre rimane ancora ai margini del discorso pubblico quella (alquanto frammentata per visione e ideali) di coloro che, una volta deportati in Germania, aderirono alla RSI o alle formazioni tedesche (in quest'ultimo caso si potrebbe forse parlare di "memoria assente"). Per il periodo immediatamente post-armistiziale non esiste una memoria collettiva; pertanto, in sede didattica è utile cercare di ricomporre un quadro rappresentativo di una pluralità di memorie collettive di gruppi, e persino di memorie private, senza perdere di vista il quadro unitario d'insieme. La didattica scolastica, quindi, dovrebbe indagare il maggior numero di esperienze (si pensi alla specificità femminile nella deportazione: Chiappano, 2014) e accogliere il maggior numero di punti di vista diversi (Focardi, 2020b), esaminando la memoria pubblica elaborata da associazioni e istituzioni, le memorie private, le memorie appartenenti a gruppi minoritari o marginalizzati, che difficilmente si riconoscono in una memoria pubblica, e quelle assenti, nella consapevolezza che occuparsi di storia delle esperienze significa non impassibilità riguardo ai valori in gioco, bensì disponibilità a cogliere dai protagonisti le ragioni della vita oltre a quelle della storia, chiedendosi, come per tutte le memorie della Seconda guerra mondiale, «da chi vengono questi ricordi, dove sono ricordati e in quale contesto» (Fortunati, 2008, p. 55). Tanto più che, accogliendo la posizione di Pavone, riteniamo che non si potrà mai giungere a una memoria "condivisa" (come pure da taluni è stato auspicato), ma semmai a una visione d'insieme.

L'approccio, tuttavia, secondo noi va improntato alla storia più che alla memoria. Difatti si parla sovente di "dovere della memoria", ma la scuola deve rispondere soprattutto al "dovere della conoscenza". Ciò significa considerare la vicenda degli IMI secondo tre quadri d'insieme generali: a) quello delle deportazioni messe in atto dal Terzo Reich, ove le vicende degli IMI e dei lavoratori italiani possono essere comparate, sulla base di analogie e differenze, con le altre deportazioni (per il caso del Parmense, vedi Mira, 2024); b) quello delle prigionie dei militari italiani nella Seconda guerra mondiale, con una comparazione sincronica riguardo al periodo e alle

circostanze della cattura, alle condizioni di vita, al rimpatrio e alla memoria, e una diacronica in relazione ai prigionieri nella Grande guerra; c) quello delle diverse componenti della Resistenza italiana all'invasore tedesco e al fascismo saloino. Si tratta di tre angolazioni che consentono altrettanti sguardi, da ricomporre poi in una visione unitaria, a partire dalla quale elaborare un giudizio storico generale sulle opzioni in gioco che sia finalmente svincolato dalle memorie soggettive, e si fondi piuttosto su ragioni etiche e politiche universali.

QUALE DIDATTICA?

È pacifico che «il *confronto con le fonti* è l'essenza ultima della *conoscenza storica*» (De Luna & Colombini, 2017, § 3.1), e che l'insegnamento della storia va collegato ai fondamenti epistemologici della disciplina, che hanno il fulcro nella critica delle fonti, nella capacità d'interrogarle (nel senso di formulare domande) e d'individuare relazioni fra esse, e infine nella costruzione di narrazioni e interpretazioni argomentate. Ciò avviene nel laboratorio di storia, dove le fonti sono soggette sia ad analisi singole sia a opportune interazioni fra loro⁶.

Fonti d'archivio e fonti amministrative

Per quanto concerne le fonti d'archivio sugli IMI, il materiale più importante è forse negli archivi tedeschi pubblici e privati, il cui studio fu avviato negli anni Ottanta da pochi storici, in forma di sondaggi, peraltro con tempi lunghi e costi elevati. I volumi più ricchi di documenti tedeschi sono ancora quelli di Schreiber (1992) e di Hammermann (2004), cui si aggiunge oggi l'indagine su fonti provenienti dall'est (Giusti, 2012; Giusti, 2019). In prospettiva didattica, Giannoccolo (1989) trascrive o riproduce molti documenti amministrativi, militari e diplomatici: cartamoneta a uso dei prigionieri (*Reichsmark*), cartoline postali, lettere passate attraverso la censura, dichiarazioni e documenti del passaggio allo status di "libero lavoratore", e persino un prospetto sinottico dei timbri dei Campi. Per quanto riguarda i Caduti, l'*Albo Caduti IMI* della ANRP⁷, sebbene non ancora adeguatamente sviluppato, offre una banca dati on-line che è interrogabile attraverso il cognome e include anche i deceduti immediatamente dopo la cattura o la liberazione. Al proposito, una recente ricerca relativa ai Caduti toscani ha potuto meglio definire alcuni dati quantitativi sui morti, per Forza armata e Arma/Specialità d'appartenenza, per grado, per cause e fasce d'età

interessate; ma soprattutto ha potuto formulare, per gli IMI, alcune considerazioni che aiutano a comprendere le difficoltà di giungere a una quantificazione precisa delle perdite:

«Contare i morti di una guerra mondiale è sempre difficile, ancora di più lo è quando avviene – come nell'Italia del 1943-1945 – che si rompa l'unità statuale di una nazione, e più difficile ancora è quando si tratta di contare i caduti in prigionia in un Paese straniero, quindi senza il controllo di istituzioni militari regolari: difficilissimo quando si pensi infine che questi italiani in uniforme furono di fatto obbligati a lavorare alla stregua di manodopera civile o civilizzata. Insomma, su questo punto della storia degli italiani in armi nella Seconda guerra mondiale, le cifre ufficiali di fonte militare sono palesemente sottostimate, quasi della metà» (Bassi, 2022, p. 99)

Nell'ambito delle ricerche coordinate da Nicola Labanca (2022) sono anche state analizzate sul piano qualitativo e quantitativo, con approccio di storia sociale e nell'ottica delle relazioni fra società e Stato, fonti come le Memorie storiche delle carte dei Distretti militari, che descrivono le operazioni di coscrizione; l'Albo d'Oro dei Caduti della Seconda guerra mondiale, che registra i decessi; e infine le carte della Direzione Generale Pensioni di Guerra, che attestano, anche attraverso le lungaggini burocratiche per il riconoscimento di sussidi e pensioni, il prolungamento di sacrifici e "incertezze" dei familiari dei Caduti per anni o decenni dopo la fine della guerra. Pertanto, inserire gli internati deceduti nel numero dei Caduti nella Seconda guerra mondiale e nella Guerra di liberazione significa contestualizzare e ricomporre una storia sociale unitaria e nazionale di patimenti individuali e familiari, che prendono avvio dagli anni Trenta, percorrono l'intero periodo 1940-1945 e si estendono in un dopoguerra repubblicano caratterizzato da molte questioni ancora aperte. I documenti amministrativi più utili per una ricerca scolastica sono di due provenienze: quelli dei disciolti Distretti militari (riversati negli Archivi di Stato territoriali), che contengono i verbali delle deposizioni degli ex IMI presso le commissioni istituite nel dopoguerra per la "discriminazione", cioè la valutazione del comportamento del prigioniero al momento della cattura e dopo; e quelli delle associazioni reducistiche, che raccolgono anche testimonianze di vari momenti dell'esperienza dell'internamento e attestazioni di pratiche previdenziali. Nell'uno e nell'altro caso tali fonti consentono soprattutto di censire gli IMI del territorio e di ricomporre sommariamente le loro vicende individuali⁸.

Il corpus delle scritture degli internati

Più rilevante è la disponibilità di fonti scritte prodotte dagli internati, le quali dovrebbero essere considerate ormai come un *corpus* da studiare sotto più aspetti e con il coinvolgimento di paradigmi e strutture euristiche di più discipline, integrando le competenze dello storico, dell’italianista, dell’antropologo, del sociologo e dello psicologo. In primo luogo, va considerata la letteratura legata all’esperienza del lager, fra cui ci sembrano rilevanti soprattutto alcune opere: *Diario clandestino 1943-1945* e *La favola di Natale* di Guareschi; i primi due libri di Oreste del Buono, *Racconto d’inverno* e *La parte difficile*; le prime poesie di Tonino Guerra (Guerra, 1946); alcuni racconti di Mario Rigoni Stern, in primo luogo *Aspettando l’alba* (Rigoni Stern, 2005, pp. 946-963), e i racconti di Estenio Mingozzi⁹. Altre fonti preziose sono i periodici, sia quelli della RSI destinati agli internati per indurli al collaborazionismo, sia quelli realizzati dagli internati in diversi momenti, ossia durante la prigionia, in forma clandestina, o dopo la liberazione del lager, nel periodo trascorso in attesa del rimpatrio, o ancora nell’ambito dell’associazionismo reducistico, dal dopoguerra a oggi. Se i giornali nazifascisti sono testimonianza della propaganda mirata a provocare adesioni alla RSI, quelli dei resistenti dimostrano invece la reazione dello spirito alla depressione, il tentativo di ricostruire una socialità basata sulla parola e una consapevolezza resistenziale non priva di dibattito su contenuti politici (Ferioli, 2023a). Sono di sicuro interesse anche lettere private e biglietti alle famiglie, spesso reperibili in allegato a libri di memorie: queste scritture uscite dal lager sono molto ellittiche, per far rientrare più argomenti nelle righe a disposizione, e sono altresì allusive, per eludere l’intervento della censura e per confortare i familiari con “pietose bugie” sulle condizioni di vita dei reclusi.

Tra gli scritti spiccano soprattutto i diari coevi, redatti nei lager su agendine con elevati rischi per gli autori, e i memoriali tardivi, scritti dopo il rimpatrio in un lungo periodo di tempo che va dal dopoguerra sino a qualche anno fa, allorquando si sono imposte le ricostruzioni postume di figli e nipoti, di scarsa utilità (Avagliano & Palmieri, 2009; Ferioli, 2012, 2013). Scrivere è un modo per elaborare l’esperienza in corso o vissuta, riconoscervi legami causali e temporali, chiarire e analizzare i fatti per trovarvi un senso: dal diario e dal memoriale, dunque, filtrano eventi, emozioni, ideali, sia in ciò che è scritto sia in ciò che è tacito, e che va indagato in quanto scarto della selezione di fatti compiuta, intenzionalmente o meno, dall’autore (si pensi all’assenza di cenni alle pulsioni erotiche, considerate sconvenienti, mentre la fame patita è un titolo di merito). Se i diari coevi appaiono meno mediati, e come tali restituiscono

un'immagine degli eventi in presa diretta, i memoriali risentono più facilmente di un'elaborazione stilistica, e presentano riflessioni più approfondite (anche dopo il confronto con altri reduci e la lettura di altri memoriali) su un'esperienza ormai conclusa. La scrittura diaristica o memorialistica, dunque, è una «*ricerca di sé*, l'investigazione di un sé che non è più dato per scontato, che non è più agghindato a puntino per presentarsi ai destinatari impliciti del nostro racconto, ma che sfugge, e che quanto più sfugge si vorrebbe conoscerlo» (Jedlowski, 2000, p. 115); ma essa è anche, al contempo, attestazione di un'elaborazione (talora compiuta già all'origine, all'interno dei reticolati) della memoria personale dell'autore in dialogo con la memoria collettiva degli IMI. Diari e memoriali sono testimonianze basate sull'osservazione di fatti e sulla memoria dei protagonisti, con i limiti della funzione mnestica individuale, fallibile e alterabile per più motivi, e le carenze di una narrazione selettiva e non di rado conforme a schemi fissi; ben si comprende, dunque, come Primo Levi (1986, p. 8) affermasse che «per una conoscenza del Lager i Lager stessi non erano sempre un buon osservatorio», talché si poteva considerare un testimone *integrale*, a suo giudizio, soltanto il “musulmano” giunto all'ultimo stadio dell'annientamento psicofisico, e morto nel Campo.

La testimonianza orale

Parlare di testimonianza significa includere anche quella orale, che nella fattispecie oggi deve ormai limitarsi, per ovvi motivi, all'esame di riprese filmate e programmi televisivi d'archivio o di libri di storia orale, ove la storia del reduce è raccolta in forma di narrazione libera o di intervista, in tutti i casi con i condizionamenti dovuti alla modalità di registrazione (Ferioli, 2011, 2019; Marcellini, 2014). Al proposito resta insuperato uno dei primi tentativi di dare voce ai prigionieri, ossia il film-inchiesta di Massimo Sani *Prigionieri italiani. I soldati italiani nei campi di concentramento 1940-1947*, da cui è stato tratto un volume (Sani, 1987); mentre più di recente, e quindi con uno scarto della memoria dei testimoni proporzionale al tempo trascorso, il sito web *Le vittime italiane del nazionalsocialismo*, sviluppato in funzione didattica dal Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali dell'Università di Padova, ha reso disponibili oltre cento video-interviste a sopravvissuti dalla violenza nazista realizzate fra il 2019 e il 2020¹⁰. Di là dalla carica emotiva delle testimonianze, la cui importanza si deve alla risonanza del processo ad Adolf Eichmann del 1961, che ha fatto parlare di “era del testimone” (Wieviorka, 1999), la didattica può mostrare il modo d'impiegare le

narrazioni orali, comunque siano state raccolte, secondo lo statuto delle fonti orali (Borghi, 2009, pp. 185-196), e tenendo conto che un'intervista o conversazione diviene fonte per la storia grazie all'incontro del testimone con il metodo e la sensibilità dello studioso. Il volume di Luca Frigerio, *Noi nei lager*, da un lato fornisce un'ampia raccolta di testimonianze utili nella didattica, e dall'altro costituisce un valido modello metodologico, dal momento che l'autore si è proposto di trascrivere il contenuto dei colloqui con fedeltà «ai toni e alle emozioni dei racconti originali» (2008, pp. 55-212: 57). Da tempo, tuttavia, sono inclusi nelle fonti orali anche i racconti dei familiari degli internati, soprattutto i figli: in particolare, un'articolata ricerca sociologica ha messo in luce le modalità con cui i protagonisti, attraverso i loro contegni, i loro racconti o i loro silenzi, hanno trasmesso (o tacito) l'esperienza dell'internamento all'interno delle loro famiglie (Orlanducci, 2005).

Immagini ed espressioni artistiche: fotografie, disegni, canzoni

Avere a che fare con fotografie, disegni e canzoni significa rendere la storia una «esperienza plurisensoriale» che necessita di nuove sensibilità e competenze da mettere in gioco (De Luna & Colombini, 2017, § 3.8). Grazie al coraggio di chi rischiò la vita per il solo fatto di detenere una macchina fotografica, e la usò per documentare gli eventi in corso, la storiografia sugli IMI dispone di un corredo importante quanto eccezionale di fotografie (Mignemi, 2005; Vialli, 2020), il cui aspetto più stimolante è forse questo:

«L'idea, cioè, che la fotografia sia ferma lì, lontana da te, silenziosa. Ma che se in qualche modo tu ti esponi e la accogli, se riesci a farti ferire, trapassare, allora si stabilisce un contatto e può prendere corpo ciò che accade nei momenti più intensi del nostro vivere: il dilatarsi dell'intensità di un istante che trova respiro nella durata. Ti trovi allora a compiere un lungo viaggio e a incontrare in orbita qualcosa che è molto distante da te, che è poi il senso della cultura: la possibilità di spostarci dal luogo in cui troviamo» (Lorenzoni, 2021, p. 94).

Le fotografie impiegabili nella didattica possono essere idealmente inquadrati in tre diversi ambiti, nei quali, oltre allo scopo di rappresentare la realtà del momento, si sperimentano codici culturali e retorici diversi, che rivelano altrettante intenzionalità narrative. Un primo ambito è quello dei militari italiani sui vari fronti di guerra, prima dell'armistizio, dove non di rado i soggetti sono ritratti nella loro veste di occupatori. Un secondo è quello dell'internamento nei lager, ove la fotografia diviene frammento (o serie, nel caso di Vialli) del racconto della prigionia. Il terzo è quello del difficile ritorno

degli internati militari e civili: il corpus fotografico riguardante i rimpatriati è testimone, con uno sguardo neorealista, della precarietà delle condizioni dei reduci, dell’alacrità dell’assistenza nelle stazioni ferroviarie e nei centri di raccolta, dell’ansia dei familiari alla ricerca di notizie, ma anche della speranza dei sopravvissuti in un futuro migliore¹¹.

L’opera artistica come fonte è della massima importanza, poiché costituisce testimonianza oculare e insieme interpretazione (in chiave tragica o umoristica) di una realtà: perciò sono preziosi i dipinti e i disegni, alcuni dei quali realizzati con materiali di fortuna all’interno dei lager, e in qualche caso passati addirittura attraverso la censura (Novello, 1957; Anei, 1979; Berretti, 1981; Tomadini, 1999; Fait & Krekic, 2009). Nella didattica sono facilmente rilevabili i temi più comuni di queste opere: interni di baracche, dove domina il sovraffollamento o dove, per contrasto, la figura di un internato è isolata nella sua penosa solitudine; primi piani di volti segnati dal tormento; esterni dove incombe il limite del reticolato, con la minacciosa torretta; fantasticherie con prefigurazioni di un futuro da uomini liberi. Nel lager si scrissero anche canzoni e poesie, che per gli internati furono motivo di svago e assieme di meditazione (Vaenti, 1995): ricordiamo che *La favola di Natale* di Guareschi fu anche musicata, mentre l’edizione a stampa fu accompagnata da disegni dell’autore. In questi casi, testi e musiche davvero sono «testimonianze di condizioni, mentalità, usi e aspirazioni dei loro periodi e contesti, ma al tempo stesso diffusori di messaggi che con tali contesti possono interagire fino a contribuire a mutarli» (Dondarini, 1999, p. 113).

Infine, non vanno dimenticati manufatti come le radio clandestine. Proprio muovendo dalla ricostruzione di un esemplare di radio, promossa da un gruppo di radioamatori, è stato sviluppato uno studio che ha unito le competenze radiantistiche alla ricerca di testimonianze mirate sul tema della gestione delle radio (dalla costruzione al funzionamento, sino all’occultamento) e della ricezione (sia nell’accezione tecnica sia come diffusione nei campi delle notizie captate clandestinamente, nonché sulla loro efficacia nel confermare i resistenti nella decisione di non aderire alla RSI) (Grillini, 2013).

Molteplici sono dunque le fonti a disposizione per accostarsi agli IMI, e a seconda del punto di vista scelto è possibile individuare e utilizzare, secondo lo statuto che è loro proprio, quelle più congruenti e funzionali al piano di ricerca, facendo emergere la pluralità di statuti delle fonti, con i relativi approcci. I volumi di Giannoccolo (1989) e di Casadio (2004) presentano un ricco e diversificato apparato di fonti utilmente impiegabili nella didattica: dai disegni alle fotografie, dalle lettere

passate attraverso la censura alle riproduzioni fotostatiche di pagine di diario.

Aule didattiche decentrate

Veniamo a quelle risorse del territorio che Frabboni chiama “aule didattiche decentrate”, ossia «botteghe di conoscenza» che favoriscono l’acquisizione diretta della cultura, fornendo opportunità educative e formative (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, § 3.2.10). In particolare, la visita a musei, monumenti e luoghi d’interesse storico è non soltanto una delle esperienze più appassionanti, ma anche un modo di avvicinamento alla conoscenza storica fra i più rigorosi (Lastrucci, 2001). Fra i luoghi ove esaminare le fonti sugli IMI spiccano i due più importanti musei nazionali: il Museo nazionale dell’Internamento di Padova, gestito dalla locale federazione dell’ANEI, e il Museo *Vite di IMI* costituito presso la sede dell’ANRP in Roma. Né va dimenticata la Mostra permanente a Berlino *Tra più fuochi. La storia degli internati militari italiani 1943-1945* (Museo Vite di Imi-Anrp, 2018; Glauning & Nachama, 2016). Lo spazio museale, per la sua dimensione multisensoriale e multitemporale, può ispirare nuove forme di realizzazione delle diverse metodologie didattiche, ma soprattutto è una sede per svolgere il laboratorio di Storia, in quanto luogo di conservazione di reperti e documenti: diari e disegni originali, immagini sacre, uniformi e oggetti dell’equipaggiamento militare, zoccoli, gavette, posate, bilancini per la divisione del pane, bandiere nazionali nascoste nei lager, Radio Caterina, tutti oggetti attestanti sia i patimenti sia la volontà di sopravvivenza, ma altresì pannelli didattici e modellini di lager. L’attività laboratoriale può realizzarsi facendo seguire alla visita guidata un’attività di libera ricerca, in cui gli studenti, muovendosi autonomamente, “scelgano” le fonti da esaminare e interrogare per costruire la conoscenza di aspetti peculiari dell’internamento, secondo una prospettiva di scoperta di significati, relazioni e messaggi, anche inaspettati, da riscontrare nel rapporto fra i reperti, il contesto e gli stessi spettatori.

Tuttavia, al di fuori dei citati musei nazionali e di un luogo denso di memorie come il Tempio dell’Internato Ignoto a Padova, sembra che nel caso degli internati le possibilità di ricerca sul territorio siano alquanto limitate: si tratta invero di fatti avvenuti in luoghi lontani, e di cui anche la popolazione italiana per lungo tempo ebbe informazioni vaghe, mentre di contro città, campagne e montagne dell’Italia centro-settentrionale abbondano di “luoghi” e “segni” della lotta partigiana, i quali sono al contempo spazi d’indagine storica, di commemorazione e riflessione. Una possibilità

operativa sul territorio di molti Comuni, tuttavia, è la mappatura di luoghi della memoria come caserme e campi di transito (es.: Caserme Rosse a Bologna) (Mira, 2023), lapidi, targhe, pietre d'inciampo e monumenti, attraverso una schedatura con nomi degli autori, testi, periodo di realizzazione e proprietà, allo scopo di fare dello spazio geografico uno studio di caso tematico. La ricerca d'archivio può dunque concretizzarsi, in dialogo con le amministrazioni locali, in dedicazioni odonomastiche e in collocazioni di nuovi "segni" sul territorio per aumentare il senso di appartenenza collettiva di tali vicende.

Il laboratorio è la sede ove si compie l'opera di analisi, sistematizzazione e ricostruzione delle conoscenze, perseguitando «la padronanza delle strutture sintattiche e logiche delle singole materie, la capacità di sapere impostare con chiarezza i problemi di conoscenza, le strategie di scoperta e di metodo» (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, § 3.2.6).

Le esperienze più significative per l'apprendimento, a nostro avviso, avvengono quando l'approccio è interdisciplinare e affronta una "questione" precisa, che eviti dispersioni. Segnaliamo tre esperienze didattiche che possono fornire qualche spunto operativo, sia per l'impiego di molte e diverse fonti (dall'origine certa, facilmente contestualizzabili e comparabili tra loro), sia per una certa libertà interpretativa dei materiali. In primo luogo, va ricordato un progetto elaborato in un istituto comprensivo a spiccata vocazione artistica e fondato sia sull'esame di fonti, sia sullo studio de *La favola di Natale* e dei linguaggi espressivi, in vista della messa in scena recitata e musicata, poi non avvenuta a causa della pandemia (Pascale, 2020).

Menzioniamo inoltre, anche per la comodità dei dossier allegati, l'esperienza *In viaggio per forza*, che rilegge deportazioni e prigionie nel concetto culturale di "viaggio", nelle fasi della "partenza" e del "viaggio d'andata", dell'"arrivo" nel lager e del trauma prodotto dall'approccio con un'esistenza diversa, e infine del "ritorno", con il reinserimento conflittuale nella società di partenza a causa del carico di dolori e delle difficoltà di narrarli (Ferioli, s.d.).

Infine la ricerca *Mangiare e resistere nei Lager*, svolta in un istituto alberghiero, ha assunto come punto di vista privilegiato il cibo, ossia un tema soltanto a prima vista "ristretto", poiché la fame da un lato fu una presenza costante nella prigione in Germania, concorrendo a caratterizzare la resistenza degli IMI, e dall'altro fu al centro delle politiche di gestione degli internati, divenendo uno strumento di tortura psicofisica per provocare adesioni alla RSI (Ferioli, 2014-2015a; Ferioli, 2014-2015b).

Una proposta di compito autentico

Se il laboratorio è finalizzato essenzialmente alla formazione storica, con una posizione preponderante nel curricolo di storia, l’azione didattica può avere ulteriore prosecuzione in un “compito autentico” che, calibrato su un minore impegno disciplinare, concorra a sviluppare alcune competenze di base individuate dall’Unione Europea nella sua *Raccomandazione* del 22 maggio 2018¹². Premesso che non intendiamo fornire unità di apprendimento (UdA) preconfezionate, ci limitiamo a ipotizzare, in una classe quinta della scuola secondaria di secondo grado, la realizzazione di un calendario-strenna dedicato interamente agli IMI, o in alternativa – se si vuole – alle diverse componenti della Resistenza o alle categorie di deportati nei lager nazisti, o, infine, ai prigionieri italiani nella Seconda guerra mondiale (tre punti di vista, questi, in cui gli IMI hanno una collocazione importante). La produzione di un calendario-strenna strutturato in sezioni corrispondenti ai mesi dell’anno permette di sviluppare competenze, di portare la cultura al di fuori della scuola (terza missione) e di promuovere l’immagine dell’istituto nel territorio. Si tratta di un’attività semplice, in linea con il concetto di UdA come «insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze» (art. 2 del d.lgs. 61/2017); è labororiale (*learning by doing*) e cooperativa (*cooperative learning*); si basa sulla *peer education* e sul *problem solving*, e rientra nell’ambito della didattica orientativa (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2022). Queste potrebbero essere le fasi di una UdA che coinvolga più discipline, inclusa Educazione civica, e che non “pesi” soltanto sulle ore di Storia, nelle quali il docente si dedica prioritariamente a contenuti e metodi:

- presentazione dell’attività agli studenti; costituzione dei gruppi di ricerca e lavoro (in base anche alle inclinazioni e alle proposte giunte dalla scolaresca); affidamento dei compiti specifici, anche con parti di lavoro individuali assegnate; organizzazione del lavoro da svolgere, con il relativo cronoprogramma; consegna di una parte dei materiali impiegabili;
- svolgimento del lavoro per gruppi, ciascuno sotto la guida di un responsabile eletto, in parte nel laboratorio di informatica, mentre il docente valuta l’agire in situazione servendosi di una rubrica di osservazione delle attività in presenza, e in parte in orario extrascolastico in didattica digitale integrata ai sensi del DM n. 89/2020;
- restituzione del prodotto finale: riunione per revisione generale e assemblaggio del calendario con relativo *imprimatur*, mentre il docente, avvalendosi di una

rubrica, valuta il prodotto finito come oggetto nel quale si riscontrano le competenze;

- presentazione pubblica del calendario-strenna in conferenza stampa.

Relativamente al compito autentico tutte le attività sono documentate dagli studenti, sia per gruppi sia individualmente, attraverso un “diario di bordo” che descriva il percorso compiuto e gli obiettivi raggiunti, i principali contenuti, il modo in cui è stato svolto il compito, le difficoltà incontrate e come esse siano state affrontate, le possibilità di miglioramento, e infine un’autovalutazione (in alternativa: un questionario da somministrare agli studenti per la rubrica metacognitiva di valutazione delle competenze).

STORIA SIA, PRIMA ANCORA CHE MEMORIA

Per concludere, va rimarcata la rilevanza altamente formativa dei temi trattati per la formazione culturale e civile delle giovani generazioni. Tuttavia, è necessario che la Storia prevalga sulla Memoria. Quest’ultima è sempre parziale, ancorché onesta, e mira ad affermare la “verità” del gruppo invece di tendere a una “verità” oggettiva; osserva i fatti da punti di vista particolari, e i molti tasselli delle diverse memorie sono sempre restii ad accostarsi gli uni agli altri in un quadro d’insieme; infine si basa sull’emotività, sulla recriminazione e sulla differenza (talora addirittura sull’antagonismo) rispetto ad altre esperienze. Se è indubbio che le associazioni reducistiche hanno saputo custodire la memoria e al contempo sostenere ricerche storiche attraverso convegni e pubblicazioni, come i fondamentali *Quaderni dell’ANEI* (Ferioli, 2016b), esse possono rispondere oggi a una nuova sfida: quella di mettere a disposizione, nei propri siti internet, fonti di cui siano garantite autenticità, integrità e accessibilità nel corso del tempo, quali diari, fotografie, disegni, cartoline e biglietti, documenti di schedatura e d’identità (*Personalkarte, Lagergeld, Arbeitskarte, Arbeitsbuch*) e altri documenti d’archivio, così da rendere i siti stessi affidabili sia come “contenitori” sia per i loro singoli contenuti.

In conclusione, la Giornata degli internati offre opportunità di studio e approfondimento di una pagina storica su cui la scuola ancora si sofferma poco. Ci sembra di poter individuare gli elementi più qualificanti di una didattica delle deportazioni nel Terzo Reich in due aspetti: in primo luogo, essa stimola una costruzione della conoscenza basata anche su attività laboratoriali; in secondo luogo, le numerose possibilità di declinazione del tema in termini di “cittadinanza attiva”, sia

come riconoscimento e interiorizzazione dei valori costituzionali della Repubblica scaturiti anche dalle scelte dei resistenti, sia come svolgimento di esperienze nel territorio e in dialogo con le autorità civili e militari, concorrono alla partecipazione alla vita democratica e alla formazione di cittadini europei.

RIFERIMENTI

- Adorno, S., Ambrosi, L., & Angelini, M. (ed.) (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: Angeli.
- Aga Rossi, E. (2003). *Una nazione allo sbando. L'armistizio italiano del settembre 1943 e le sue conseguenze*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosio, P. (ed.) (2007). *Oggi ricomincia la vita. Il ritorno dalla Germania degli ex internati militari vercellesi, biellesi e valsesiani*. Varallo-Vercelli, Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea-Archivio fotografico Luciano Giachetti-Fotocronisti Baita.
- ANEI (ed.) (1979). *La Resistenza nei Lager vissuta e vista dai pittori*. S.l.: ANEI.
- ANEI (2024). Comunicato del 16 giugno 2024.
<https://www.anei.it/2024/06/16/elementor-5261/>
- Avagliano, M., & Palmieri, M. (2009). *Gli internati militari italiani. Diari e lettere dai lager nazisti, 1943-1945*. Torino: Einaudi.
- Avagliano, M., & Palmieri, M. (2020). *I militari italiani nei lager nazisti. Una resistenza senz'armi (1943-1945)*. Bologna: Il Mulino.
- Bassi, G. (2022). Una ricerca un poco meno impossibile di una volta. I caduti militari toscani nella Seconda guerra mondiale. In Bassi, G., Labanca, N., & Masina, F. (ed.) (2022). *Una straziante incertezza. Internati militari italiani fra guerra, morte e riconoscimenti da parte della Repubblica* (pp. 71-109). Roma: Viella.
- Battaglia, R. (1953). *Storia della resistenza italiana*. Torino: Einaudi.
- Bernardi, P., & Monducci, F. (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET Università.
- Berretti, A. (1981). *Attenti al filo!*. Capriate: Carminati.
- Borghi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron.
- Brusa, A. (2021). Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 1, pp. 183-230.
- Casadio, Q. (2004). *Una resistenza rimasta nell'ombra. L'8 settembre 1943 e gli Internati*

- Militari Italiani in Germania.* Imola: La Mandragora.
- Castoldi, M. (2013). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti.* Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici: un nuovo modo di insegnare e apprendere.* Novara: UTET Università.
- Chiappano, A. (2014). *Le deportazioni femminili dall'Italia fra storia e memoria.* Milano: UNICOPLI.
- Cintoli, P. (2025). *Il "No" al nazifascismo degli ufficiali italiani internati nei lager del Terzo Reich 1943-1945.* Ancona: Affinità Elettive.
- D'Amico, G., Guerrini, I., & Mantelli, B. (ed.) (2020). *Lavorare per il Reich. Fonti archivistiche per lo studio del prelievo di manodopera per la Germania durante la Repubblica Sociale Italiana.* Aprilia: Novalogos.
- De Felice, R. (1997). *Mussolini l'alleato, 1940-1945.* Vol. 2: *La guerra civile, 1943-1945.* Torino: Einaudi.
- De Luna, G. (2011). *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa.* Milano: Feltrinelli.
- De Luna, G., & Colombini, C. (2017). *Storia.* Egea, e-book.
- Del Buono, O. (1945). *Racconto d'inverno.* Milano: Edizioni di Uomo.
- Del Buono, O. (1947). *La parte difficile.* Milano: Mondadori.
- Del Buono, O. (1986). *La nostra classe dirigente.* Milano: Mondadori.
- Di Sante, C. (2022). *Materiale umano. Testimonianze di militari e civili italiani sui lager, sulle fabbriche e sui campi di lavoro del Terzo Reich.* Aprilia: Novalogos.
- Dondarini, R. (1999). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento.* Bologna: CLUEB.
- Dragoni, U. (1997). *La scelta degli I.M.I.: militari italiani prigionieri in Germania, 1943-1945.* Firenze: Le Lettere.
- Fait, F. & Krekic, A. (ed.) (2009). *Mario Moretti. Le opere della prigione (1943-1945).* Cinisello Balsamo: Silvana.
- Ferioli, A. (s.d.). *In viaggio per forza. Gli spostamenti coatti di deportati e internati nei lager della Prima e della Seconda guerra mondiale. Progetto didattico di Storia e Geografia.* Preso da <https://www.anrp.it/corso-formazione-docenti-servizio-presso-le-scuole-medie-inferiori-superiori/>.
- Ferioli, A. (2002). Dentro i Lager. Breve rassegna bibliografica sull'internamento dei militari italiani nei Lager del Terzo Reich. *Archivio Trentino,* (LI)2, pp. 323-332.
- Ferioli, A. (2008a). *I militari italiani internati nei campi di prigione del terzo Reich: 1943-1945.* San Giovanni in Persiceto: Il Mascellaro.

- Ferioli, A. (2008b). Quale didattica dell'internamento dei militari italiani in Germania?. *Le porte della memoria*, 1, pp. 13-33, suppl. a *Rassegna della A.N.R.P.*, XXX(1-2).
- Ferioli, A. (2008c). I militari italiani internati nei lager del III Reich: Giovannino Guareschi e la “resistenza senz’armi”. *Nuova Storia Contemporanea*, X(2), pp. 23-56.
- Ferioli, A. (2009). La memoria degli Internati Militari Italiani. *La critica sociologica*, XLIII(170), pp. 27-39.
- Ferioli, A. (2011). Il “testimone” nella didattica della Storia. *Nuova Secondaria*, XXVIII(8), pp. 76-79.
- Ferioli, A. (2012). Una fonte storica: il diario di guerra. *Rassegna della A.N.R.P.*, XXXIV(3-4), pp. 18-20.
- Ferioli, A. (2013). Il memoriale di guerra e la “verità” del testimone. *Rassegna della A.N.R.P.*, XXXV(7-8-9), pp. 18-21.
- Ferioli, A. (2014-2015a). *Mangiare e resistere nei Lager, tra fame reale e cibo sognato: il mangiare degli internati militari italiani nei campi di prigionia del Terzo Reich 1943-’45. Progetto didattico a.s. 2014-2015.* Preso da <https://www.anrp.it/corso-formazione-docenti-servizio-piattaforma-le-scuole-medie-inferiori-superiori/>
- Ferioli, A. (2014-2015b). Mangiare e resistere nel Lager, tra fame reale e cibo sognato. 1^a parte: *Noi dei Lager*, 4, pp. 29-34; 2^a parte: *Noi dei Lager*, 1, pp. 30-38.
- Ferioli, A. (2016a). Fame e resistenza: gli internati militari italiani e il cibo nei lager nazisti 1943-45. *Nuova Secondaria*, XXXIII(5), pp. 70-72.
- Ferioli, A. (2016b). Gli studi sulla deportazione e l'internamento. I «Quaderni» dell'A.N.E.I., un patrimonio per tutti. *Nuova Storia Contemporanea*. XX(2-3-4), pp. 283-298.
- Ferioli, A. (2019). L'incontro con il “testimone”, tra storia e memoria. *Fare l'insegnante*, II(8), pp. 33-34.
- Ferioli, A. (2022a). Storia, memoria, uso pubblico della storia. *Nuova Secondaria*, XXXIX(5), pp. 54-56.
- Ferioli, A. (2022b). Il lager al centro dell'opera letteraria di Oreste del Buono. In *Studi e problemi di critica testuale*, CV(2), pp. 239-272.
- Ferioli, A. (2023a). I giornali dei prigionieri italiani nella Seconda guerra mondiale (1940-47). *I Quaderni di cultura del Galvani*, XXVIII(2), pp. 79-110.
- Ferioli, A. (2023b). Soprannaturale e fede in Guareschi: una proposta di lettura. *Studium - Ricerca, Sez. online di letteratura*, CXIX(4), pp. 491-532.
- Ferioli, A. (2024). Internati militari italiani nei lager nazisti. *Libro Aperto*, XLV (XXX),

119, pp. 149-157.

- Ferrari, A. (2021). *Nelle prigioni del Terzo Reich. Detenzione e lavoro forzato degli italiani carcerati in Germania, 1943-1945*. Aprilia: Novalogos.
- Flores, M. & Franzinelli, M. (2019). *Storia della Resistenza*. Bari-Roma: Laterza.
- Focardi, F. (2013). Il passato conteso. Transizione politica e guerra della memoria in Italia dalla crisi della prima Repubblica ad oggi. In Focardi, F., & Groppo, B. (ed.) (2013). *L'Europa e le sue memorie. Politiche e culture del ricordo dopo il 1989* (pp. 51-90). Roma: Viella.
- Focardi, F. (2020a). *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*. Bari-Roma: Laterza (ed. elettronica).
- Focardi, F. (2020b). *Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe*. Roma: Viella.
- Focardi, F. (ed.) (2021). *Le vittime italiane del nazionalsocialismo. Le memorie dei sopravvissuti tra testimonianza e ricerca storica*. Roma: Viella.
- Fortunati, V. (2008). Le memorie controverse nella narrativa europea della seconda guerra mondiale: il caso italiano. In Fabbri, M. (ed.) (2008). *Luoghi e voci della memoria. Riflessioni sulla Shoah e dintorni. Giorno della Memoria 2006* (pp. 53-66). Rimini: Panozzo.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Franzinelli, M. (1997). L'8 settembre. In Isnenghi, M. (ed.) (1997). *I luoghi della memoria. Personaggi e date dell'Italia unita* (pp. 241-270). Roma-Bari: Laterza.
- Frigerio, L. (2008). *Noi nei lager. Testimonianze di militari italiani internati nei campi nazisti (1943-1945)*. Milano: Paoline.
- Frontera, S. (2015). *Il ritorno dei militari italiani internati in Germania. Dalla "damnatio memoriae" al paradigma della Resistenza senz'armi*. Ariccia: Aracne.
- Gal, G. (2019). *Incrollabili. La Resistenza degli ufficiali italiani nel lager di Hammerstein*. Padova: CLEUP.
- Galli della Loggia, E. (1996). *La morte della patria. La crisi dell'idea di nazione tra Resistenza, antifascismo e Repubblica*. Roma-Bari: Laterza.
- Giannoccolo, G. (1989). *Gli internati militari italiani nei campi tedeschi: 1943-1945*. Reggio Emilia: Tecnostampa.
- Giovannetti, G. (2024). Memorie contese: il 27 gennaio. Novecento.org, 22. Preso da <https://www.novecento.org/memorie-contese-origine-ed-evoluzione-di-quattro-date-del-calendario-civile-italiano/memorie-contese-il-27-gennaio->

8298/#_ftn5.

- Giusti, M.T. (2012). Gli Internati Militari Italiani nei documenti del Kgb. Ventunesimo secolo. *Rivista di studi sulle transizioni*, XI(28), pp. 149-174.
- Giusti, M.T. (2019). *Gli internati militari italiani. Dai Balcani, in Germania e nell'URSS, 1943-1945. Cura e traduzione di documenti inediti bielorussi.* Roma: Rodorigo-Istituto di studi politici S. Pio V.
- Glauning, C., & Nachama, A. (2016). *Alltag Zwangsarbeit 1938-1945.* Berlin: Dokumentationszentrum NS-Zwangsarbeit Berlin-Schöneweide.
- Grillini, M. (2013). *La difficile memoria degli Internati Militari Italiani. Dalla ricerca sui ricevitori radio nei campi di prigione alle testimonianze degli ex Internati Militari Italiani.* Saarbrücken Edizioni Accademiche Italiane.
- Guareschi, G. (1949). *Diario clandestino 1943-1945.* Milano: Rizzoli.
- Guareschi, G. (1971). *La favola di Natale.* Milano: Rizzoli.
- Guerra, A. (1946). *I scarabocci.* Faenza: Lega.
- Guerrini, I., & Pluviano, M. (2021). *Dalla Liguria al Reich tra fascismo monarchico e Repubblica Sociale Italiana. Lavoro, violenza e coazione per l'economia di guerra nazionalsocialista.* Aprilia: Novalogos.
- Hammermann, G. (2004), *Gli internati militari italiani in Germania: 1943-1945.* Bologna: Il Mulino.
- Isastia, A.M. (ed.) (2006). *Il ritorno dei prigionieri italiani, tra indifferenza e rimozione.* Roma: ANRP.
- Isnenghi, M. (2005). *Le guerre degli italiani. Parole, immagini, ricordi 1848-1945.* Bologna: Il Mulino.
- Italia (2025). *Legge 13 gennaio 2025, n. 6, pubblicata sulla «Gazzetta Ufficiale» n. 25 del 31 gennaio 2025.* <https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?did=58530>
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana,* Milano: B. Mondadori.
- Klinkhammer, L. (2007). *L'occupazione tedesca in Italia: 1943-1945.* Torino: Bollati Boringhieri.
- Labanca, N. (2022). Morire nella Seconda guerra mondiale. Fra fascismo e Repubblica. In Bassi, G., Labanca, N., & Masina, F. (ed.) (2022). *Una straziante incertezza. Internati militari italiani fra guerra, morte e riconoscimenti da parte della Repubblica* (pp. 7-25). Roma: Viella.
- Labanca, N. (2024). *Prigionieri, internati, resistenti. Memorie dell'altra Resistenza.* Bari-

- Roma: Laterza.
- Lastrucci, E. (2001). Musei storici. In Nardi E. (ed.), *Leggere il museo. Proposte didattiche* (pp. 81-105). Formello: SEAM.
- Lazzero, R. (1996). *Gli schiavi di Hitler. I deportati italiani in Germania nella Seconda guerra mondiale*. Milano: Mondadori.
- Levi, P. (1986). *I sommersi e i salvati*, Torino: Einaudi.
- Lorenzoni, F. (2021). La fotografia come ferita che apre. In Zannelli, D., Formenti, L. & Pinotti, A. (ed.), *Immagini come alfabeto. La dimensione pedagogica della fotografia* (pp. 89-97). Cinisello Balsamo: Museo fotografia contemporanea.
- Mantelli, B. (2004). Terzo Reich, industria di guerra e questione della manodopera 1933-1945. *Notiziario dell'Istituto storico della Resistenza in Cuneo e provincia*, 65, pp. 11-37.
- Mantelli, B., & Tranfaglia, N. (2009-2015). *Il libro dei deportati*. 4 voll. Milano: Mursia.
- Mantelli, B. (2019). Tra Marte e Vulcano. Manodopera italiana nell'economia di guerra del Terzo Reich: una circolarità. In Mantelli, B. (ed.), *Tante braccia per il Reich! Il reclutamento di manodopera nell'Italia occupata 1943-1945 per l'economia di guerra della Germania nazionalsocialista*. Milano: Mursia.
- Mantelli, B. (ed.) (2020). *Il reclutamento di manodopera dall'area veneta per l'economia di guerra nazionalsocialista 1943-1945. Atti del seminario di Rovigo 16-17 ottobre 2020*. Aprilia: Novalogos.
- Marcellini, C. (2014). Testimoni a scuola. Una riflessione sull'uso delle fonti orali per la didattica della storia. *Novecento.org*, 3. [DOI: 10.12977/nov42](https://doi.org/10.12977/nov42).
- Materassi, O. & Susini, D. (2024). La proposta di Mulè dimentica l'antifascismo degli internati militari. *Domani*, 29 luglio.
- Masina, F. (2023), La "Giornata nazionale della memoria e del sacrificio degli Alpini", tra storia e memoria. *Novecento.org*, 19. [DOI: 10.52056/9791254693872/25](https://doi.org/10.52056/9791254693872/25).
- Melegari, R. (2024). Prigionieri del Terzo Reich. Gli internati militari di Parma, in R. Mira, (ed.), *Deportati dal parmense. Opppositori politici, ebrei, internati militari, lavoratori coatti (1943-1945)* (pp. 121-178). Parma: MUP-Istituto storico della Resistenza e dell'età contemporanea di Parma.
- Melloni, A. (2005). *Ottosettembre 1943: le storie e le storiografie*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Mignemi, A. (ed.) (2005). *Storia fotografica della prigionia dei militari italiani in Germania*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mingozzi, E. (2000). *La fortezza sul Guadalquivir. Racconti*. Venezia: Marsilio.
- Ministero dell'Istruzione e del merito (2018). *Linee guida nazionali per una didattica della*

Shoah a scuola, prot. n. 550 del 30 gennaio 2018 - relativa a Giorno della Memoria – 27 gennaio 2018 – Trasmissione Linee guida nazionali per una didattica della Shoah.
<https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-nazionali-per-una-didattica-della-shoah-a-scuola>

Ministero dell'Istruzione e del merito (2019). *Indicazioni nazionali per i Licei. Studio della vita e delle opere degli autori meridionali e di autrici italiane nelle scuole secondarie di secondo grado.* <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-i-licei>

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022.* <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Mira, R. (2012). Razzie di uomini per il lavoro nella Germania nazista: una messa a punto sul caso italiano. *Italia contemporanea*, 266(1), pp. 80-95.

Mira, R. (2023). Hunting for Manpower: Transit Camps for Forced Labour in Nazi-Occupied Italy. In Cassani Simonetti, M. & Mira, R. (ed.), *Camps of transit, sites of memory. European perspectives in the Twentieth Century* (pp. 45-62). Peter Lang.

Mira, R. (ed.) (2024). *Deportati dal parmense. Opppositori politici, ebrei, internati militari, lavoratori coatti (1943-1945)*. Parma: MUP-Istituto storico della Resistenza e dell'età contemporanea di Parma.

Mola, A.A., & Rainero, R.H. (ed.) (1985). *Otto settembre 1943. L'armistizio italiano quaranta anni dopo. Atti del Convegno Internazionale, Milano 7-8 settembre 1983*. Roma: SME-Ufficio Storico.

Monducci, F. (2018). *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET Università.

Museo Vite di IMI-ANRP (2018). “*Vite di IMI*”. *Percorsi dal fronte di guerra ai lager tedeschi 1943-1945*. Roma: Mediascape-Editioni ANRP.

Novello, G. (1957). *Steppa e gabbia*. Milano: Mondadori.

Orlanducci, E. (ed) (2005). *Prigionieri senza tutela. Con occhi di figli racconti di padri internati*. 4 voll. Roma: ANRP.

Panciera, W., & Savio, A. (2022). *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*. Milano: Le Monnier Università.

Panciera, W. (2024). Il sapere storico e le competenze disciplinari. In Borghi, B., Dondarini, R., & Senatore, F. (ed.), *La didattica della storia: ricerche, proposte, esperienze. Ricerche storiche*, LIV(3), pp. 57-72.

Pascale, S. (2020). Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza: La favola di Natale di Guareschi. *Novecento.org*, 14. [DOI: 10.12977/nov355](https://doi.org/10.12977/nov355).

- Pavone C. (1994). *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pavone C. (2008). *1943. L'8 settembre*. Roma-Bari: Laterza.
- Perrenoud, P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita: sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*. Roma: Anicia.
- Pivato, S. (2007). *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Roma-Bari: Laterza.
- Rigoni Stern, M. (2005). *Storie dall'Altipiano*. Milano: Mondadori.
- Ropa, R. (2008). *Prigionieri del Terzo Reich. Storia e memoria dei militari bolognesi internati nella Germania nazista*, Bologna: CLUEB.
- Rusconi, G.E. (1997). *Patria e repubblica*, Bologna: Il Mulino.
- Sani, M. (1987). *Prigionieri. I soldati italiani nei campi di concentramento, 1940-1947*, Torino: ERI.
- Schreiber, G. (1992). *I militari italiani internati nei campi di concentramento del Terzo Reich: 1943-1945. Traditi, disprezzati, dimenticati*. Roma: Ufficio Storico SME.
- Sommaruga, C. (2001). *No! 1943-1945. Anatomia di una resistenza. Testimonianza-confessione di un ottuagenario prima... durante... e dopo il lager nazista..., 1920-2000*. Roma: ANRP.
- Tagliasacchi, C. (1999). *Prigionieri dimenticati. Internati militari italiani nei campi di Hitler*. Venezia: Marsilio.
- Tomadini, M. (1999). *Venti mesi fra i reticolati. 60 tavole*. Roma: ANEI.
- Traverso, E. (2013). Le memorie dell'Europa. La fine del "principio speranza". In Focardi, F. & Groppo, B. (ed.), *L'Europa e le sue memorie. Politiche e culture del ricordo dopo il 1989* (pp. 277-301). Roma: Viella.
- Vaenti, P. (ed.) (1995). *Canti della Resistenza italiana all'estero*. Cesena: Il Ponte vecchio.
- Vialli, V. (2020). *Ho scelto la prigione. La resistenza dei soldati italiani nei lager nazisti: 1943-1945*. Bologna: Il Mulino.
- Wiewiora, A. (1999). *L'era del testimone*. Milano: Cortina.

¹ Un primo commento in Ferioli (2024).

² Sugli IMI: Schreiber (1992); Dragoni (1996); Lazzero (1996); Sommaruga (2001); Hammermann, (2004); Avagliano & Palmieri (2020), una bibliografia in Ferioli (2002). Vedi l'Albo ANRP: <https://alboimicaduti.it/index.php/>. Sui politici: Mantelli & Tranfaglia (2009-2015). Sui civili: Mantelli (2004, 2019, 2020); D'Amico, Guerrini & Mantelli (2020); Ferrari (2021); Guerrini & Pluviano (2021); Di Sante (2022). Vedi la banca dati ANRP: <https://www.lavorareperilreich.it/>. Sulle donne: Chiappano (2014). Sulla memoria: Focardi (2021); Labanca (2024).

³ La data del 26 gennaio commemora la battaglia di Nikolajewka nel corso del ripiegamento dal Don, avvalorando «una memoria indulgente [...] che ritiene al fondo gli italiani solo vittime, e

quindi in definitiva tutti innocenti, completamente eludendo le responsabilità storiche collettive del Paese» in una guerra di aggressione (Masina, 2023).

⁴ Sull’armistizio: Mola & Rainero (1985); Franzinelli (1997); Aga Rossi (2003); Melloni (2005); Pavone (2008). Sulle responsabilità della classe dirigente vedi un romanzo: del Buono (1986). Sul concetto di “morte della patria”: Galli Della Loggia (1996); Rusconi (1997).

⁵ Da dieci anni la Fondazione Premio Giovanni Grillo bandisce un concorso per le scuole di ogni ordine e grado, assumendo ogni anno, come spunto, un articolo della Costituzione. Vedi <https://fondazionepremiogrillo.it/>.

⁶ Sulle fonti: Dondarini (1999, pp. 101 sgg.); Borghi (2009, pp. 141 sgg.). Sul laboratorio: Bernardi & Monducci (2012); Monducci (2018, pp. 15 sgg.); Adorno & Angelini (2020, pp. 49 sgg.); Panciera & Savio (2022, pp. 116 sgg.).

⁷ Vedi <https://alboimicaduti.it/index.php/>.

⁸ Per il territorio bolognese, con ampi stralci di testimonianze, vedi Ropa (2008); per il parmense vedi Melegari (2024).

⁹ A proposito di Guareschi e del Buono, si è cercato di rileggerne l’intera opera individuandovi l’esperienza del lager come momento centrale e determinante (Ferioli, 2008c, 2022b, 2023b).

¹⁰ Vedi <https://memoriavittimenazismofascismo.it/>.

¹¹ Ambrosio (2007) presenta un ricco dossier fotografico del ritorno dei vercellesi a Pescantina, arricchito dalla relazione inedita di un sacerdote, da testimonianze di volontari e internati, oltre che da dettagli significativi come le scritte sui vagoni. Per approfondire la questione del ritorno vedi Isastia (2006); Frontera (2015).

¹² Sulle competenze: Castoldi (2013); Perrenoud (2017); Castoldi (2018). Per storia: Monducci (2018, pp. 37 sgg.); Adorno & Angelini (2020, pp. 123 sgg.); Brusa (2021); Panciera & Savio (2022, pp. 111-115); Panciera (2024).