

SAGGI – ESSAYS

MEMORIA E PROGETTUALITÀ EDUCATIVA. SPAZI DI INCONTRO, DI PROSSIMITÀ E DI DIALOGO INTERGENERAZIONALE

MEMORY AND EDUCATIONAL PLANNING. INTERACTION, PROXIMITY, AND INTERGENERA- TIONAL DIALOGUE SPACES

*di Maria Tomarchio (Università di Catania) e Gabriella D'Aprile (Università di Catania)**

Il tempo dell'educazione e della formazione è tempo vissuto, “promesso ad una forma” autenticamente umana; si sviluppa in storie, esplicite ed implicite, che attraversano identità personali, ma anche culturali e territoriali. La narrazione assolve alla funzione di alimentare e tenere vivi legami e relazioni tra soggettività e gruppi, con un approccio di *empowerment* individuale e di comunità. In tal senso, racconti e storie segnano territori che definiscono interrelazioni, edificano appartenenze, connettono memorie individuali e memorie collettive, delimitano confini, disegnano politiche. Orientati e progettati con finalità educative, racconti e rielaborazioni di esperienze che hanno segnato la vita dei territori possono diventare strumenti di costruzione e riconfigurazione di sé, memoria condivisa di comunità, dialoghi intergenerazionali.

Il contributo presenta, altresì, le iniziative promosse presso la ‘Casa della memoria operante’ di Palermo, dal 2018 sede del *Centro Studi Borsellino*.

* Gli autori hanno sviluppato in comune l'idea e il progetto del presente articolo. In dettaglio, la stesura dei paragrafi 1 e 3 è a cura di Maria Tomarchio; quella del paragrafo 2 è a cura di Gabriella D'Aprile.

Education and training generate stories crossing personal, cultural and territorial identities. Storytelling nourishes the bonds and relationships between individuals and communities and keeps them alive, with an approach that empowers them both. In this sense, stories and tales mark territories that define interrelationships, build a sense of belonging, connect individual and collective memories, define boundaries and draw policies. When designed for educational purposes, stories and re-elaborations of experiences that have marked the life of the territories can become tools for self-construction and reconfiguration, shared community memory and intergenerational dialogues.

This contribution presents the initiatives promoted at the ‘Casa della memoria operante’ in Palermo, which has been the seat of the *Centro Studi Borsellino* since 2018.

1. Una questione di tempo

Emergono da tempo i segnali di un generale processo di disumanizzazione delle scienze e di regressione di ogni sensibilità politica autenticamente e coerentemente orientata verso un progetto di crescita umana. Segnali davvero preoccupanti, rispetto ai quali cerchiamo cenni di discontinuità nei circuiti culturali che attraversiamo, nella voce degli intellettuali, nei luoghi, più o meno tradizionali, di lavoro e di socializzazione, nelle persone con le quali ci confrontiamo.

Nell’ambito delle scienze della formazione tale ricerca viene spesso codificata all’insegna di ciò che chiamiamo “nuovo umanesimo”, espressione di uso ormai frequente, che in ambito più specificamente pedagogico trova eco nel continuo appello ai temi delle responsabilità educative e dei diritti umani, dell’ambiente e della sostenibilità, della cittadinanza e dell’intercultura, della qualità delle relazioni umane, a sottolineare come il metro di valutazione del grado di sviluppo delle forme di civiltà non può essere determinato semplicisticamente dal grado di espansione economica (Tomarchio, 2015a).

Senza timore di essere smentiti, almeno si spera, è possibile ormai affermare che la pedagogia è costituzionalmente proiettata verso un umanesimo sempre ‘nuovo’, dentro il quale colloca la propria irrinunciabile dimensione sociale¹. È muovendo da tale prospettiva, che essa rifiuta l’idea che il “mercato” possa essere l’unico regolatore della vita pubblica, i soggetti unicamente dei consumatori, i territori luoghi-contenitore di risorse traducibili, direttamente o indirettamente, in termini economici; ampiamente è stato dimostrato, peraltro, quali effetti di portata incalcolabile possa produrre sul piano delle pratiche formative e d’istruzione, l’abito di un neoliberismo economico che mai può essere considerato neutrale (Baldacci, 2014). Sullo sfondo di un mondo globalizzato, dove si spaccia per sviluppo un uso incontrollato e pervasivo delle nuove tecnologie (ancor più accelerato in tempi di pandemia), tale paradigma, con la riduzione dei compiti e delle funzioni dei poteri pubblici che ne rappresentano la diretta conseguenza, contribuisce potentemente a smontare anche ogni immaginario collettivo orientato allo sviluppo di tessuti solidali, ogni narrazione individuale e di comunità attraverso la quale le persone sviluppano forme di condivisione e maturano orizzonti di consapevolezza e di progettualità condivisa.

Globalizzazione e forzata introduzione di nuove tecnologie, un fenomeno trascina l’altro, in una accelerazione progressiva verso un futuro che diventa, al tempo stesso, sempre più ravvicinato e sempre meno decifrabile. Viviamo asserviti ad un moltiplicarsi di adempimenti obbedienti a mere logiche procedurali che crescono in forma direttamente proporzionale allo svuotamento dei significati delle nostre stesse azioni e relazioni. Ovviamente

¹ La nozione di “Nuovo umanesimo” richiama una questione che oggi possiamo definire di portata epocale. La ricerca pedagogica rilancia il tema con particolare attenzione rivolta al contesto della pedagogia interculturale, che ne anticipa con particolare insistenza alcuni termini di trattazione; prima ancora che montasse tanto clima xenofobo e razzista, venti anni fa Franca Pinto Minerva (2002) si misurava già con il tema ipotizzando un *bioumanesimo*, aprendo al *paradigma di ibridazione* e alla prospettiva del *post-umano* (2004; 2011).

non è la tecnologia in sé, e ancor meno il pensiero scientifico, a produrre effetti che diciamo disumanizzanti, tuttavia nella sua forma disgregata, sempre meno contestuale e più “tecnico-procedurale”, possiamo affermare che la conoscenza sia aumentata? che una diffusa crescita emerga a livello di comunità umane territoriali?

Tutto questo restituisce alle scienze della formazione la dimensione di un presente sfuggente, la percezione di un futuro impercettibile e dunque inafferrabile, un passato “inutile”, irrimediabilmente trascorso, malinconico ricordo. Un effetto che ha ricadute particolarmente pesanti a livello di progettazione educativa, perché un progetto educativo è un’unità spazio-temporale *sui generis*, mai può essere asservito ad una rigida rappresentazione spaziale-lineare del tempo. Per progettare formazione alla luce di principi che possano dirsi pedagogici occorre in primo luogo liberare la mente da ogni forma di determinismo: leggere bisogni, configurare fini, valutare processi, ogni progetto formativo è un continuo farsi e rifarsi di finalità, modalità, contenuti, azioni. Occorre che si focalizzi l’attenzione sulla persona, nella sua singolarità e nella sua dimensione sociale in forma interrelata, che si torni più e più volte ad interrogarsi sulle scelte opportune, poiché le informazioni non possono mai essere complete a-priori, piuttosto si arricchiscono in itinere. Gli stessi obiettivi mai si configurano sotto forma di vincolo normativo, piuttosto in termini di orientamenti. In sostanza il processo progettuale si sostanzia di un continuo dialogo tra tutti gli attori coinvolti, sicché la costruzione dei significati viene negoziata e condivisa all’interno di una comunità di interpreti mediante argomentazione-interpretazione e negoziazione-condivisione.

Entro un tale scenario in continua evoluzione, si presenta particolarmente complesso il ruolo del pedagogo-progettista che dovrà costantemente calibrare la duplice funzione di alimentare e tenere vivi i legami e le relazioni tra gli individui, e tra questi e il territorio. In questo continuo scambio interattivo fra azione progettuale ed ambiente esterno, un interrogativo continuerà ad ispirare ogni sua determinazione: la formazione, così come è stata

progettata e si va realizzando, consente a ciascuno di realizzare il proprio progetto personale? alle comunità e ai singoli di trovare risposte alla continua evoluzione?

La questione del tempo e del suo rapporto con lo spazio, del rapporto tra *Kronos* (tempo lineare-quantitativo) e *Kairos* (tempo soggettivo-qualitativo) (Marramao,1992), per quanto trascurata dalla ricerca pedagogica (D'Aprile, 2018), si pone innanzi come questione dirimente sul terreno dei processi formativi, di assoluta priorità.

L'azione semplificatrice, categorizzante e riduttiva, di un tempo in costante accelerazione, infatti, riproduce e rinforza la raffigurazione di una durata che è 'limitato spazio d'azione', movimento monodirezionale lungo un asse lineare predefinito; resta sullo sfondo la singolarità dei soggetti, il senso stesso, più profondo, del cammino di conoscenza di ciascuno, così deprivato della profondità del proprio "tempo interno", che è chiave d'accesso ad una superiore consapevolezza, alle proprie identità. Non rimane che "tempo mancante"; in verità un vuoto d'esperienza, proprio di individui tristemente spogli di aspettative sul futuro, perciò incapaci di ogni "presa sul mondo". Soggetti accomunati dal tratto della assoluta irrilevanza storica e politica, oltre che sociale (Tomarchio, 2015b). Afferma Rita Fadda (2016), ponendo la categoria del tempo in relazione alla nozione di identità e di cura che «Darsi forma e dare forma al tempo del proprio esistere, è contrastare l'informe, è riuscire a passare dal semplice patirlo, dal mero trascorrerlo, al viverlo pienamente e consapevolmente, dando ad esso senso» (p. 114); l'invito è a prenderci cura del tempo facendo sì che si tratti, sempre più, di tempo di cura.

È possibile, per quanto certi processi appaiano inesorabili e incontrollabili, tornare a pensare in termini educativi come abitare la territorialità, valorizzare le ricchezze materiali e immateriali dei territori. La cultura della territorialità è un paradigma educativo che contrasta la disumanizzazione, attraverso l'apertura al possibile e al progetto che rende umana l'esistenza. I territori sono natura, paesaggio, sono narrazioni; sono le persone che si incontrano e si ri-conoscono costruendo discorso auto-generato (Iori, 2019).

La narrazione, nella sua forma di memoria condivisa e “operante”, si offre a questo punto ad una nostra particolare attenzione, per la funzione che può esercitare alimentando e tenendo vivi legami e relazioni tra soggettività e gruppi, racconti e storie che segnano territori, edificano appartenenze, connettono memorie individuali e memorie collettive.

2. Uno sguardo rasoterra. I territori come spazi di incontro, di prossimità, di dialogo intergenerazionale

Soggettività e territori rappresentano un binomio indissolubile. Nella dialettica territoriale tra individui, gruppi, comunità, si consolida il legame fra appartenenza e costruzione identitaria che fa dell'*abitare* in un luogo un processo di elaborazione di identità sociale e culturale, un percorso individuale e collettivo di riconoscimento e di radicamento. Lo asserisce bene Michel De Certeau (2001): «La storia comincia raso terra, con dei passi [...]. Il loro formicolio è un insieme innumerabile di singolarità. Le successioni di passi sono una forma di organizzazione dello spazio, costituiscono la trama dei luoghi» (p. 150). Si disegnano itinerari, si tracciano percorsi e traiettorie di vita, si compiono azioni, si intrecciano storie, semplicemente al ritmo dei propri passi. Le successioni di passi costituiscono le tracce di chi vi ha abitato nel tempo; sono le impronte individuali e collettive delle diverse stratificazioni che il corso della storia ha prodotto; sono i segni delle relazioni di vita e di convivenza. In tal senso, il territorio non è soltanto suolo di allocazione di insediamenti, esperienza del confine geografico. Non è semplicemente superficie misurabile attraverso dispositivi fisico-geometrici e statistico-quantitativi. Il territorio è anche luogo immateriale e simbolico, generativo di esperienza e di sapere, di narrazione e di memoria. Tutto dipende dallo sguardo ermeneutico che si adotta. Vi è quello del cartografo che, con una visuale panoramica e verticale, osserva dall'alto delle cose. Vi è poi lo *sguardo rasoterra* (De Certeau, 2001, p. 150), che scende verso il basso, per mescolarsi alla vita, per posare l'occhio

in prossimità “tra le cose” del mondo, “orizzontalmente” nel rapporto con il tempo e con il sentire comune. Ecco una nuova sintassi e semantica del territorio, spazio aperto e cangiante dove mettere radici, conferire nomi, abitare reti sociali.

Il territorio è una trama di connessioni e interdipendenze, un organismo vivente complesso, dove si formano aggregazioni, relazioni, simboli, significati, segni (Canovi, 1992; 1996), ma dove possono sorgere anche conflitti o ostilità spesso insanabili. La convivenza su un medesimo territorio, infatti, non è sempre garanzia di condivisione di orizzonti di dialogo e di armonica crescita individuale e collettiva.

È proprio qui che può intervenire, con prassi trasformativa, la progettualità pedagogica. Siamo di fronte a un riposizionamento nei confronti del territorio sempre più diffusamente assunto come chiave di volta per orientare i processi educativi (Mannese, 2012) e promuovere processi di co-evoluzione tra i soggetti per crescere in *comunità*.

In particolare, porre oggi la questione del territorio, nel segno di una rinnovata riflessività pedagogica, risponde a una tensione e intenzione cogenti per corrispondere alle innumerevoli istanze formative che emergono da soggettività e mondi locali. Ogni territorio si presenta come peculiare sedimento culturale e sociale, localmente connotato, con le sue “mappe” e i suoi “percorsi” e prende forma a seconda delle attribuzioni di significato e in funzione delle relazioni soggettive, dei linguaggi, delle culture, dei segni e delle parole (Dematteis, 1985, p. 74). Ecco una dimensione della territorialità che valorizza non tanto aspetti scalari o spaziali, ma relazionali e contestuali, risultato di una densa e complessa stratificazione di storie e di eventi, rielaborazioni individuali e collettive, frutto della sedimentazione di vicende di stanziamento e di trasformazione (Appadurai, 2005).

In altre parole, il territorio non è un “contenitore senza contenuto” (Lefebvre, 2000); piuttosto, si costruisce, si struttura e si destruttura continuamente, in rapporto alla crescita e al cambiamento delle persone che vi abitano. Ogni territorio è una *histoire à*

soi (Bensa & Fabre, 2001), *spazio vissuto* (Iori, 1996), rappresentato, interpretato, soggettivizzato all'interno di una storia comune.

Va sottolineato, inoltre, che la territorialità, oltre alla dimensione sociale e politica, rinvia a una dimensione della persona nella sua integralità e globalità, rispettandone il senso di appartenenza nelle piccole e grandi dimensioni dell'esistenza. Questa prospettiva assume un significato del tutto singolare nell'orizzonte di una piena valorizzazione di quell' "intorno" (Maldonado, 1992; Persi, 2018) che è parte integrante di una condizione umana, non soltanto circoscritta alle caratteristiche di uno spazio fisico e geografico, ma soprattutto correlata a un territorio mentale ed esperienziale.

Nella pedagogia francese il termine *milieu* restituisce in modo pregnante la complessità delle molteplici sfumature semantiche sopra richiamate, non esclusivamente naturalistiche e geografiche, ma riferite alla dimensione storica e sociale sottesa all'interazione degli esseri umani con i luoghi vissuti (Dematteis, 1994; Governa, 1997).

Ogni *milieu* è espressione di una cultura delle relazioni tra gli uomini con l'ambiente, è il risultato di uno o più codici che ne determinano la struttura, un "blocco di spazio-tempo" (per dirla con Gilles Deleuze), all'interno del quale prendono forma e significato un certo numero di relazioni in quei campi di esperienza di crescita umana (Annacontini & Dato, 2020).

In altre parole, territorio è ciò con cui il soggetto è in *rapporto* e si riempie anche di legame narrativo ed affettivo per aspetti segnatamente simbolici, connessi alle attribuzioni di senso operate rispetto alle dinamiche che si generano in uno spazio fisico o simbolico e che producono memoria. L'agire e organizzarsi localmente degli uomini, infatti, non produce (in automatico) appartenenza. Senza memoria non vi è "sentire locale". Da sempre, l'uomo racconta il mondo in cui vive. Ogni territorio è *racconto*: parla molteplici linguaggi, definisce interrelazioni, edifica appartenenze, connette le storie individuali in una storia collettiva/condivisa (Clifford, 2006). I soggetti che vivono in un dato luogo creano così dei "luoghi di memoria" sui quali proiettano le

identità attraverso le immagini di un passato condiviso, denso di significati (Geertz, 1998; Nora, 1984), interconnesso sempre a uno spazio e a un tempo (Ricoeur, 1986).

In tale cornice, si inseriscono linee orientative che partono dall'analisi di questo importante nesso per favorire appartenenza, coesione sociale, convivenza democratica di tutti alla vita di comunità intorno a quei luoghi ove si possa concretizzare una feconda esperienza di cittadinanza partecipata (Mortari, 2008) «intesa come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti» (Iori, 2003, p. 56). Interessanti ricadute ne derivano sul terreno di una nuova cultura formativa della territorialità, per una presa di coscienza in un'epoca in cui ogni tipo di coordinata spaziale sembra quasi dissolversi negli specchi virtuali della quotidianità, nei territori troppo “a distanza” che fanno talvolta dimenticare il valore umano degli spazi e il *piacere intimo dell'abitare* (Bachelard, 2006).

Orientati e progettati con finalità educative, racconti e rielaborazioni di esperienze che hanno segnato la vita dei territori diventano, entro tale cornice, un importante strumento di costruzione e ricostruzione di identità culturali, memoria condivisa di comunità.

La consegna della memoria dei territori si intreccia con le dinamiche di sviluppo e di rielaborazione perché funzionali alla consapevolezza collettiva e a una definizione dell'identità di gruppo. I territori in cui si abita diventano così teatri di racconti e di narrazioni.

La narrazione è sempre un'esperienza “allocativa”: non si dà senza luogo. E reciprocamente, laddove i racconti scompaiono, vi è perdita di spazio. Privato di narrazioni «il gruppo o l'individuo regrediscono verso l'esperienza inquietante di una totalità informe, indistinta, notturna» (De Certeau, 2010, pp.183-184). Ne consegue che in mancanza di un profilo identitario e memoriale ben riconoscibile ci troveremo di fronte a un *non luogo* (Augè, 2009).

Ecco il valore del “dovere di memoria”, inscritta in una grammatica pedagogica della coesione sociale e della partecipazione attiva: consegne *intra* e *inter*-generazionali che si proiettano nello spazio e nel tempo sono snodi essenziali che sottolineano la

centralità del territorio come *patrimonio comune*, bene pubblico e collettivo, ancoraggio per la costruzione di identità locali e globali (Clifford, Maggi & Murtas, 2006).

Proprio grazie al processo di simbolizzazione e all'intreccio di storie permeate e intessute dalle infinite narrazioni che via via hanno accompagnato eventi e trasformazioni dei territori, traiettorie personali e vicende collettive conferiscono profondità storica e sociale a un gruppo umano in relazione a uno spazio-tempo (Zola, 2009). Ecco che i territori diventano "siti" della memoria (Nora, 1989), opportunità esperienziale di farsi *rinarrare* in una storia condivisa, individuale e collettiva. Certi luoghi, infatti, non esisterebbero se non attraverso le parole e i segni che li evocano e che danno voce a *quello che rimane*:

Quello che rimane non è passato, non è a carico di una memoria 'contenitore', non è il ricordo che giace al fondo [...]. Quello che rimane abita le coscienze, le attraversa, le lascia attonite nel sibilo inquietante della devastazione totale, mentre, dentro e fuori, fantasmi in chiaroscuro popolano scenari di disperazione, e ogni gesto è solo ombra di un'umanità ormai totalmente smarrita a se stessa. Infranto lo specchio della realtà, fiumi umani, e mani come ventagli accompagnano feretri carezzandoli. Il canto straziante del sacrificio estremo dei giusti è "Quello che rimane". La qualità della memoria è però interprete e custode della qualità dell'esperienza del tempo. Se 'memoria operante' consegneremo, Quello che rimane è genesi e catarsi, si rigenera ad ogni passaggio di consegna, dipende da noi, dalla nostra capacità di essere uomini per altri uomini, cittadini per altre città, presente per il futuro, capaci forse di cambiare il mondo, ma innanzitutto di 'cambiare il tempo' (Tomarchio, 2015b).

Ecco che l'immagine di "quello che rimane" risuona di echi «e non si riesce a cogliere fino a quale profondità tali echi si ripercuoteranno e si estenderanno [...]; emerge alla coscienza come prodotto diretto del cuore, dell'anima, dell'essere dell'uomo colto nella sua attualità» (Bachelard, 2006, pp. 6-7); diventa "tempo educante" (Massa, 1986), un foro nel quadrante temporale, un luogo di luce che rinvia al tempo della vita reale e permette di

conquistare una *profondità di campo* (Cappa, 2017) per la compresenza dialettica di passato, presente, futuro.

Ecco il potere *tras-formativo* di una “memoria operante”.

3. *La Casa della memoria operante*

Non sono certo mancate in anni recenti iniziative di ricerca e convegni sul tema della memoria, né costituisce novità assoluta, nel panorama della cultura pedagogica contemporanea, l'idea che il complesso processo di personale elaborazione, ricostruzione e narrazione del passato possa giocare un ruolo fondamentale all'interno di percorsi educativi atti alla formazione di coscienze critiche. Da tempo superata ogni possibile prospettiva di “sistemazione del passato”, si guarda oggi, con diversa convinzione, alla valorizzazione di una dimensione di esperienza ricca di potenzialità formative in termini di crescita e di maturazione dei singoli e delle collettività, atteso che la storia non è mai scritta una volta per sempre e che la sua evoluzione non è né lineare, né continua.

Tra le svariate iniziative presenti nelle diverse realtà territoriali con chiara e mirata intenzionalità formativa in tal senso orientata, ci sembra meriti particolare attenzione, per le peculiarità espresse e il forte radicamento su territorio, l'attività promossa presso la *Casa della memoria operante* di Palermo, che è il nome dell'attuale sede del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa Paolo e Rita Borsellino, inaugurata il 3 gennaio 2018². L'edificio che ospita la casa è un bene confiscato alla mafia, oggi accoglie il patrimonio di fonti e di testimonianze legate all'impegno e alle

² Il Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa Paolo Borsellino è stato fondato nel 2011. A seguito della scomparsa della sorella del magistrato, che tanto impegno ha profuso nella promozione della legalità democratica e per mantenere viva la memoria del fratello, per volontà dei soci fondatori l'APS ha assunto nella denominazione associativa anche il nome di Rita Borsellino. L'Associazione di promozione sociale è iscritta presso il Registro della Regione siciliana all'area d'intervento “Promozione Culturale Educativo Didattico” (Legge 383/2000 e art. 64 della l.r. n. 9/2015).

idee di quanti, singolarmente o in forma associativa, hanno dedicato con determinazione le proprie energie per tenere vivi i valori legati alla legalità democratica e alla giustizia, alla cultura dell'incontro e al contrasto della subcultura mafiosa. Sotto il profilo pedagogico l'aspetto di interesse è legato non soltanto all'attività di custodia e tutela delle fonti materiali (che pure è importante), quanto alla progettualità educativa emergente dall'attività praticata, interamente rivolta a tenere attivo un circuito di elaborazione e di scambio di pratiche di cittadinanza attiva democratica all'insegna della cooperazione e, per l'appunto, della cosiddetta "memoria operante". Senza entrare nei dettagli di tale dispositivo formativo (Tomarchio, 2014; 2015b), va però ricordato che esso pone l'accento sulle prerogative proprie di un'esperienza di "con-tatto" con pagine, vicende elaborate e trasmesse da una generazione all'altra, personalmente testimoniate e narrate; nella media e lunga distanza, di particolare interesse potrebbe rivelarsi, altresì, sottoporre ad analisi e monitorare gli stessi processi formativi così attivati.

Gli obiettivi statuari che animano le azioni della *Casa della memoria operante* restituiscono chiaramente le soprarichiamate intenzionalità volta ad accogliere, custodire, produrre attraverso pratiche narrative, mettere in rete materiali informativi e documentazione nel campo della legalità democratica, ma anche a promuovere ricerca sul terreno della qualità della cura educativa, a incrementare pratiche di cittadinanza attiva e governo partecipato, cooperazione ed integrazione; a organizzare attività laboratoriali, di studio e di formazione finalizzate ad accrescere e diffondere il patrimonio di una cultura dell'incontro, della condivisione, della pace. In una città come Palermo, più e più volte ferita da stragi, violenze e vessazioni, che ha dovuto subire, attonita e impotente, lo strapotere del crimine organizzato, l'ingiuria delle collusioni di politici e amministratori corrotti, che ha visto l'estremo sacrificio dei migliori rappresentanti dello Stato, non è importante soltanto non dimenticare, è necessario tenere vivi legami e relazioni tra gli individui e tra questi e il territorio, esercitare una costante lettura della realtà circostante e co-elaborazione della memoria, nella

consapevolezza che quanto è accaduto potrebbe tornare ad accadere, e che non vi può essere sviluppo, né crescita di una comunità, che non segua la strada della condivisione e del progetto comune. Tra quanti frequentano la *Casa* molti sono studenti, di ogni età e di ogni ordine di scuola; intere scolaresche giungono in visita anche provenienti anche da altre Regioni. In sede trovano diverse proposte di attività laboratoriali, fonti documentarie, una piccola biblioteca, una emeroteca di grande interesse in larga misura popolata da produzioni scolastiche. Trovano in esposizione due mostre a tema, una dedicata alla storia dell'Unione Femminile Nazionale (ricevuta in dono dalla sede dell'associazione milanese), una seconda di particolare valore simbolico dedicata alla storia dell'Albero della Pace di Via D'Amelio; quest'ultima ricostruisce l'intera vicenda che, a partire dall'appello lanciato nell'aprile del '93 dalla madre di Paolo e Rita, la signora Maria Pia Lepanto, a un anno dalla strage e dopo le ricostruzioni dei palazzi, porta sino alla piantumazione in via d'Amelio dell'albero di ulivo giunto dalla Palestina, il 19 luglio 1993.

A sottolineare lo stretto rapporto e il desiderio di interlocuzione attiva con il territorio, posteggiata nel giardinetto antistante la *Casa*, i visitatori trovano anche una "bibliolapa", un motoveicolo Ape donato da un gruppo di associazioni della Val Camonica e adibita a biblioteca viaggiante perché possa recarsi nei quartieri di Palermo più difficili da raggiungere con un libro, e così portare ai ragazzi quello strumento di libertà ed emancipazione che la lettura rappresenta.

Quanto appena riportato, e molto altro, è possibile trovare documentato in dettaglio sul sito del Centro Studi Borsellino; ma non si possono chiudere queste brevi battute senza segnalare il bene comune più grande, materiale e immateriale allo stesso tempo, che genera la *Casa della memoria operante*. Amici e visitatori trovano in questo luogo persone che accolgono, raccontano e ascoltano, illustrano in dettaglio, si confrontano e conservano impressioni. Sono Quelli che c'erano, e che sono rimasti. Un variopinto universo di individualità, sensibilità e professionalità, anche molto diverse tra loro, e tuttavia fortemente coese nella consapevolezza

che il lascito più importante non è tanto “esser presenti”, quanto saper rimanere, specialmente quando grande diventa la deriva dalla giustizia giusta e incontenibile la mistificazione da cui siamo circondati nella quotidianità. Come guardiani del faro, Essi continuano a scrutare il mare aperto, non sanno cosa potrà giungere all’orizzonte, ma non hanno alcun dubbio sul compito che, anche in assoluto silenzio e solitudine, sono chiamati a svolgere.

Bibliografia

- Annacontini G., & Dato D. (2020) (a cura di). *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo*. Bari: Progedit.
- Appadurai A. (2005). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bachelard G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bensa A., & Fabre D. (2001) (a cura di). *Une histoire à soi*. Paris: éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Bonato L. (a cura di) (2008). *Immaterialità e paesaggio*. Alessandria: Ed. dell'Orso.
- Canovi A. (1992). Il territorio e i suoi segni. Memoria di tre recenti esperienze condotte tra riflessione culturale e concrete proposte di ricerca storica. *Ricerche Storiche*, XXVI, 70, 5-16.
- Canovi A. (1996). Il territorio abitato dalla memoria. *Ricerche Storiche*, 79, 88.
- Cappa F. (2017). Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa. *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 20(2), 189-202.
- Clifford S., Maggi M., & Murtas D. (2006). *Genius loci. Perché, quando e come realizzare una mappa di comunità*. Torino: Ires Piemonte.
- Colicchi E. (1993). *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- D'Aprile G. (2018). Poetica del tempo educativo. *Pedagogia oggi*, XVI, 2, 355-368.
- De Certeau M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Dematteis G. (1985). *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*. Milano: Feltrinelli.
- Dematteis G. (1994). Possibilità e limiti dello sviluppo locale. *Sviluppo Locale*, 1, 10-30.
- Fabbri M. (2017). Giro di vite. Essere al bivio di fronte ai doni del tempo e della storia. *Studi sulla Formazione*, 1, 15- 25.

- Fabbri M. (2019). I luoghi, la memoria, gli spazi. In V. Gherardi (a cura di). *Spazi ed educazione* (pp. 57-66). Aracne: Roma.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2003). Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza. In P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (41-57). Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Iori V. (2019). Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative. *Attualità pedagogiche*, 1, 2-9 (disponibile all'indirizzo: <<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/download/2/2>>) [26/04/2021].
- Jedlowski P. (2017). *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Roma: Carocci.
- Lefebvre H. (2000). *La produzione dello spazio*. Milano: Moizzi.
- Loiodice I., & Annacontini G. (2017) (a cura di). *Pedagogie meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione*. Bari: Progedit.
- Loiodice I., & Ulivieri S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Maldonado T. (1992). *La speranza progettuale. Ambiente e società*. Torino: Einaudi.
- Mannese E. (2012). La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale. *Nuova Secondaria*, XXX, 3, 105-112.
- Mannese E., Ceruti M. (2020). *Racconti dallo Spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Marramao G. (1992). *Kairós. Apologia del tempo debito*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nora P. (1984-1986). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Persi R. (2018). Ambiente e territorio per una pedagogia dell'intorno. In D. Dato, M. Ladogana, L. Taverna (a cura di), *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*. Bergamo: ZeroSei.
- Pinto F. (2002). *Intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2011). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica. MeTis. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1 (12) <http://www.metisjournal.it/metis/anno-i-numero-1-dicembre-2011-ibridazioni-temi/35-saggi/132-libridazione-tra-nuovo-umanesimo-e-utopia-pedagogica.html> [26/04/2021].
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.

- Tomarchio M. (2014). L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa 'Paolo Borsellino'. In M. Tomarchio, V. La Rosa (a cura di), *Sicilia/Europa culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 199-217). Roma: Aracne.
- Tomarchio M. (2015a). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED, Catania 6-7-8 novembre* (pp. 24-36). Pisa: Edizioni ETS.
- Tomarchio M. (2015b) *Quello che rimane. Parole e segni di una memoria operante* <https://centrostudiborsellino.it/2015/01/15/un-film-di-michele-di-dio-dedicato-alla-memoria-del-giudice-paolo-borsellino-barbaramente-ucciso-insieme-alla-sua-scorta-nella-strage-di-mafia-in-via-damelio-il-19-luglio-del-1992/> [26/04/2021].
- Tomarchio M. (2016). Memoria operante e processi formativi. Percorsi educativi e didattici. In A. Catalfamo, M. Aliotta (a cura di), *Memoria, oblio, perdono* (pp. 71-80). Troina: Edizioni Grafiser.
- Zola L. (2009). *Memorie del territorio, territori della memoria*. Milano: FrancoAngeli.