CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 1
Giugno 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder 11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder 15

SYMPOSIUM
Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

Luigina Mortari
Introduzione 21

Monia Andreani †
La cura degli altri è cura del vivere civile: i "piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro" 27

Micaela Castiglioni
"Mettiti nei tuoi panni": per una cura etico-politica 45

Pierluigi Ciritella
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica 61

Paola Dusi
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi?
Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento 77

Andrea Galimberti
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista 91

Valentina Guerrini
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. 109

Viviana La Rosa
Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata 131

Patrizia Manganaro
Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno 149

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di *citizenship education* 167

Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa
Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNM, a web-based digital platform 195

Elisabetta Musi
La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione 209

Cristina Palmieri
Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica 227

Isabella Pescarmona
Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen 245

Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni
La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull'intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale 265

ESSAYS – SAGGI

Margherita Cardellini
Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors 285

Morena Cuconato
Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies 301

Salvatore Lucchese
L'‘architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini" 315

Lorena Milani, Cristina Boeris
Una concezione della giustizia pedagogica 345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Rossana D'Elia
Batini F., De Carlo M.A., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Torino: Loescher, 2016 367

Stefano Oliverio
Baggio G., *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: Edizioni ETS, 2015 371

Abstracts 377

Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata

Viviana La Rosa*

Riassunto

Nel contesto della società contemporanea diviene sempre più necessario riflettere su possibili prassi educative che possano garantire e valorizzare il pieno sviluppo del potenziale umano e offrire strumenti di contrasto a forme e meccanismi di esclusione dal pieno godimento dei diritti di una società civile. Il saggio, in tale direzione, intende restituire le linee di indirizzo e di intervento promosse dal Centro studi, ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino". Il giudice ucciso dalla mafia aveva individuato nell'educazione il fattore strategico di crescita civica e culturale della società. Ispirandosi a tale eredità, attraverso il congegno di una memoria "operante", il Centro promuove strategie funzionali alla diffusione della cultura della cittadinanza attiva e della coesione democratica.

Parole-chiave: *cittadinanza attiva; antimafia; cura educativa; educazione democratica; cultura della legalità.*

"Pochi giorni fa, in una scuola elementare, domandai ai bambini quali erano i loro sogni per il futuro.
Ha risposto subito Massimo: "Diventare miliardario!"
Sogno, condiviso dagli altri bambini, che ci fa riflettere.
Oggi è difficile educare perché il nostro impegno di formare, a scuola, il cittadino che collabora, che antepone il bene comune a quello egoista, che rispetta e aiuta gli altri, è quotidianamente vanificato dai modelli proposti da chi possiede i mezzi per illudere che la felicità è nel denaro, nel potere, nell'emergere con tutti i mezzi, compresa la violenza. A questa forza perversa noi dobbiamo contrapporre l'educazione dei sentimenti: parlare di amore a chi crede nella violenza, parlare di pace preventiva a chi vuole la guerra. Dobbiamo imparare a fare le cose difficili, come disse Gianni Rodari in una delle sue ultime poesie: parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco, liberare gli schiavi che si credono liberi"
Mario Lodi

"Noi arresteremo i padri, voi educate i figli"
Paolo Borsellino

* Università degli Studi di Enna "Kore" (Italy).

1. Il Paese sbagliato

In un suo noto volume del 1970, *Il Paese sbagliato*, Mario Lodi narra la sua "rivoluzione silenziosa", esperienza di avanguardia pedagogico-didattica, portata avanti a partire dal 1948 a Vho (anno in cui veniva promulgata la Costituzione, come lo stesso Lodi precisa nella Prefazione al volume), centrata sulla *cura* globale del bambino e sul bagaglio di esperienze che lo caratterizza, in un dialogo fecondo e ininterrotto con i vissuti e le attività che si generano nello spazio della classe. Il *Paese sbagliato* cui allude Mario Lodi nel suo volume è quello del secondo dopoguerra, impegnato in un complesso e faticoso processo di riconversione da schemi totalitari propri del fascismo a modelli di convivenza democratica. In questo Paese la speranza concreta di costruire democrazia è nutrita dalla scuola, tuttavia ancora rigidamente trasmissiva, cui Lodi riconosce uno straordinario potenziale strategico nella promozione di una società democratica, nella difesa del bene comune, nella costruzione di pace. A distanza di venticinque anni dalla prima pubblicazione del testo (riedito nel 1989) e di oltre settanta dall'avvio della sua esperienza magistrale, stanti profondi cambiamenti nel tessuto culturale, sociale ed economico italiano, Lodi avverte la necessità di tornare a riflettere su un Paese che gli pare ancora sbagliato: "Io noto analogie fra il momento del dopoguerra e quello di oggi. Come allora, anche oggi c'è bisogno di ricostruire moralmente una società, recuperando i valori abbandonati" (Lodi, 2014: XVIII)[1].

Condivisibile la preoccupazione del maestro, ancor più se si guarda ai più recenti fenomeni legati a migrazioni, al crescere dell'intolleranza e del razzismo, al terrorismo, al proliferare di radicalismi religiosi, espressioni di una società nella quale sempre più spesso vengono tradite le più elementari condizioni per il rispetto delle libertà e dei diritti, per la cura educativa dell'individuo in una prospettiva capacitante, società in cui politiche neoliberiste vengono giudicate responsabili di disuguaglianze sociali.

In tale temperie sociale e culturale, preoccupazione ricorrente nei diversi approcci e filosofie dell'educazione, pur con le dovute distanze culturali e ideologiche, è quella di un possibile investimento in termini di democrazia, di formazione di coscienze critiche in grado di partecipare con consapevolezza alla conduzione della *res publica*. Un impegno gravoso, ma di straordinaria rilevanza, soprattutto nel contesto di un Paese dominato da intolleranze e derive populiste, piegato a società di mercato che si tramutano in vere e proprie "società caserma" (Goodman, 2010).

Le "caserme del pensiero", esito più immediato di siffatti sistemi sociali, sono strettamente interconnesse anche a pratiche educative che hanno abdicato alla loro funzione emancipatoria e democratica a vantaggio di modelli orientati all'acquisizione di competenze tecniciste (cfr. Mortari, 2017),

1 Sull'impegno di Mario Lodi in direzione di una formazione ai temi della tutela dei diritti, della difesa della Costituzione e della cittadinanza attiva si veda anche Lodi, 1974 e Lodi, Novara, Valentinis, 2013.

volte a rispondere alle esigenze (connotate da rapida obsolescenza) di un mercato del lavoro in continuo cambiamento. Ecco dunque costituirsi il terreno fertile per populismi e demagogia[2], vera e propria piaga dei nostri tempi, contro cui larga parte della più recente riflessione pedagogica tenta di porre in essere forme di sistematico contrasto centrate sulla formazione del soggetto e orientate ad accogliere e nutrire l'imprescindibile dialogo tra piano dei diritti e valori proposti dalla società e ricchezza dell'identità del singolo individuo che nella società vive e rispetto a questa interagisce.

Quali cifre di riferimento vanno allora valorizzate, assunte come vettori nel prospettare percorsi che possano realmente contribuire a promuovere identità che sappiano *abitare democraticamente* una società sempre più complessa e globalizzata, promuovere coscienze critiche capaci di *agire* eticamente, piuttosto che subire i contesti di vita attraversati, non più solo interpreti di inclusione, ma artefici di coesione sociale?

Posto che lo strumento principale a servizio di pericolose logiche di controllo politico sia proprio il consenso "non guidato da ragione" delle fasce più "popolari", sempre più inderogabile risulta l'investimento capillare e trasversale in pratiche educative orientate al recupero ed alla promozione di soggetti consapevoli, in prassi di formazione alla convivenza civile, in processi di ideale ricomposizione della diversità all'interno di una stessa realtà culturale e nazionale.

> Solo pratiche democratiche diffuse e rese più quotidiane socializzano ai principi e alle regole della vita democratica, e permettono quel processo di

2 È certo che in passato al "popolo" si è guardato con profondo interesse, valutando un importante volano sociale ed economico l'investimento in esperienze cosiddette "culturali" diffuse tra le fasce sociali più popolari. Si tratta di una forma di populismo a carattere pedagogico-illuminista che propone la "libera e ampia diffusione della cultura tra il popolo" e che per certi versi guarda all'aspirazione a ritrovare la purezza dell'ideale democratico originario, così come espresso in alcune tesi da Rousseau: "Quando il popolo delibera su tutto il popolo non considera che se stesso; e se in questo caso una relazione si forma, questa è tra l'oggetto intero, considerato da un altro punto di vista […], allora la materia sulla quale si delibera è generale come la volontà che delibera. È questo che io chiamo una legge" afferma il ginevrino in *Il contratto sociale* (Rousseau, 2003: 108). In tale prospettiva non ha più senso chiedersi "se la legge possa essere ingiusta, giacché nessuno è ingiusto verso se stesso; né in che modo si possa essere liberi e insieme soggetti alle leggi, giacché queste ultime non sono altro che registrazioni delle nostre volontà" (*Ibidem*). È a questo indirizzo che possono essere ricondotte, ad esempio, a cavallo tra Ottocento e Novecento, provvedimenti, interventi legislativi, istituzioni che guardano proprio alla promozione di una "cultura popolare" come investimento in termini di una società democratica, seppure da prospettive di fondo e posizione ideologiche profondamente distanti. Non può essere trascurato, ad esempio, il modello di educazione popolare di ispirazione gramsciana, l'esperienza educativa di Don Lorenzo Milani, letta non di rado quale espressione di istanze "populiste", la pedagogia popolare di Freinet, volta a porre le premesse per la costruzione di una possibile "società popolare". Comune è l'attenzione al problema della lingua, il richiamo al popolo quale complessa identità culturale portatrice di esigenze educative che non possono essere facilmente esaurite in scontate categorie di lettura, né tantomeno risolte nel richiamo al folcloristico o al pittoresco.

> capacitazione individuale e collettiva, che oggi è così carente. È questo dato che desertifica il regime democratico (cfr. Donolo, 2014).

Sono queste le premesse per la costituzione di una "società aperta" di popperiana ispirazione, costruzione culturale soggetta al cambiamento e sede di relazioni che, pur astratte ed individualistiche, convergano nell'impegno verso l'*esercizio* di democrazia. In tale cornice, perde di significato la domanda su *chi* debba governare, a vantaggio di un impegno sul cittadino in termini di formazione, affinché egli possa acquisire gli strumenti che gli permettano di esercitare un controllo attivo sul proprio governatore (cfr. Popper, 1973; Popper, 1974). Si tratta di una prospettiva che non può fare a meno di guardare ad una *etica della responsabilità* (come indicato da Weber prima e da Jonas poi)[3] che chiami il cittadino a coniugare libertà e responsabilità, interesse personale e bene comune, logiche locali e prospettive internazionali, impegno ancora più urgente nel contesto di una civiltà nella quale si registra una rischiosa frammentazione utilitaristico-tecnologica dei saperi.

> Le conseguenze tecnologiche della scienza – afferma a buon diritto Otto Apel – hanno procurato oggi alle azioni e omissioni umane complessivamente un raggio d'azione e una portata tali che non è più possibile contentarsi delle norme morali che regolano la convivenza umana nei piccoli gruppi (Apel, 1992: 17-18)[4].

Tanto inderogabile quanto gravoso risulta allora l'impegno di parte pedagogica, la cui finalità più immediata è proprio quella di supportare la costruzione di identità culturali e politiche che possano dar luogo a possibili comunità etiche, volte a promuovere una feconda cultura *dell'uomo* e *per gli uomini* (cfr. MacIntyre, 2007). In tale prospettiva, il cittadino allontana il rischio di svanire tra i fumi di una non meglio definita appartenenza al "popolo", per divenire invece portatore di una individualità che possa essere ricchezza e vettore di crescita nello spazio della socialità cui appartiene.

3 Sul tema dell'etica della responsabilità si veda in particolare Weber, 1945, e Jonas, 1990.

4 Segnala lo studioso in particolare la difficile interazione tra il naturale progresso delle scienze della natura e la responsabilità socialmente e moralmente rilevante della scienza stessa. Nasce pertanto in primo luogo il problema del rapporto "tra *essere* e *dover-essere*, ovvero tra *razionalità scientifica (neutrale rispetto ai valori)* e *razionalità etica*; in secondo luogo, il problema dell'*affidabilità delle informazioni* che gli esperti del sapere scientifico […] potrebbero fornire agli uomini in quanto soggetti della responsabilità (affidabilità che condiziona a sua volta la possibile *razionalità di un'etica della responsabilità*); in terzo luogo, infine, il problema di come eventualmente compensare *l'impotenza della responsabilità attribuibile agli individui*, la quale si rende efficace solo nel quadro delle stesse istituzioni da trasformare, tramite una *riorganizzazione della co-responsabilità per il cambiamento delle istituzioni*" (Apel, 1992: 17-18).

Un primo passo in tale direzione va mosso verso il recupero di un soggetto costruttore del proprio sapere, nella convinzione che non si possano separare piano delle cognizioni dal piano dei valori, *sociogenesi* da *psicogenesi*, ma che anzi tra essi esista una indissolubile interrelazione e interdipendenza. Su tali basi teoriche si colloca anche l'ipotesi piagetiana della costruzione di idea di 'patria' nel bambino, per la quale, anche nel contesto degli studi neopiagetiani, rilievo particolare assume la nozione di *reciprocità*. Sottolineando l'importanza dell'esperienza "in relazione", Piaget definisce l'identità culturale quale costruzione basata su interazioni, originata dall'isomorfismo tra sistema etico e sistema cognitivo, tra socialità e individualità (cfr. Piaget, 1933, 1951; Piaget & Weil, 1951). La nozione di reciprocità diviene così strumento privilegiato per la realizzazione di quei meccanismi di decentrazione e coordinazione che, soli, consentono non soltanto la nascita dell'idea di patria nel bambino, ma anche l'acquisizione di una identità culturale definita in direzione dell'apertura al diverso.

Nella prospettiva piagetiana la dimensione della reciprocità è esperienza pensata e vissuta, strumento di "comprensione affettiva" destinato a ridefinirsi continuamente in funzione dei percorsi evolutivi cui il soggetto è sottoposto nel corso della propria vita. La reciprocità, infatti, è da intendersi come prodotto tra le continue perturbazioni offerte dall'ambiente, condizione ad ogni possibile evoluzione cognitiva, e le esperienze culturali vissute dal soggetto[5].

Tale direzione di studio, peraltro poco approfondita in Italia, si lega strettamente al profondo interesse di Piaget verso il tema dell'educazione alla pace, allo sviluppo, al mondialismo, testimoniato anche dalla lunga collaborazione con l'UNESCO.

L'ideale interrelazione tra socialità e individualità, sociogenesi e psicogenesi è posta, pur con le dovute differenze, anche da Edgard Morin. In *Il paradigma perduto* lo studioso si oppone all'idea di una distanza tra componente bio-naturale e psico-sociale a difesa della tesi di una totalità bio-psico-sociologica: l'uomo "è un essere culturale per natura perché è un essere naturale per cultura", afferma infatti Morin (2001). In tale prospettiva non può mancare una spiccata attenzione verso la politica, alla quale lo studioso dedica un impegno di ricerca riferito tanto ad ambiti circoscritti, quanto a problemi di carattere planetario. Egli giudica complesso e non più derogabile l'impegno verso la formazione di una cittadinanza consapevole, la cui realizzazione richiede interventi profondi e radicali, da apportare al cuore stesso della nostra cultura e della nostra struttura di esseri umani; si tratta di operare quattro "rifondazioni": la riforma del

5 La nozione di reciprocità appare densa di significato in molteplici terreni di ricerca, da quello giuridico (con riferimento particolare, ad esempio, alla questione della reciprocità dei diritti civili) a quello antropologico (basti pensare alla funzione cruciale che proprio la nozione di reciprocità come "fatto sociale totale" assume nella formulazione della teoria del dono di Marcel Mauss, per divenire nella proposta di Claude Lévi–Strauss, nella forma di *principio di reciprocità*, l'origine del legame sociale).

pensiero, la rifondazione antropologico-politica, quella antropo-planetaria e l'antropopolitica (cfr. Morin, 2000). Solo così è possibile volgere verso un'*etica planetaria* per una *società-mondo*.

Sono queste le premesse *per una nuova cittadinanza*, nel contesto della quale, afferma Mauro Ceruti nel documento *Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (2007), le nozioni di diversità culturale e "diversificazione" si collocano in un differente orizzonte di significato, al bivio tra riconoscimento dell'identità nazionale e apertura a collettività "planetarie". In tal senso, "Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale" (*Ibid.*: 12).

Perché tale ambizioso obiettivo possa essere realizzato è opportuno che il soggetto acquisisca punti di riferimento spaziali e temporali che gli permettano di orientarsi in una società sempre più complessa, nell'intento di valorizzare tradizioni e memorie nazionali secondo modalità di condivisione di comuni matrici e, al contempo, aprirsi agli apporti offerti da culture 'altre'. Il principio che regola e giustifica tale modalità di interazione chiama in causa i sempre più frequenti nessi tra locale e globale, per cui

> da un lato ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità (*Ibid.*: 14).

Si prospetta, così procedendo, la via *per un nuovo umanesimo*, alla cui realizzazione concorre attivamente la scuola, chiamata a "educare a questa consapevolezza e a questa responsabilità i bambini e gli adolescenti, in tutte le fasi della loro formazione" (*Ibidem*).

L'istituzione scolastica interviene allora nel fornire agli allievi gli strumenti per assumere pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, nello stesso tempo, per elaborare molteplici connessioni tra i saperi: questa è la prospettiva di un nuovo umanesimo, dice Ceruti, nel quale le discipline sono chiamate a interagire e connettersi. La scuola, in altre parole, dovrà promuovere la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento.

Una sfida dunque difficile, ancor più se si assume il principio secondo cui "la democrazia ha la domanda facile e la risposta difficile" (Bobbio, 2006: 104), ma certamente da accogliere e rilanciare, chiamando in causa l'intero orizzonte degli universi formativi attraversati dal soggetto. Sebbene, infatti, la scuola rivesta un ruolo cruciale nella formazione dell'individuo quale costruttore di democrazia, è altresì necessario riconoscere il ruolo che altre istituzioni esercitano nella promozione della cura di sé e dell'altro, stante il principio che l'esperienza di crescita culturale e sociale dell'essere

in-formazione non possa essere risolta nel solo contesto scolastico, quanto piuttosto riferita ad una logica di formazione "integrata". Integrata poiché individua quale vettore di propulsione il necessario connettersi di luoghi, contesti, dinamiche di crescita del sapere; essa agisce altresì nella prospettiva di un agire integrante e integratore: integrante, nella misura in cui il riconoscimento della legittimità formativa di luoghi e contesti risulta, implicitamente, motivo di originale aggregazione e riconfigurazione dello scenario formativo (sino ad ora ingiustamente parcellizzato e scomposto in più attori). Integratore in quanto promotore di un processo centrifugo (e nel contempo centripeto) di riorganizzazione delle perturbazioni prodotte dal contesto (cfr. D'Aprile & La Rosa, 2010)[6].

Una formazione, dunque, agita *in relazione*, nella prospettiva di una *comunità di discorso* che è possibile solo quando si è in grado di "*pensare insieme* le questioni fondamentali della vita sociale e politica", capacità nutrita "argomentando dialogicamente con altri" (Mortari, 2008: 30).

Perché simili livelli di consapevolezza possano essere raggiunti è necessaria la sinergia d'intervento tra formazione scientifica e formazione umanistica, al cui crocevia maturano modalità di possibile conoscenza di sé, premessa a forme di *adattabilità pensata* al contesto di vita, di partecipazione responsabile e consapevolezza alla vita politica.

Fuori da ogni possibile retorica, l'accento va allora posto nei termini della formazione di un cittadino consapevole, capace di esercizio di democrazia, che sappia valersi della condizione di libertà, che dal *potere* di libertà sappia cioè volgere al *poter volere* la libertà (cfr. Tomarchio, 2009). Una formazione che non può che essere "integrata", dunque riferita al peculiare apporto di più attori in formazione, ma trasformata in storia sempre al singolare per via del peculiare apporto che il singolo, in quanto costruttore del proprio sapere, dona sempre alla propria storia in-formazione.

2. Il Centro Studi, Ricerche e Documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino": coltivare l'eredità della memoria

Entro simili coordinate d'intenti opera in Sicilia dal 2011 il *Centro Studi, Ricerche e Documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino"*. Il Centro si colloca per sua natura, ispirandosi al messaggio del giudice ucciso dalla mafia, entro un terreno d'impegno volto a promuovere progetti di antimafia sociale e percorsi di educazione alla legalità. Tuttavia, sarebbe estremamente riduttivo circoscriverne il raggio d'azione ai soli temi della lotta alla mafia. Forte è l'impegno speso nell'indicare condizioni formatrici per le generazioni che verranno, così da nutrire progetti di vita ispirati alla coesione, alla libertà, all'autodeterminazione dei soggetti all'interno di ogni, realmente partecipata, democrazia. Per tali ragioni, nel desiderio di contribuire

6 Sulle opportunità connesse con una formazione che si vuole integrata si veda anche Tomarchio, 2009.

alla formazione del cittadino, alla conoscenza dei principi e dei valori della costituzione, alla promozione dei valori della democrazia, il Centro Studi opera lungo due principali direttrici: la sperimentazione e la progettazione di interventi orientati all'integrazione e alla partecipazione alla società democratica, con particolare riferimento ad esperienze di scuola attiva e di educazione popolare ispirate ai valori della legalità democratica, dell'antimafia sociale, dell'associazionismo; la raccolta e tutela, in archivi cartacei e informatici, del patrimonio di prassi che, a partire dalla stagione stragista, hanno offerto un contributo alla costruzione di una società di giustizia.

Con riferimento alla prima direttrice d'intervento, fa da sfondo alle azioni poste in essere dal Centro un costante investimento nella formazione delle giovani generazioni. Proprio i giovani rappresentavano per Paolo Borsellino la più grande speranza in vista di una sistematica ed efficace lotta ai fenomeni mafiosi, tanto da richiamarne il potenziale nel noto discorso tenuto il 20 giugno 1992 a casa Professa, a Palermo, in memoria di Giovanni Falcone, Francesca Morvillo, Antonio Montinaro, Rocco Di Cillo e Vito Schifani nel corso dei drammatici 57 giorni intercorsi tra le due azioni stragiste:

> La lotta alla mafia, il primo problema da risolvere nella nostra terra bellissima e disgraziata, non doveva essere soltanto una distaccata opera di repressione, ma un movimento culturale e morale che coinvolgesse tutti e specialmente le giovani generazioni, le più adatte a sentire subito la bellezza del fresco profumo di libertà che fa rifiutare il puzzo del compromesso morale, della indifferenza, della contiguità e quindi della complicità; ricordo la felicità di Falcone quando in un breve periodo di entusiasmo mi disse "La gente fa il tifo per noi"; e con ciò non intendeva riferirsi soltanto al conforto che l'appoggio morale della popolazione dà al lavoro del giudice, significava qualcosa di più, significava soprattutto che il nostro lavoro stava anche smuovendo le coscienze.

Tale modello d'intervento, certamente riferito all'eredità che Paolo Borsellino ci consegna a venticinque anni dalla strage di via D'Amelio, guarda al potenziale di una memoria che si vuole "operante": non ipostatizzazione e agiografia, ma logica del "con-tatto" con il portato umano, culturale, esperienziale che deriva dal patrimonio di consegne di Falcone, Borsellino e delle altre vittime della mafia, nella direzione di una rielaborazione sempre al singolare di tale patrimonio, agito dal soggetto in relazione alla sua storia personale, ai suoi vissuti. Una memoria, dunque, non cristallizzata in immagini che tramutano in martiri o 'eroi' irraggiungibili quanti hanno perso la vita nell'esercizio del loro lavoro, quanto piuttosto narrazione costruttiva e fluida, in divenire per via dell'apporto operato da ciascuno a seguito del 'contatto' che deriva da tale narrazione. Una memoria, in tale direzione, che diviene dunque operante.

Tale orizzonte d'intenti, le cui radici più lontane possono essere riferite all'impegno di testimonianza portato avanti da Rita Borsellino, Presidente

del Centro, già all'indomani dalla strage di via D'Amelio (si pensi all'esperienza delle Carovane antimafia[7]), promuove e rimanda all'idea di un soggetto che si vuole, necessariamente, come già sopra richiamato, quale costruttore del proprio sapere.

Accoglie (nel senso più ampio, nobile e lungimirante del termine) l'unicità dell'individuo, la sua identità, nella consapevolezza che questa è non solo *prodotta* dalle esperienze di vita e dai luoghi attraversati dal soggetto, ma anche in continuo divenire, in perenne cambiamento (impermanente), preda delle infinite occasioni di incontri, apprendimenti, vissuti. Questo significa dunque conciliare, per citare Bauman, la *mèmeté*, "la coerenza e la continuità della nostra identità nel tempo", con la *ipséité*, "la coerenza di tutto ciò che ci distingue come persone" (Bauman, 2003: 9).

Implica altresì assumere che l'identità dell'individuo non è un complesso monolitico di elementi, ma *forma* in divenire. Si tratta di un impegno non da poco, che richiede la necessaria assunzione di una prospettiva trascendentale, fenomenologica e dialettica nel *pensare* e *fare* pedagogia e che il Centro "Paolo Borsellino" assume interamente quale orizzonte guida di ogni intervento proposto.

Tale livello d'impegno ha trovato spazio operativo nel protocollo d'intesa, denominato "Coltivare nelle nuove generazioni i valori della legalità, della memoria operante, del dialogo tra culture diverse", sottoscritto nel marzo del 2013 e rinnovato a maggio 2017, tra il Centro studi e la Direzione Generale per lo Studente del Ministero dell'Istruzione al fine di promuovere e mettere in atto "prassi di memoria operante". Tale accordo di collaborazione è orientato a fornire sostegno a progetti e azioni volti a promuovere competenze di civiltà, a diffondere la cultura delle regole, la cura delle Istituzioni democratiche e la promozione dei valori della democrazia, offrendo supporto alle istituzioni di ogni ordine e grado nell'esercizio della loro funzione di istruzione e formazione culturale orientata alla costruzione di una società democratica. Obiettivo è altresì quello di divulgare i valori della partecipazione civile, della condivisione dei principi della democrazia, degli ideali di antifascismo, di libertà e di pluralismo culturale.

Non è facile agire nel rispetto di un così ambizioso progetto di collaborazione, ancor più in una terra, la Sicilia, "bellissima e disgraziata", come ebbe a definirla proprio Paolo Borsellino, nella quale al dato della povertà di reddito si lega quello di frequenti condizioni di marginalità ed esclusione sociale, di vera e propria povertà educativa, terreno fecondo nel quale, purtroppo, attecchiscono ancora più facilmente i semi di una cultura mafiosa ancora pervasiva e "rizomatica".

7 L'esperienza della "Carovana Antimafie" nasce a seguito della stagione stragista su iniziativa di A.r.c.i. Sicilia e dell'Associazione Libera. Si tratta di un vero e proprio viaggio attraverso paesi e città siciliane orientato a promuovere e sostenere la lotta alla mafia, la tutela dei diritti, la giustizia sociale, la legalità democratica. Nel corso degli anni, l'iniziativa ha esteso il proprio raggio d'intervento all'intero territorio nazionale. Dal 2004 l'esperienza della Carovana ha assunto carattere internazionale e ha assunto la denominazione di "Carovana internazionale Antimafie".

Assume pertanto rilevanza peculiare la prospettiva teorica che guida l'agire del Centro e che si riferisce ad una idea di soggetto che costruisce il proprio sapere sempre in una dimensione di reciprocità, nelle trame di una formazione che si vuole *integrata*. Ispira tale orizzonte di riflessione, in particolare, la corrente neopiagetiana, nella quale si collocano i contributi di Donata Fabbri e Alberto Munari. Tale approccio assume il rapporto che l'individuo elabora nei confronti del proprio sapere come il risultato della interdipendenza e dei nessi prodotti tra strutture etiche e strutture cognitive. Tutte le volte che l'individuo apprende (processo accolto come in continuo divenire), egli attiva strategie del sapere che nascono al crocevia tra cognizioni e valori (cfr. Fabbri & Munari, 1984). Tale rapporto assume forma di una "rete estremamente densa di interconnessioni a più livelli tra operazioni logiche, figure retoriche, osservazioni fattuali, giudizi morali, seduzioni estetiche, situazioni contestuali e decisioni economiche" (Fabbri & Munari, 2007: 311).

Ne deriva che i luoghi che il soggetto attraversa, le convinzioni, le credenze, le diverse espressioni del sentire che egli manifesta debbono essere intesi come premessa e presupposto ad ogni possibile esperienza del conoscere. Insistere solo su una delle due strutture costituisce un errore di fondo sotteso non di rado a molte prassi educative (troppo spesso declinate sul terreno dell'acquisizione di competenze tecnicistiche); necessario, piuttosto, valorizzare la relazione dialettica tra cognizioni e valori, accogliendo l'idea di un soggetto attivo nel richiamare nessi, relazioni, reticoli nella lettura della realtà. Come sostiene Morin, lungo simili traiettorie di riflessione: "Vivere è aver bisogno, per agire, di conoscenze pertinenti che non sono né mutilate né mutilanti, che collochino ogni oggetto o evento nel suo contesto e nel suo complesso" (Morin, 2015: 17).

L'impegno che una simile assunzione di principio impone è quello, innanzitutto, di costruire una proposta formativa a misura del soggetto che conosce, centrando l'intero percorso di crescita sui suoi stili cognitivi, nonché sul suo vissuto, sulle sue credenze e convinzioni.

> Bisogna […] preparare con cura e impegno – raccomanda Donata Fabbri – le condizioni che possano dare alle persone la voglia di scoprire e creare le strategie di cui hanno bisogno, proprio loro, in quel preciso momento, e non altri (Fabbri, 2012: 53).

Preso atto della storia straordinaria, e sempre al singolare, che si cela dietro ogni esperienza del conoscere, il soggetto è così posto nelle condizioni di esprimere una *volontà* di apprendimento.

Per tale via sembra possibile reintegrare pienamente l'allievo nella sua funzione di "produttore di cultura", non di rado tradita da malintese azioni formative, così come valorizzare la scoperta (quand'anche destabilizzante) del nuovo e dell'imprevisto, momento propulsivo in vista dell'esplorazione di nuove forme di conoscenza. Opportunità, questa, davvero interessante,

soprattutto se restituita alla precipua realtà in cui viviamo, connotata nel segno della imprevedibilità, del cambiamento continuo, della complessità.

Entro tale orizzonte di riferimento, agire in vista di percorsi di promozione di competenze di civiltà, ancor più in contesti di povertà educativa e deprivazione sociale, ha significato e significa per il Centro Studi muovere da e rispettare la *mappa* (cognitiva e culturale) rispetto alla quale ogni soggetto si orienta nell'esplorare e collocare esperienze, contesti, conoscenze, lasciando dunque che egli possa agire per "contatto operante" con le esperienze formative prospettate. È la mappa di un territorio che chi forma con l'obiettivo di promuovere ad ampio raggio la cura educativa dell'altro è chiamato a rispettare, dalla quale partire per attivare nuove occasioni di sapere, accogliendo l'altro anche quando in condizione di 'devianza' da percorsi considerati lineari e 'non devianti'. Solo la logica dell'accettazione, del rispetto dell'individuo e delle "mappe" prodotte dal suo vissuto può infatti rappresentare occasione di cura dell'altro in una prospettiva autenticamente capacitante. Come sostenuto da Alfred Korzybsk (1933: 58), "una mappa non è il territorio che rappresenta"; in tale prospettiva, ci dice Bateson, la realtà è il prodotto di un infinito numero di mappe approssimative ed imperfette tipiche del non-apprendere (cfr. Bateson, 1984)[8].

Non solo: "*le regole di codifica* con le quali si fa la mappa e che ci consentono di leggerla *non sono la mappa*" (De Biasi, 2011: 463) e tutte le volte che tracciamo una mappa stiamo implicitamente attivando logiche di codifica e classificazione. La pretesa, allora, di costruire modelli teorici e prassi educative sulla base di un *territorio* (sia esso geografico o culturale) esplorato attraverso una sola mappa apre al rischio intrinseco del fallimento di ogni azione formatrice. Ancora più pericolosa è la *hybris* che spesso connota lo sguardo di chi, invece, confonde e sostituisce la propria mappa con il territorio e che, pertanto, non accoglie l'ipotesi che possano esistere altre mappe, ma anzi traccia con tracotanza coordinate e confini, individua centri e periferie. Occorre allora aprirsi alla molteplicità degli sguardi, degli incontri e delle esplorazioni possibili, sperimentando anche la ricchezza connessa allo scoprire spazi sconosciuti, i luoghi dell'*altrove* (cfr. La Rosa, 2014).

La capacità di orientarsi, di costruire nuove mappe, legata anche alla possibilità di gestire il non-conosciuto, l'imprevisto, l'errore, diviene cifra cruciale nel vissuto del soggetto di conoscenza. Anzi, proprio l'esperienza dell'errare può essa stessa costituire esperienza feconda di apprendimento e cambiamento. Non bisogna dimenticare che l'azione dell'*errare* contiene in sé, nella sua matrice etimologica, tanto l'esperienza dello sbagliare, dell'allontanarsi dal vero, quanto quella del procedere senza avere una direzione certa, dell'*andar vagando*. Come sostiene Edgard Morin, "il gioco dell'errore è il gioco della vita" (Morin, 2011: 48). Troppe strategie didattiche, troppe politiche educative hanno inteso censurare l'errore, non solo ostacolando il vagare (e dunque l'esplorare), ma anche lo stesso conoscere,

8 Sull'argomento si veda anche Fornasi & Vadalà, 2010.

ancor più quando questo errare ha rappresentato una deviazione da piste di cosiddette condotte di legalità. È questa la premessa affinché l'errore non diventi stigma, ma possa trasformarsi in speranza di cambiamento, affinché la trasgressione possa evolvere da condizioni di devianza a *esercizio* di libertà e, a più ampio raggio, di impegno etico-sociale. Con tali premesse, ad esempio, da anni ormai il Centro collabora con l'Istituto Penale per i Minorenni "Malaspina" di Palermo, al cui interno viene festeggiato, simbolicamente, il compleanno di Paolo Borsellino ogni 19 gennaio. Nel delicato agire proprio di chi opera in un contesto umano così complesso, il valore della testimonianza e della memoria operante assume valenza formativa straordinaria e tenta di attivare processi di cambiamento nei quali il trasgredire possa tramutarsi in capacità di equilibrio tra "senso della legalità" e "volontà di leggi migliori".

Condivisibile, in tale prospettiva, quanto lucidamente sosteneva Lorenzo Milani: "Non posso dire ai miei ragazzi che l'unico modo di amare la legge è d'obbedirla"; piuttosto, se serve, occorre persino "Violare la legge di cui si ha coscienza che è cattiva e accettare la pena che prevede" perché "chi paga di persona testimonia che vuole la legge migliore, cioè che ama la legge più degli altri" (Milani, 2011: 11-12).

Divertire e trasgredire, nelle trame di una formazione che si vuole autenticamente integrata, possono allora costituire strategie per ripensare l'esperienza dei margini e del marginale. In tale prospettiva, "l'uscita dell'uomo dallo stato di marginalità", parafrasando Kant, la liberazione dalla costrittiva dialettica centro/margine, si compie per via del rapporto di continua interazione e interconnessione degli uomini tra loro, con la mediazione del mondo, richiamando Paulo Freire. Tale processo non è allora affidato al liberatore/educatore, quale attore unico, ma dipende strettamente dalla volontà del soggetto di essere liberato (ancora Freire ricorda che se non è auto-liberazione – nessuno si libera da solo – non è neppure liberazioni di alcuni fatta da altri), chiama in causa la capacità dell'individuo di mettere in gioco le proprie strategie del conoscere, anche quando distanti da predefiniti approcci allo studio e alla cultura, per dare vita a sempre nuove (e interconnesse) opportunità di crescita e formazione.

Si tratta di un progetto formativo certamente ambizioso, di una sfida educativa indubbiamente ardua, tuttavia di possibile realizzazione se, accolta la proposta di Ernst Bloch, impariamo a guardare al marginale (*Nebenbei*) come "concetto-chiave", vedendovi non un limite della rappresentazione e dell'esistenza, ma la condizione interna dell'esperienza possibile (cfr. Latini, 2008).

È altresì questa la via scelta dal Centro Studi "Paolo Borsellino" affinché possa autenticamente promuoversi il cambiamento del soggetto in direzione eticamente sostenibile. Lo straordinario potenziale dell'esperienza del cambiare è gia chiaramente espressa nella sua radice etimologica: se per un verso il cambiamento rimanda al greco κάμπω, curvare, piegare, per altro verso la sua matrice latina *cambiāre*, richiama il mūtāre, da cui le nozioni del muovere, dello scambiarsi, del migrare, del dono.

"Apprendere è cambiare", ricorda Donata Fabbri (2012: 49) e questo presuppone anche che il soggetto possa e sappia valutare cosa è mutato in lui, che sappia confrontarsi attivamente con lo spazio e il tempo che gli è dato di vivere, valutando costantemente modi e forme delle metamorfosi prodotte. Cambiamento e invarianza entrano così fecondamente in dialogo, *nuce* preziosa di ogni possibile storia evolutiva: "Le scienze del cambiamento sono potute nascere solo in quanto scienze dell'invariante, e non è un paradosso, e neppure un gioco di parole" avverte a tal proposito Mauro Ceruti (1987: 124).

Tra invarianza e cambiamento, il soggetto è così chiamato ad apprendere a modificare le situazioni problematiche che la vita costantemente gli pone innanzi trasformandole in cambiamento efficace, "operando" su di esse: "impara ad adattarti rapidamente, ad anticipare i cambiamenti e a vivere nell'incertezza", sollecita Alberto Munari in alcune sue lezioni, impara, in altre parole, a fletterti plasticamente, a curvarti, a cercare strade nuove e inattese nel sapere.

Si lega a questo orizzonte teorico ed operativo di riferimento, centrato sull'idea di una memoria "operante" quale congegno formativo strategico, anche la seconda direttrice d'impegno del Centro Studi "Paolo Borsellino": la raccolta e tutela, in archivi cartacei e informatici, del patrimonio di prassi che, a partire dalla stagione stragista, hanno offerto un contributo alla costruzione di una società di giustizia.

> L'intenzione è proporre una messa a fuoco sulle prerogative proprie di un'esperienza di "con-tatto" con pagine, vicende elaborate, trasmesse da una generazione all'altra per sottoporre ad indagine, tanto nei loro riferimenti fondativi di ordine epistemologico, quanto per implicazioni di tipo sociale ed etico-politico in senso lato, gli stessi processi formativi così attivati (Tomarchio, 2014: 207).

Esiste infatti uno straordinario patrimonio di esperienze e testimonianze seguite alle stragi di Capaci e via D'Amelio che non solo pone in luce la rilevanza di una testimonianza strenuamente portata avanti su tutto il territorio italiano da Rita Borsellino in direzione della lotta alle mafie e nella promozione dei valori di una società democratica, ma che restituisce soprattutto i termini di un dialogo in effetti mai interrotto tra Paolo Borsellino e le generazioni dei più giovani, persino di quanti non ancora nati nel '92.

Un simile patrimonio di consegne necessita di tutela e di spazi, reali e virtuali, che ne permettano la condivisione, affinché, per logica di contatto, possa promuoversi una memoria operante in grado di produrre cambiamento e di alimentare la cultura della cittadinanza attiva quale premessa necessaria allo sviluppo del territorio e alla coesione democratica[9].

In tale direzione, afferma Maria Tomarchio

9 Per un approfondimento sulla nozione di contatto operante, da cui deriva quello di memoria operante, si veda Tomarchio, 2001 e 2003.

> […] una pratica di memoria condivisa, che sia esperienza in atto di elaborazione critica e consapevole, che valga anche a recuperare importanti passaggi di dialogo inter- generazionale, che segua assi tematiche a forte radicamento su territorio (in Sicilia certamente i temi dell'impegno etico-civile e della cittadinanza attiva, ma non solo), se operante, può costituire dispositivo di circolare riconfigurazione e ricollocazione di sé non marginale (Ibid: 210).

Per tali ragioni, presso la "Casa della memoria operante", sede palermitana del Centro, è custodito il materiale cartaceo e audiovisivo che testimonia l'intensa azione condotta in vista del potenziamento della coscienza civica e della promozione di una società di giustizia, vero e proprio bene comune a disposizione di quanti, a più livelli, intendono confrontarsi con l'eredità di una memoria preziosa quale quella consegnataci dal giudice Borsellino e dalle altre vittime della mafia.

È parte di questo patrimonio anche il fondo librario che compone la *Bibliolapa*, piccola biblioteca itinerante a bordo di una Moto Ape, circolante per le strade siciliane, al fine di far arrivare i libri a tutti, anche e soprattutto a quanti, tra i più giovani, vivono in condizioni di povertà economica, culturale e educativa. Uscendo dagli spazi tradizionali di custodia dei libri, agendo e circolando nel contesto di spazi formali e informali di formazione, la *Bibliolapa* offre i volumi di cui si compone nei termini di un bene comune di cui tutti possono fruire. Tra le proposte della *Bibliolapa*, in particolare, si segnala la costituzione di uno scaffale multiculturale volto a promuovere, come dichiarato da Rita Borsellino in un comunicato stampa in occasione della presentazione dell'iniziativa, "intrecci solidali, basati su una cultura della Pace, dell'incontro e dell'inclusione, in cui anche le comunità straniere possano trovare un nuovo senso di appartenenza al territorio in cui vivono".

Promuovendo l'incontro e lo scambio fra studenti, autori, docenti, testimoni, si intende così attivare processi di partecipazione ed empowerment di tutti gli attori coinvolti e sollecitare processi di cambiamento indispensabili non solo nel processo di crescita personale, ma anche nell'esercizio di una cittadinanza responsabile.

L'investimento in una memoria che si vuole operante sembra dunque essere, nell'orizzonte delle finalità proprie del Centro Studi Sicilia/Europa "Paolo Borsellino", la più adeguata forma di investimento e promozione di un soggetto costruttore di sapere e di democrazia, occasione preziosa di esercizio di quella cura educativa che proprio il giudice Borsellino aveva individuato quale "*condizione formatrice* necessaria alla possibilità stessa di una crescita civica e culturale della società siciliana, opera indispensabile ed imprescindibile per il superamento della subcultura mafiosa" (La Rosa & Tomarchio, 2014: II).

Tale investimento ci sembra essere la più alta forma di rispetto e tutela dell'eredità che Paolo Borsellino ci ha lasciati a venticinque anni dalla strage di Via D'Amelio. La fiducia in un cambiamento in vista di demo-

crazia affidato alle giovani generazioni non lo ha mai abbandonato, come testimonia la volontà di dedicare, proprio all'alba del 19 luglio 1992, uno spazio del suo tempo per rispondere ad una professoressa di un Liceo di Padova. Nella lettera, rimasta incompleta sulla scrivania del giudice, è probabilmente custodita la speranza più profonda per l'evoluzione in senso democratico della società, speranza, mai abbandonata, che Egli, con il suo consueto stile asciutto, ma incisivo, così esprime:

> […] Avevo scelto di rimanere in Sicilia ed a questa scelta dovevo dare un senso. I nostri problemi erano quelli dei quali avevo preso ad occuparmi quasi casualmente, ma se amavo questa terra di essi dovevo esclusivamente occuparmi. Non ho più lasciato questo lavoro e da quel giorno mi occupo pressoché esclusivamente di criminalità mafiosa. E sono ottimista perché vedo che verso di essa i giovani, siciliani e no, hanno oggi una attenzione ben diversa da quella colpevole indifferenza che io mantenni sino ai quarant'anni. Quando questi giovani saranno adulti avranno più forza di reagire di quanto io e la mia generazione ne abbiamo avuta […].

Bibliografia

Apel, K.O. (1992), *Etica della comunicazione*, Milano: Jaca Book.

Bauman, Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Roma-Bari: Laterza (tit. or. *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*, Cambridge: Polity Press, 2004).

Bateson, G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*, New York: Dutton.

Bobbio, N. (2006), *Liberalismo e democrazia*, Milano: Simonelli Editore s.r.l.

Ceruti, M. (1984), *Il Vincolo e la possibilità*, Milano: Feltrinelli.

D'Aprile, G. & La Rosa, V. (2010), *Ricerca educativa e formazione integrata. Itinerari ed esperienze di orientamento tra scuola e università*, Catania: Cuecm.

De Biasi, R. (2011), "Osservare una regola", in P.A. Rovatti (a cura di), *Il coraggio della filosofia: aut aut, 1951-2011*, Milano: Il Saggiatore.

Donolo, C. (2014), "Salvare la democrazia dai suoi limiti", in *Gli asini*, a. IV, n. 21.

Fabbri, D. (2012), "Per una Epistemologia Operativa del cambiamento", in *Riflessioni Sistemiche*, n. 6.

Fabbri, D. & Munari, A. (1984), *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari: Ed. Dedalo (nuova edizione aggiornata (2005) Milano: Guerini e Associati).

Fabbri, D. & Munari, A. (2007), "Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale", in G. Bocchi & M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano: Paravia Bruno Mondadori (prima edizione 1985, Milano: Feltrinelli).

Fornasi, W. & Vadalà, G. (2010), "Dissipazioni educative ed ecologia della mente. Disabilità e competenza co-evolutiva", in *Riflessioni sistemiche*, n. 2, pp. 171-178.

Goodman, P. (2010), *Educazione e rivoluzione. Per diventare persone*, Roma: Edizioni dell'Asino.

Jonas, H. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino: Einaudi (tit.or *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilization*, Frankfurt: Insel, 1979).

Korzybsk, A. (1933), *Science and sanity. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*, Lakeville (Connecticut): The International Non-Aristotelian Library Publishing Company.

La Rosa, V. (2014), "L'avventura nell'altrove: prassi d'orientamento e processi d'apprendimento in una società della conoscenza", in *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, n. 1.

Latini, M. (2008), *Il possibile e il marginale. Saggio su Ernst Bloch*, Milano: Mimesis.

Lodi, M. (1974), *Costituzione: la Legge degli Italiani riscritta per i bambini, per i giovani… per tutti*, Drizzona: Casa delle arti e del gioco.

Id. (2014), *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino: Einaudi.

Lodi, M., Novara, D. & Valentinis, P. (a cura di) (2013), *Alice nel paese dei diritti*, Casale Monferrato: Sonda.

MacIntyre, A. (2007), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Roma: Armando editore (tit. or. *After virtue. A study in moral theory*, Indiana: University of Notre Dame Press, 1981).

Milani, L. (2011), *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*, Milano: Chiarelettere.

Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Cultura Scuola Persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione,* Roma.

Morin, E. (2000), *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Roma: Meltemi editore (tit. or. *Introduction à une politique de l'homme*, Paris: Seuil, 1965).

Id. (2001), *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Milano: Feltrinelli (tit. or. *Le paradigme perdu: La nature humaine*, Paris: Seuil, 1973).

Id. (2011), *Il gioco della verità e dell'errore. Rigenerare la parola politica*, Trento: Erikson (tit. or. *Le jeu de la vèritè et de l'erreur*, in *Pour sortir du XXe siécle*, Paris: Nathan, 1981).

Id. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina Editore (tit. or. *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Paris: Actes Sud/Play Bac, 2014).

Mortari, L. (2008), "Agire con le parole", in L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Bruno Mondadori.

Ead. (2017), "Costruire insieme un bene", in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: FrancoAngeli.

Piaget, J. (1933), "*L*'individualité", in *Pour la science*, Centre international de synthèse, Paris: Alcan.

Id. (1951), "Pensée égocentrique et pensée sociocentrique", in *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, voll. VI e X (Trad. it. in *Appendice* a Piaget, J. (1989), *Studi Sociologici*, (a cura di Barbetta e Fornasa) con introduzione di William Doise, Milano: FrancoAngeli.

Piaget, J. & Weil, A.M. (1951), "The Development in Children of the Idea of the Homeland and the Relations with other Countries", in *International Social Science Journal*, n. 3.

Popper, K. (1973), *La società aperta e i suoi nemici. Vol. I Platone totalitario*, Roma: Armando (tit. or. *The Open Society and Its Enemies. Vol. 1: The spell of Plato*, London: Routledge, 1957).

Id. (1974), *La società aperta e i suoi nemici. Vol. II Hegel e Marx falsi profeti*, Roma: Armando (tit. or. *The Open Society and Its Enemies. Vol. 2: Hegel and Marx*, London: Routledge, 1957).

Rousseau, J.J. (2003), *Il contratto sociale*, Milano: Giangiacomo Feltrinelli editore.

Tomarchio, M. (2001), "Coltivare l'essere che trasforma le cose: "La culture intellectuelle" di Roger Cousinet", in *Cadmo*, vol. IX, n. 27.

Ead. (2003) *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*, Catania: Cuecm.

Ead. (2009), *Sapere scegliere apprendere. Note a margine di una Pedagogia dell'apprendimento*, Acireale-Roma: Bonanno.

Ead. (2014), "L'orizzonte formativo di *una memoria operante*. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa 'Paolo Borsellino'", in V. La Rosa & M. Tomarchio (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Roma: Aracne.

Weber, M. (1945), *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze: Sansoni.

Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)