



Responsabili della memoria Senso della temporalità e prospettiva educativa Memory Responsible Sense of temporality and educational perspective

Marcello Tempesta

Università degli Studi del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

ABSTRACT

The way a social group thinks and lives the temporal dimension of existence decisively affects the educational dynamics. Analysing postmodern culture allows to seize the reasons of the current centrality of the present, with respect to the emphasis on the past (typical in traditional societies) and on the future (typical in modern era). The essay underlines how important and essential is to educate memory, seen as a factor that doesn't direct to the past but on the contrary gives everyone the opportunity of living with awareness his time creating a new history.

Il modo in cui un gruppo sociale pensa e vive la dimensione temporale dell'esistenza incide in maniera decisiva sulle dinamiche educative. Un'analisi della cultura postmoderna permette di cogliere le ragioni della odierna centralità del presente, rispetto alla enfattizzazione del passato (tipica delle società tradizionali) e del futuro (tipica dell'epoca moderna). Il saggio sottolinea il valore e le dimensioni fondamentali di una educazione della memoria, come fattore che non trascina verso il passato ma permette di vivere più consapevolmente il proprio tempo e di generare nuova storia.

KEYWORDS

Temporality, Presentism, Traditionalism, Utopianism, Education of Memory.
Temporalità, Presentismo, Tradizionalismo, Utopismo, Educazione della Memoria.

1. Un nodo pedagogicamente decisivo

La riflessione sulle modalità e le dinamiche attraverso le quali è prevalentemente concettualizzata e vissuta la dimensione temporale dell'esperienza umana nell'orizzonte della cosiddetta cultura postmoderna appare un passaggio non eludibile allorché ci si accinge a ripensare le condizioni di un'educazione possibile per il nostro tempo. In questa prospettiva, il nostro percorso tenta di giustificare e delineare l'idea di una "promozione della memoria" quale aspetto fondamentale del difficile lavoro di ricomprensione-rigenerazione dell'impresa educativa che ci impegna nel presente.

Come osserva icasticamente F. Botturi "la coscienza contemporanea è posta nell'antinomia d'essere intrisa di senso storico e d'essere sempre più impotente a formulare il pensiero della storia: pensiero pensante plasmato dal senso storico della sua tradizione, ma divenuto incapace di produrre il pensiero pensato della storia" (Botturi, 1998, p. 71). Se nel secolo XIX si compie il processo che porta al pensiero di una completa storicizzazione dell'esistenza, all'idea dell'uomo come ente storico che storicizza un mondo in evoluzione e lo sottrae ad ogni forma di fissismo (attraverso tappe fondamentali quali la *Fenomenologia dello spirito* di Hegel del 1807, i *Manoscritti economico-filosofici* di Marx del 1844, e l'*Origine della specie* di Darwin del 1859, che documentano come la carica totalizzante di questa dinamica investa la rappresentazione dell'esperienza umana, della struttura sociale e dello stesso mondo naturale), il secolo XX è segnato, al contrario, "dalla drammatica sfiducia nella pensabilità del progresso storico: vive dell'eredità trionfale delle grandi filosofie della storia, ma cammina inarrestabilmente verso il suo esaurimento, come quello di un patrimonio cui si attinge senza poterlo più alimentare, fino alla dissoluzione del contenuto concettuale di «storia»" (Botturi, 1998, p. 72).

L'affermazione, variamente riproposta in epoca contemporanea, della *fine della storia* trova nel saggio di K. Löwith *Significato e fine della storia. I presupposti teologici della fine della storia* una illuminante interpretazione (Löwith, 1965)¹, che ne mostra la paradossale filiazione dalle potenti filosofie della storia che la modernità (da Condorcet a Comte, da Hegel a Marx) ci ha consegnato: esse, nel proporre le loro visioni unitarie del processo storico, celano un fondamentale riferimento al principio, proprio della teologia cristiana, di un fine escatologico quale condizione di possibilità della sensatezza della storia.

Nell'emancipazione da un'origine dalla quale, tuttavia, si continua a dipendere (e verso la quale si prova crescente ostilità) consiste per Löwith la paradossale condizione della moderna coscienza della storia, "tanto cristiana nella sua origine quanto anticristiana nelle sue conseguenze" (Löwith, 1965, 225), che giungono secondo lui (attento in questo alle suggestioni di Heidegger, suo maestro, e di Nietzsche, del quale è stato acuto interprete) ad un esito impreveduto e insieme ineluttabile: riproporre visioni della temporalità proprie dell'universo concettuale greco, ispirate ad un necessitarismo ciclico che si impone in modo inesorabile alle vicende dell'uomo, negando valore alla sua libertà ed alla sua iniziativa.

Il sogno prometeico di conoscere e dirigere in modo puramente razionale il corso storico si ribalta (anche a causa delle tragiche smentite che la concreta vi-

1 Più superficiale e più esposta alle smentite provenienti dallo sviluppo degli avvenimenti appare l'interpretazione (prevalentemente giocata in una dimensione politologica) presente in F. Fukujama, 1992.

cenda storica novecentesca, ed in particolare gli orrori dei totalitarismi, si incaricano di produrre) in un pessimismo o quantomeno uno scetticismo nei confronti della storia, che ripresenta i tratti dell'anistorismo extragiudaico e precristiano (Natoli, 1995); l'idea moderna della fine della storia, nel senso hegeliano della locuzione (come compimento della vicenda umana e cosmica attraverso la compiuta realizzazione dell'Assoluto nella storia), si risolve nell'idea postmoderna della fine della storia, come decadimento del senso storico dell'esperienza umana, la quale, priva di un significato unificante, è abbandonata ad un fluttuare nichilistico, frammentato ed ultimamente disperato: "si entra così nella crisi profonda di quella coniugazione di esperienza storica e razionalità che ha caratterizzato, nella storia dell'umanità intera, la cultura occidentale. Non senza uno sconvolgimento profondo, che coincide con l'apertura dell'epoca del nichilismo con il suo tentativo di rimuovere gli interrogativi sul nesso tra storia e desiderio di felicità e sul problema del male nella storia. La fine dell'epoca moderna è così anche perdita dei lineamenti di un *umanesimo storico*" (Botturi, 1998, p. 74).

2. Chiusura nel presente e dinamiche educative

Quest'ultima osservazione consente di collegare il discorso fin qui condotto a proposito della dimensione storico-temporale alla più generale riflessione sulla temperie culturale propria della "condizione postmoderna" (permettendo di cogliere più chiaramente la posta in gioco per la riflessione sull'educazione), e di evitare il suo confinamento nei cieli rarefatti dell'indagine speculativa (aprendo il varco ad un confronto con la fenomenologia dei vissuti esistenziali, soprattutto giovanili, e con i concreti problemi educativi che si offrono oggidi all'analisi descrittiva della sociologia dell'educazione).

Un'ampia letteratura² si è già incaricata di indicare la natura della relazione che nella cultura postmoderna collega la crisi dell'idea di storia alla crisi dell'idea di razionalità e dell'idea di soggetto, nonché la necessità di riproblematizzare in maniera radicale la riflessione sull'educazione alla luce di questa triplice criticità.

L'educazione in senso *umanistico* (secondo un'accezione ampia dell'aggettivo, non riferita solo ad alcune discipline con esclusione di altre), concepita come processo che favorisce la complessiva crescita personale introducendo alla scoperta della realtà ed alla relazione con gli altri tramite la comunicazione di ipotesi culturali operata dalla generazione adulta (verificabili, modificabili e superabili), è fortemente messa in questione dal dubbio sulla stessa esistenza di una obiettiva esigenza di senso da parte dell'io, del quale sono fatte valere esclusivamente esigenze di tipo biologico e sociale, condannandolo ad essere parte di una "folla solitaria", cioè ad una sostanziale omologazione: "l'affermazione [...] di un plesso di esigenze costitutive dell'io, qualificanti la sua natura propria (verità, giustizia, felicità, amore, bellezza ecc.) le quali muovono la ragione alla ricerca del significato complessivo dell'essere appare [...] come sintomo di altro, *ideologia*, espressione sublimata di un'alienazione. [...] In questo passaggio l'io, come essere sociale, perde la sua egoità, la sua irripetibile individualità [...] che fa di ognuno una personalità singola, un volto nella folla, un luogo insostituibile dell'essere" (Borghesi, 2000, p. 65).

2 Cfr. G. Dalle Fratte, 2003, pp. 443-467; F. Pesci, 2012; M. De Nicolò, 2009; M. Tempesta, 2002, 1, pp.151-163; G. Accone, 1994; L. Rosati, 1993.

La decostruzione del significato e del soggetto comporta la decostruzione della temporalità, poiché senza significato e senza io umano non c'è propriamente storia, e dunque è impensabile la continuità di una memoria, la consegna di un patrimonio, come, del resto, l'autentica proiezione progettuale e la speranza: non resta che la prigione dell'istante e la "dittatura" del presente. Lucidamente lo aveva compreso P. P. Pasolini, che nella sua *Poesia della tradizione* descriveva (incompreso e isolato nell'imperversare della furia iconoclasta propria dell'epoca della contestazione studentesca) la mutilazione operata su quella "generazione sfortunata" che era stata privata della possibilità di rapporto con la ricchezza del passato: "piangerai, ma di lacrime senza vita perché forse non saprai neanche riandare a ciò che non avendo avuto non hai neanche perduto" (Pasolini, 1971, pp. 125-126).

Ma altrettanto lucidamente lo aveva compreso, qualche anno dopo la fine dell'ebbrezza ideologica, quel giovane inglese che ispirandosi ai canoni estetici della *No future generation* si vestiva completamente di nero e, interrogato nel corso di un'intervista sulle ragioni di quell'abbigliamento, rispose che, poiché di passato e futuro non aveva senso parlare, esisteva solo il presente: ma essendo un simile presente in fondo una tomba, pur sotto l'apparenza della vita, occorreva viverlo vestendosi a lutto. Esempio di come il senso attribuito da un uomo o da un gruppo sociale all'esperienza del tempo dica, implicitamente o esplicitamente, di una posizione complessiva di fronte all'esistenza.

Non sempre, naturalmente, il nichilismo contemporaneo presenta questo volto rigoroso e seriamente tragico, offrendosi ben più spesso sotto vesti sgarbanti, gaie e inconsapevolmente spensierate.

Nondimeno, ci pare che solo alla luce del complessivo sfondo culturale che abbiamo cercato di tratteggiare si comprendono le radici culturali e antropologiche di una vasta fenomenologia (soprattutto giovanile), definita dai sociologi "presentismo postmoderno", documentabile sia a livello di educazione informale (vissuti esistenziali) che di educazione formale (tendenze culturali), rispetto alla quale il mondo dell'educazione si scopre sovente incerto e dubitoso, e che in vario modo documenta una soppressione dello spessore temporale dell'esperienza umana.

Le ricerche sociologiche hanno ampiamente indagato, negli ultimi anni, gli atteggiamenti giovanili³; a riguardo del rapporto con il tempo, emerge "un anomalo prolungamento della fase giovanile, una fatica ad assumere le responsabilità richieste dalla vita adulta, una preferenza per la situazione di vita protetta assicurata dalla famiglia, senza i costi di una soggezione alla sua autorità. [...] In questo appare una incertezza rispetto al proprio futuro, una esitazione a varcare soglie importanti nel percorso verso la vita adulta, poco attraente, preferendo restare in una sorta di «moratoria». [...] Tra i giovani fa capolino un nuovo senso del tempo, declinato tutto al presente" (Plebani, 2003, pp.169-170).

Essi sono testimoni ed attori del declino della centralità del passato, tipica delle società tradizionali, che guardavano a ciò che è stato come modello di ciò che è e deve essere, così come della crisi del futuro, ideale della modernità, trascinata dall'aspettativa dello sviluppo continuo, di un miglioramento inarrestabile, che si presentasse sotto le vesti del progresso tecnologico e del benessere o dell'avvenire rivoluzionario.

Rispetto a queste emergenze empiriche, la considerazione pedagogica e la

3 Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, 2007; Istituto Giuseppe Toniolo, 2017.

gestione educativa oscillano tra opposti atteggiamenti, che appaiono entrambi non soddisfacenti: vi è la riprovazione di stampo moraleggiante della società post-industriale (caratterizzata dal narcisismo di un "io minimo" votato alla sopravvivenza e dal restringimento dell'orizzonte di senso tipico della "società dei consumi") e della galassia giovanile ("generazione della vita quotidiana", esentata da quell'impatto con la durezza del vivere al quale non erano sfuggite le generazioni precedenti e caratterizzata perciò dalla "cultura della post-durezza" e dal mito del "fare esperienze senza direzione"); vi è, d'altro canto, la proposta di un'educazione attenta a rispecchiare questo "spirito del tempo", che rischia però fortemente di ridursi al semplice affinamento della capacità dei soggetti di "abitare contesti parziali", di rincorrere l'evoluzione tecnologica e culturale della *fast moving society*, di nuotare per non annegare nella piscina postmoderna nella quale ci si trova heideggerianamente "gettati": alla proposta, in definitiva, di strategie adattive ed "istruzioni per l'uso" con le quali si cerca di puntellare identità sempre più incerte e fragili.

3. L'ineludibile rapporto con il passato

L'uomo moderno si è, per lo più, rappresentato come collocato in una sorta di *Nullpunkt*, di punto zero della storia, tutto proiettato verso un futuro utopico da costruire in virtù delle proprie capacità autopoietiche. La fine della modernità e della sua spinta propulsiva verso il futuro lascia sopravvivere in modo dogmatico il discredito verso il passato ed il veto a considerarlo fattore vivo di edificazione della realtà umana.

La postmodernità si ritrova, così, consegnata ad una concezione puntiforme della temporalità, ridotta all'affermazione della sola dimensione presente, senza profondità e senza prospettiva. L'"attimo fuggente" (per usare il titolo di un film di Peter Weir ambientato non a caso in un contesto scolastico), da vivere in modo gaudente ed estetizzante o in modo volontariamente impegnato e "morale", appare comunque figlio del disincanto, fragile cresta dell'onda sulla quale il singolo può effimeramente sforzarsi di resistere prima di essere riassorbito nella Totalità, panteisticamente intesa: "passione inutile", egli non può pretendere di sfuggire alla ferrea legge della Natura, del Cosmo, del Tempo senza tempo.

Ma è possibile fare (autentica) esperienza, è possibile vivere (profondamente) il presente, saper dare un giudizio che colga la pienezza dell'attimo quotidiano in cui il soggetto è collocato, senza memoria? "È veramente possibile saggezza senza confronto con il passato?" (Jedlovski, 1991), si chiede P. Jedlovski, che all'elaborazione di una sociologia della memoria ha dedicato negli ultimi anni numerosi interventi⁴.

La risposta, se si considera il significato profondo della memoria come funzione psicologica fondamentale per la vita del soggetto, come fattore di esperienza e di identità personale e sociale, come elemento costitutivo del processo educativo, non può che essere negativa: "la memoria è sempre un processo di selezione e reinterpretazione del passato, all'interno di quadri socialmente definiti e sulla base di bisogni presenti. La memoria individuale si pone quindi all'intersezione di più flussi di memoria collettiva, costituita da un insieme dinamico di rappresentazioni e da insiemi di pratiche, in cui si sedimentano i significati che

4 Cfr., tra gli altri, P. Jedlovski, 1989; P. Jedlovski, M. Rampazi (curr.), 1989.

una generazione attribuisce ai fatti di cui è protagonista e li tramanda alle generazioni successive. Per questa caratteristica di condivisione con altri dei quadri sociali con cui singoli e gruppi danno senso al ricordo e di continua ricostruzione del passato in un «presente che dura», la memoria è strettamente legata all'identità" (Plebani, 2003, pp.171-172).

La memoria è ciò che permette quella consegna intergenerazionale sulla quale si fondano l'educazione e la possibilità per l'uomo di vivere un'esperienza autenticamente "storica". Con profondità di pensiero lo coglie H. Arendt, commentando una enigmatica frase dello scrittore francese R. Char ("Notre héritage n'est précédé d'aucun testament") che, però, ben descrive una cifra della condizione contemporanea: "Elencando quel che sarà legittima proprietà dell'erede, il testamento lega beni passati ad un momento futuro. Senza testamento, o fuor di metafora, senza la tradizione (che opera una scelta e assegna un nome, tramanda e conserva, indica dove siano i tesori e quale ne sia il valore), il tempo manca di una continuità tramandata con un esplicito atto di volontà; e quindi, in termini umani, non c'è più né passato né futuro, ma soltanto la sempiterna evoluzione del mondo e il ciclo biologico delle creature viventi" (Arendt, 1970, p. 9).

La consegna intergenerazionale introduce, dunque, una discontinuità rispetto alla natura ed al *continuum* come fluire ininterrotto, inaugura la dimensione del "tempo umano" e della storia, la trasmissione-ricomprensione del passato che consente di illuminare il presente e di prospettare il futuro: "in tal modo il passato non è ciò che tira all'indietro ma ciò che spinge in avanti. [...] Esso è il lascito che rende possibile la *storia*, il luogo in cui il presente è provocato verso il suo futuro, il suo compimento" (Borghesi, 2002, p. 11).

Si comprende, allora, il valore profondo del passato quale *principio metodologico* indispensabile per il darsi dell'educazione (in un senso, dunque, previo rispetto alla specificazione del suo contenuto). Esso è la grande ipotesi di lavoro indispensabile all'uomo per lanciarsi nel paragone con la realtà, patrimonio ereditato nel quale confluisce in maniera eminente l'esperienza di chi ci ha preceduto, che permette agli ultimi arrivati d'essere (secondo la suggestiva immagine consegnataci da Ugo di San Vittore) "nani sulle spalle di giganti", ossia di vedere più lontano di essi.

La tradizione fornisce il materiale tramite il quale può essere alimentato lo sviluppo e l'arricchimento della persona dal punto di vista concettuale ed immaginativo (ed in mancanza del quale essa si presenta, viceversa, impedita nell'espressione e nella consapevolezza di sé): l'incontro con i momenti apicali della tradizione letteraria, filosofica, artistica, scientifica, con i "classici" (concetto estremamente problematico per l'educazione post-moderna, che rifugge l'idea di "canone") rappresenta quell'"incontro con la grandezza" che permette di risvegliare l'"eterno nell'uomo".

La tradizione come fattore di educazione (cioè operante in uno spazio relazionale improntato alla libertà, che promuove autenticità personale, spirito critico e capacità di prospettiva futura) si differenzia in maniera radicale da un tradizionalismo ripetitivo, paralizzante e sclerotizzato, ispirato esclusivamente a preoccupazioni di riproduzione sociale o di condizionamento ideologico. Si apre qui il discorso sulle dimensioni, le dinamiche e le attenzioni di un'educazione *della memoria* per il nostro tempo, che ci occuperà nell'ultima parte di questo scritto: perché la memoria diventi fattore di educazione non è, infatti, sufficiente proporre il passato, ma occorre ritrovare con esso un contatto vivo che ne permetta una verifica personale. Occorre, cioè, che tale comunicazione sia *adeguata*, ossia educativamente avveduta ed opportunamente contestualizzata.

4. Educazione della memoria e apertura al futuro

Abbiamo fin qui variamente sottolineato la problematicità del nesso temporalità-educazione nell'orizzonte della cultura postmoderna, nesso che pure non può essere smarrito senza vanificare il senso stesso dell'autentica formazione umana. Si tratta ora di cogliere su quali elementi può far leva la ripresa di un'educazione della memoria, capace anche di ricomprendere la sensibilità contemporanea nella sua istanza di senso e di sottrarla alla sua apparente parzialità.

Il valore dell'esperienza presente

Ci pare si possa, anzitutto, partire (non sembri paradossale) dalla *sottolineatura del valore dell'esperienza presente*. Non certamente un presente senza radicamento nel passato e privo di respiro futuro, né un'esperienza intesa come cieco provare e come successione di sensazioni: il presente, invece, come momento dell'incontro con il concreto esistente, e l'esperienza come giudizio consapevole su ciò che si vive, alla ricerca di una adesione alla ricchezza della realtà ed alla positività dell'essere contro ogni tendenza idealistico-virtualizzante e pessimistico-derealizzante.

L'accentuazione della dimensione del presente può, in questo senso, essere vista come una ricchezza portata in dote dall'epoca contemporanea, soprattutto a livello giovanile⁵: "le società tradizionali e quelle moderne non hanno evitato il pericolo di svaloriare il presente, le une considerandolo semplice ripetizione del passato, le seconde continuando a sfuggirlo nell'attesa frenetica di un «dopo» mai raggiunto. La reazione «presentista» richiama l'attenzione sulle possibilità positive che si aprono in ogni attimo presente, senza il quale non si dà realizzazione del passato e preparazione dell'avvenire. Si affaccia la consapevolezza che il presente è l'unico tempo che si apre realmente alla nostra azione, in cui si può giocare la libertà, conseguenza di scelte precedenti e radice da cui può nascere il futuro. [...] Di fronte a istituzioni sociali eccessivamente preoccupate di trasmettere e conservare le tracce del passato oppure di progettare e tracciare linee di futuro, il «presentismo giovanile» può essere colto come un invito a vivere profondamente l'attimo presente" (Plebani, 2003, pp.170-171).

La sollecitazione della domanda umana di significato

Favorire l'impatto attento con la realtà presente e la tensione a farne esperienza (sostenendo in chi si sta educando la fiducia nella possibilità di stabilire con l'essere un rapporto conoscitivo ed affettivo) comporta una *sollecitazione della domanda di significato dell'io* ed una presa di coscienza del suo carattere costitutivo e razionale, contro ogni tendenza irrazionalistico-vitalistica: il rifiuto postmoderno delle grandi narrazioni utopiche e delle identità collettive, che in esse giocavano il ruolo del protagonista, appare una salutare contestazione della soppressione del valore del singolo uomo che, se non abbandonata alle derive dell'individualismo narcisista, appare di decisiva importanza, soprattutto per le giovani generazioni. I giovani, in particolare, vanno aiutati a scoprire l'ampiezza delle loro esigenze conoscitive e morali, alla luce delle quali inizia ad assumere in-

5 Si pensi, in tal senso, al grande significato educativo delle diffusioni del volontariato, come presa in carico del mondo che non delega a strutture impersonali e ad un tempo indefinito il bisogno umano di condivisione della problematicità della realtà (accoglienza del "dato") e di costruzione positiva (apertura al "possibile").

teresse il tempo come trama di eventi significativi: l'educazione della memoria coincide con un'educazione dell'io e del suo "pregio", una pro-vocazione ad uscire dal nascondiglio angusto dell'*hic et nunc* per cercare nei sentieri della storia risposte all'altezza della statura delle proprie domande e dei propri desideri.

La testimonianza dell'educatore-narratore

In questa pro-vocazione assume un ruolo decisivo la *testimonianza dell'educatore-narratore*, che sostiene l'avventura conoscitiva perché permette di "entrare" nel tesoro della tradizione, (presentificando il passato) e di illuminare il presente (facendo scorgere dove esso affondi le sue radici). Egli non è un tecnico, che in modo neutrale si limita a veicolare l'informazione, ma rende possibile il legame tra conoscenza e interesse: "Il maestro/docente non informa solamente, egli «racconta» ciò che gli autori, poeti, storici, filosofi, artisti, scienziati hanno «visto» prima di lui" (Borghesi, 2002, p. 7).

La dimensione "narrativa" della cultura contemporanea appare qui nella sua estrema importanza e fecondità, perché permette di recuperare il tempo vissuto, il tempo umano ed esistenziale, quello che può tradursi in modello comprensibile ed avvicinabile nell'oggi, riscattando il passato dall'essere totalmente passato⁶. La narrazione, infatti, non comunica regole e leggi, ma esempi ed immagini, e contribuisce alla educazione della memoria proponendo "universali concreti" che mostrano "il tutto nel frammento".

Un ripensamento della dimensione memoriale dell'educazione scolastica

A questo discorso si collega la necessità di ridare spessore alla *presenza della memoria nella scuola*, correggendo la sua crescente emarginazione dai processi di apprendimento propri della educazione scolastica. *L'exemplum maius* è costituito dallo studio della storia: la scuola vive una profonda difficoltà nell'appassionare alla conoscenza del passato. Tale impaccio discende anche dal prevalere del paradigma storiografico delle *Annales* e dell'impostazione propria dell'*histoire globale*, che miravano a modellare la storia sul modello dell'oggettivismo delle scienze esatte.

Il metodo genealogico (unito a quello enciclopedico) ha ridotto il sapere a mera accumulazione quantitativa, senza criteri di selezione (come testimoniato dall'ingigantirsi dei manuali). Né vale ad accendere l'interesse il contemporaneismo che rincorre la cronaca e l'attualità, spesso ridotto ad un uso ideologico del passato, del quale vengono ritagliati singoli aspetti strumentalmente adottati a giustificazione di realtà presenti.

La memoria va, invece, sollecitata promuovendo l'attenzione ed il rispetto per le realtà da conoscere, ma anche la capacità di porre ad esse le proprie domande (si tratti di epoche storiche, produzioni letterarie o quant'altro appartenga ad un orizzonte apparentemente lontano e che può invece essere "incontrato" e scoperto come straordinariamente denso di suggestioni): "ogni criterio didattico resta aprioristico ed astratto se non viene posta in primo piano la realtà dello studente: Il ragazzo non impara se non è provocato e coinvolto a porsi davanti alla realtà del passato «dentro un vissuto presente» (il che non ha nulla a che vedere col «presentismo» di chi pensa che solo la storia contemporanea possa interessare). [...] Solo in questo si può fondare l'interesse e la motivazione dello studio

6 Cfr., come esempio tra i più significativi del «narrativismo» contemporaneo, P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, tr. it., Jaca Book, 1986-88.

della storia, che altrimenti si riduce ad un arido nozionismo, o verbalismo, o operazionismo. È una didattica che privilegia la domanda personale e l'approccio critico inteso come «un rendersi ragione delle cose», paragone libero che deve sostanziare fin dai primi anni la proposta educativa” (Carmo, 2002, pp. 12-13).

La liberazione dalla smemoratezza e dalla chiusura della memoria

Il tema dell'educazione della memoria presenta, nel nostro tempo, un'ulteriore valenza, che può essere letta come necessità di *liberazione dalla smemoratezza e dalla chiusura della memoria*. Sullo sfondo della cosiddetta globalizzazione, che costituisce lo scenario planetario degli ultimi decenni, emergono infatti dinamiche identitarie che propongono due movimenti opposti ma coesistenti: “da un lato siamo coinvolti in processi che potremmo definire «tensioni verso l'uniformizzazione degli stili di vita e delle aspirazioni identitarie»; [...] e così, da un paio di decenni le avanguardie culturali predicano la fine delle appartenenze stabili e l'affermarsi di modelli esistenziali basati sul *passing*, cioè sul tentativo di mutare razza e status. [...] Dall'altro lato, tuttavia, un numero sempre crescente di individui, gruppi, nazioni rivendica l'irriducibilità della propria identità ed il proprio diritto a viverla pienamente, ovvero separatamente” (Callari Galli, 2000, p. 12).

La cultura dell'educazione (ed in particolare la pedagogia interculturale⁷, per la sua specifica attenzione alle problematiche della convivenza nella società multietnica e globalizzata) è chiamata a farsi carico di questa complessità, giacché per l'inevitabile processo di incontro e relazione interculturale che interesserà l'umanità nei prossimi decenni non appare attrezzato né chi si presenta all'appuntamento privo di memoria e di radici, senza volto e senza storia, né chi vi giunge esibendo un particolarismo identitario aggressivo, di tipo etnicista, un'enfasi sulle “radici” e sulla “tradizione” di tipo fondamentalistico, che nasconde a volte l'invenzione di una “memoria artificiale”.

Occorre lavorare in ambito educativo per costruire identità mature, capaci di trovare nella propria memoria le ragioni dell'incontro con l'alterità: l'autentica memoria non è un deposito, che risucchia il presente nel passato, ma una potenza, che apre dinamicamente il presente al futuro. L'educazione interculturale deve essere, perciò, attenta a coniugare diritto alla differenza e diritto all'uguaglianza, favorendo una triplice memoria, disposta secondo cerchi concentrici che si coappartengono e non si escludono: individuale (come sentimento profondo della somiglianza-appartenenza a se stessi); culturale (come senso della somiglianza-appartenenza alla propria comunità di riferimento); universale (come consapevolezza della somiglianza-appartenenza all'umanità).

L'apertura della memoria alla speranza

Un'ultima dimensione, forse la più complessa per l'educazione, merita di essere evidenziata: *l'apertura della memoria alla speranza*. Essa emerge in tutta la sua valenza, per opposizione, quando ci si confronta con il difficile problema di conservare la memoria del dolore della storia. Tra i tanti riferimenti ai quali si potrebbe attingere, ben più noti, ne scegliamo uno che si collega ad una tragedia dimenticata eppure indicibile, il genocidio del popolo armeno. L'intellettuale francese di origine armena G. Chaliand tenta di ricostruire in *Memoria della mia memoria* questa pagina oscura e non divulgata della storia del XX secolo: “La memoria della mia memoria non è ciò che ho vissuto ma quanto ho ereditato. L'eco di

7 Cfr. M. Santerini, 2017; A. Portera, 2013.

un passato. È la parte sommersa della mia storia. Il tratto notturno a monte della mia saga. Il grumo di sangue che avevo in pugno il giorno della mia nascita e di cui, da bambino, mi è stata tramandata la tragedia. E che ho voluto dimenticare” (Chaliand, 2003, p. 7). Per lungo tempo l’oblio ha costituito per Chaliand l’unica cura del grande male, ma ad un certo punto ad esso è subentrato il bisogno di ritrovare le parole taciute, nella consapevolezza che “ciò che non è stato registrato non esiste”⁸.

Il dovere della memoria, inteso come tentativo di sottrarre il male all’oblio, non elimina il problema di qualcosa che possa sanare la ferita, impedire la logica della vendetta e del risentimento e permettere quella dimensione vertiginosa che P. Ricoeur chiama “il perdono difficile” (Ricoeur, 2003). Perciò, come afferma P. Jedlowski, la memoria non è tanto la “consacrazione di una continuità”, ma rimanda al “compito dell’elaborazione di ciò che il passato ha lasciato aperto, di ciò che attende di essere rimarginato. Il passato lascia ferite che chiedono di essere curate. Ma non solo: nella memoria non stanno soltanto le tracce di ferite, ma anche le promesse di felicità non adempiute. In questo senso, la memoria ha una potente carica utopica. E piegarsi all’ascolto del passato non è così solo piegarsi sulle volute del proprio destino, ma anche trarne gli auspici per ciò che va adempiuto nel futuro” (Jedlowski, 1991, p. 135).

La memoria allora assume la configurazione di *lotta contro la morte*: giacché, se la morte è l’ultima parola, allora il passato viene abbandonato a sé stesso e diventa destino. Si potrebbe dire che la grande letteratura e l’arte sorgono proprio come protesta contro la morte e nostalgia di redenzione: “Memorie avvelenate stravolgono le vite dei popoli. Dalle guerre sorgono odio e vendetta. È raro che vincitori e vinti stiano sullo stesso piano. Proprio qui sta la grandezza di Omero: che Greci e Troiani stanno sullo stesso piano, non c’è alcun razzismo, non c’è nessun giudizio morale per cui gli uni sono superiori agli altri, uno sguardo pietoso abbraccia le vite spezzate di entrambi: gli educatori, senza perdersi nei dettagli, devono mostrare questi punti alti della tradizione, narrarli, fissarli come luoghi della memoria, alba di redenzione. Così si contribuisce a formare personalità e a porre le premesse di una civiltà” (Borghesi, 2002, pp. 84).

Riferimenti bibliografici

- Acone, G. (1994). *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*. Brescia: La Scuola.
 Arendt, H. (1970). *Tra passato e futuro*. Tr. it. Firenze: Vallecchi.
 Borghesi, M. (2000). Crisi del soggetto ed educazione oggi. Il Nuovo Areopago, 4.
 Borghesi, M. (2002). *Memoria evento educazione*. Castel Bolognese: Itaca.
 Botturi, F. (1998). Senso storico e storicità. L’aporia della fine della storia. In AA.VV. *Verum et certum. Studi di storiografia filosofica in onore di Ada Lamacchia*. Bari: Levante.
 Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell’Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
 Callari Galli, M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Milano: B. Mondadori.

8 Viene alla mente quanto è stato tramandato a proposito delle assicurazioni che Hitler diede nel suo nido di Obersalzberg, il 22 agosto del 1939 agli ufficiali del suo Stato maggiore, convocati a gruppi di trenta per volta nell’imminenza dell’attacco alla Polonia, ricordando il crimine avvenuto meno di venti anni prima e rimasto impunito: “Chi volete che si ricordi oggi del massacro degli Armeni?”

- Carmo, S. (cur.) (2002). *La storia nella scuola. Ricerca storica ed esperienze didattiche*. Genova: Marietti.
- Chaliand, G. (2003). *Memoria della mia memoria*. Tr. it. Lecce: Argo.
- Dalle Fratte, G. (2003). *Quale pedagogia della libertà nel postmoderno?* In F. Botturi (cur.), *Soggetto e libertà nella condizione postmoderna* (pp. 443-467). Milano: Vita e Pensiero.
- De Nicolò, M. (2009). *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*. Bologna: Clueb.
- Fukujama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Tr. it. Milano: Rizzoli.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*. Bologna: Il Mulino.
- Jedlovski, P. (1991). *Sull'etica, la critica e la memoria*. In F. Crespi (cur.), *Etica e scienze sociali*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Jedlovski, P. (1989). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: Franco Angeli.
- Jedlovski, P. Rampazi, M. (curr.) (1989). *Il senso del passato*. Milano: Franco Angeli.
- Löwith, K. (1965). *Significato e fine della storia. I presupposti teologici della fine della storia*. Tr. it. Milano: Edizioni di Comunità.
- Natoli, S. (1995). *I nuovi pagani*. Milano: Il Saggiatore.
- Pasolini, P. P. (1971). *La poesia della tradizione, in Trasumanar e organizzar*. Milano: Garzanti.
- Pesci, F. (2012). *Mediazione pedagogica, globalizzazione e postmodernità. Preliminari allo studio della storia dell'educazione*. Roma: Kollesis.
- Plebani, T. (2003). *La trama e l'intreccio. Percorsi dell'identità giovanile nella post-modernità*. Bergamo: Junior.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la storia e l'oblio*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Tr. it. Milano: Jaca Book.
- Rosati, L. (1993). *Il tempo delle sfide. Educare nel postmoderno*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Tempesta, M. (2002). I destini dell'educazione nell'orizzonte della seconda modernità. *Psicologia scolastica*, 1, 151-163.

