

Storia e Memoria: il metodo di un'esperienza di Antonia Grasselli¹

Seminario "Giusti e testimoni: memoria storica ed etica dell'azione"
Milano - Casa della Cultura, 19 marzo 2010

"Storia e Memoria" è la denominazione dell'accordo di rete tra sedici scuole della regione Emilia Romagna, di cui il Liceo Scientifico "E. Fermi" di Bologna è scuola promotrice e capofila. L'accordo di rete è stato costituito nel dicembre 2005.

Parlare del "metodo di un'esperienza" comporta andare alle origini del nostro impegno e individuarne il luogo generatore. Devo la mia formazione come insegnante di storia a un ambito ben definito, che è la redazione della rivista "Linea Tempo" dell'associazione Diesse, cui sono iscritta da molti anni (<http://www.diesse.org/default.asp?id=336>), perché la mia riflessione sulla natura e la metodologia dell'insegnamento della storia è maturata nella compagnia con queste persone con le quali nei primi anni ho impostato le mie ricerche, i percorsi di studio e ho condiviso l'apprezzamento per la riflessione sui Giusti di Gabriele Nissim, tanto che il mio secondo libro², la cui edizione è stata curata insieme a Sante Maletta, è uscito come numero speciale della rivista Linea Tempo, allora pubblicata in versione a stampa. Sempre all'interno di quest'ambito, su proposta della mia Dirigente, è maturata la scelta di costituire l'accordo di rete, dopo una serie d'incontri promossi a Bologna negli anni 2003/2006 insieme alla redazione e il comitato scientifico della rivista. Nel 2007 è iniziata la collaborazione con Gabriele Nissim e il Comitato per la Foresta Mondiale dei Giusti.

È importante ricordare quest'origine perché "il metodo di un'esperienza" è il metodo dell'educare insegnando che io condivido con gli amici di "Linea Tempo" e i soci di Diesse.

È di questo metodo che sono stata invitata a parlare in questo seminario. Nella mia relazione farò riferimento a un testo di recente pubblicazione del prof. Eddo Rigotti: "Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile", edito dalla Mondadori università. È un piccolo libro, densissimo, che rivela tutto lo spessore culturale dell'autore. Qui sono riportati i contenuti di un corso di aggiornamento promosso dalla Fondazione per la sussidiarietà sul tema "Educare attraverso la condivisione di un'esperienza di crescita del proprio rapporto con la realtà. Implicazioni per una didattica responsabile", che si è svolto nell'anno scolastico 2008/2009 a Milano, e trasmesso in videoconferenza in diverse città italiane.

Cercherò di mettere a fuoco quelli che sono i punti cardine del nostro metodo, utilizzando esemplificazioni tratte dai percorsi e dai laboratori sui Giusti, dato il tema di questo seminario.

Rimando al sito www.storiamemoria.it per la descrizione didattica dettagliata dei percorsi di studio. Credo che sia importante per noi oggi capire invece il senso di un'impostazione, perché è questa che può rendere ragione dei successi educativi che abbiamo ottenuto.

Tratterò i seguenti punti: 1) Educazione e cultura; 2) L'incontro con la realtà; 3) La dinamica dell'interesse; 4) Lo stile argomentativo.

Educazione e cultura

Eddo Rigotti, nell'esplicitare il nesso tra cultura e comunità, intende la cultura come memoria collettiva (o come registrazione nella memoria di quanto è già stato vissuto nella collettività) e come struttura dell'accoglienza: "La cultura è la culla che accoglie ogni figlio di uomo, è l'adulto

¹ Antonia Grasselli insegna storia e filosofia presso il Liceo Scientifico "E.Fermi" di Bologna, coordina l'Accordo di rete "Storia e Memoria" e dal 2007 il progetto europeo. Autrice di saggi e pubblicazioni, è iscritta all'Ordine dei Giornalisti dell'Emilia Romagna.

² A.Grasselli, S.Maletta, *I Giusti e la memoria del bene. Chi salva una vita salva il mondo intero*, Cusl, Milano, 2006

che accompagna, tenendolo per mano, il piccolo dell'uomo nel giardino dell'essere"³, cioè il piccolo dell'uomo è accompagnato all'incontro con la realtà da un'ipotesi culturale, un'ipotesi di senso e di significato che la realtà può assumere per lui, fattore perciò di educazione, consegnato alla tradizione, condizione essenziale della continuazione dell'umano.

"La cultura come struttura dell'accoglienza implica dunque una grammatica dell'accoglienza"⁴, ossia "le categorie attraverso le quali è reso possibile il rapporto comunicativo e pratico con la realtà"⁵

Nella scuola l'insegnamento, nella prospettiva dell'educare insegnando, si configura come un "rapporto di accompagnamento". Si tratta cioè non di causare l'apprendimento, ma di "un accompagnare", di "un essere vicino perché (cioè sperando che) l'altro apprenda, cioè prenda possesso"⁶ della conoscenza del reale (l'*episteme* dei greci) attraverso quei saperi e quelle competenze specialistiche che sono legati a particolari contenuti della cultura, chiamate discipline.

Mi vorrei soffermare sull'aspetto della cultura come ipotesi di senso, come accompagnamento necessario all'uomo nel suo incontro con la realtà, la totalità del reale, perché una delle caratteristiche del nostro lavoro progettuale (dal 2005) è stata l'assunzione consapevole di un'ipotesi esplicativa della realtà, cioè di un'ipotesi culturale, quella che è stata definita *memoria del bene*. La memoria del bene è, in senso lato, un'ipotesi di significato sulla base della quale è possibile interpretare gli avvenimenti del passato a livello storico. Essa affonda le sue radici nella tradizione culturale in cui siamo nati, dal pensiero filosofico alla tradizione biblica. E' un'ipotesi di senso molto forte, che può attrarre proprio perché in noi ci sono le categorie concettuali necessarie a comprenderla.

La memoria dei Giusti, così come sono stati definiti in relazione all'Olocausto⁷, dà a questa prospettiva di lettura della storia una forte sottolineatura in senso antropologico e morale, mettendo al centro dell'attenzione l'individuo, la sua libertà, la sua responsabilità e la sua azione nel mondo.

La razionalità dell'essere, cioè la sua positività, così strenuamente difesa dal pensiero greco e dal pensiero filosofico cristiano, riemerge nella manifestazione della coscienza, nella capacità di scegliere per qualcosa di più obbligante della tutela della propria vita, che è la fedeltà alla verità che si rivela, nella capacità di riconfigurarsi grazie ad un atto di pentimento.

Le esperienze dei Giusti sono state definite da Sante Maletta, nel libro di cui abbiamo curato insieme l'edizione, "irruzioni di bontà e d'innocenza"⁸ nei dark times della storia. Esse riaprono "la possibilità di una fede nello statuto creaturale dell'uomo"⁹, dell'uomo cioè creatura di Dio, fatto a sua immagine: la razionalità dell'essere, la sua verità e positività è così riconfermata.

Hetty Hillesum scriveva: "Basta che esista una sola persona degna di questo nome, per poter credere negli uomini".

L'incontro con la realtà

Oggetto d'insegnamento per noi non sono le materie, ma gli aspetti reali che le materie si propongono di trattare. Questa è una sfida fondamentale per i docenti, in quanto diventa il criterio di verità della materia stessa. Noi non siamo ruote di trasmissione di un sapere elaborato altrove che ormai è stato depurato del suo

³ *Ivi*, p.4

⁴ *Ivi*, p.9

⁵ *Ivi*, p.12

⁶ *Ivi*, p.16

⁷ Si rimanda alla riflessione di G.Nissim che ha ampiamente sviluppato questo tema nella sua produzione storico-letteraria.

⁸ A.Grasselli, S.Maletta (a cura di), *I Giusti e la memoria del bene. Chi salva una vita, salva il mondo intero*. Cusl, 2006, p. 64

⁹ *Ibidem*

rapporto con la realtà, ma *mediatori del rapporto con il sapere che impartiamo personalmente, direttamente, in funzione di un incontro con la realtà.*¹⁰

Se concepiamo così il rapporto con la disciplina che insegniamo, ne comprendiamo l'oggetto, ne rispettiamo la specificità e il metodo, diventiamo "indagatori rispetto alla realtà tutta e a quel pezzo di realtà che costituisce l'oggetto della disciplina insegnata",¹¹ diventiamo quindi "soggetto critico di ricerca"¹² e i nostri allievi potranno "partecipare a un'esplorazione appassionata",¹³ quindi alla ricerca del senso.

Da questo punto di vista, il laboratorio di storia su Odoardo Focherini può essere esemplificativo (http://www.storiamemoria.it/sites/default/files/archivio_art-grasselli-ita.pdf). Esso è stato il primo percorso realizzato sui Giusti, divenuto poi modello d'intervento per i successivi.¹⁴

Il testo di partenza per le attività del laboratorio è stato costituito dal libro di Gabriele Nissim *Il tribunale del bene. La storia di Moshè Bejski, l'uomo che creò il Giardino dei Giusti*. Esso ha aperto la nostra mente alla possibilità di una nuova interpretazione della Shoah, quindi della storia in senso generale, ossia del passato, come del presente e del futuro.

Lo studio della storiografia, relativa alla persecuzione degli ebrei in Italia, ha comportato l'esame di diverse interpretazioni e ha rappresentato il momento successivo.

Definito il contesto storico di riferimento, si è passati all'attività di ricerca che è stata prevalentemente incentrata sulla figura e l'opera di Odoardo Focherini (Carpi, 6 Giugno 1907 – Hersbruck, tra il 24 e il 27 dicembre 1944), Giusto tra le Nazioni e per il quale la Chiesa cattolica ha aperto il processo di beatificazione.

Attraverso una didattica induttiva di analisi delle fonti (lettere e testimonianze) e di costruzione d'ipotesi interpretative, gli studenti hanno potuto ricostruire la biografia di Odoardo Focherini, comprendere le ragioni del suo comportamento e del suo agire, collocarlo nel contesto storico-politico ed ecclesiale del suo tempo.

Ma la modalità di lavoro seminariale e l'analisi dei documenti hanno ridato a Odoardo Focherini un volto concreto, una personalità precisa, una storia intessuta d'incontri, comportamenti, azioni, sentimenti.

Ciò che è maturata negli studenti è stata l'acquisizione della dimensione storica grazie all'applicazione di una corretta metodologia storiografica, che ha reso possibile, attraverso e grazie questa metodologia, *incontrare* Odoardo Focherini, confrontarsi con lui, immedesimandosi con la sua vita.

Il "dinamismo conoscitivo", messo in atto da questa metodologia didattica, ha attivato un "dinamismo esistenziale" molto più profondo e coinvolgente tutta la loro personalità.

La dinamica dell'interesse

C'è una dinamica che, essendo costitutiva dell'esperienza umana, è fondamentale nell'educazione, in quanto "attiva la conoscenza e l'azione e muove all'incontro. E' la dinamica grazie a cui la realtà prende significato per noi (...), incoraggia la nostra apertura, carica la nostra tensione e ci permette di sperimentare l'attrattiva del destino".¹⁵ E' la dinamica dell'interesse.

¹⁰ E.Rigotti, op. cit. Scheda N.3, p. 19

¹¹ *Ivi*, p.33

¹² *Ivi*, p.22

¹³ *Ivi*, p.33

¹⁴ La relazione "I giusti tra le Nazioni. Per una nuova memoria della Shoah" (pubblicata in A.Grasselli, S.Maletta, *I Giusti*, op. cit.) è stata esposta nel corso di un Seminario per insegnanti che si è svolto a Yad Vashem nel settembre 2005.

¹⁵ E.Rigotti, op. cit, p. 85.

Quando una cosa ci interessa? Quando “ci interpella e fa sorgere in noi un’ipotesi di rilevanza talmente forte da farla diventare oggetto di desiderio”.¹⁶

Ma l’interesse e il desiderio non scattano in modo meccanico, perché la realtà che veramente ci interessa, capace quindi di rispondere al nostro desiderio, esercita un’indubbia attrattiva, ma non determina in modo automatico il nostro atteggiamento. All’accensione di questo dinamismo, per cui all’interesse e al desiderio segue l’investimento dell’attenzione, contribuisce in modo determinante l’affettività, “quel complesso di emozioni, sentimenti, inclinazioni, umori che un individuo prova di fronte alla realtà”,¹⁷ che provocano quel coinvolgimento, più o meno profondo e duraturo, “capace di muovere il soggetto ad avanzare con determinazione verso la propria meta”.¹⁸

Come quindi favorire l’interesse degli allievi e questo coinvolgimento affettivo e intellettuale?

Prima di passare a un’esemplificazione, mi preme evidenziare le due precondizioni che sono necessarie per una pratica didattica finalizzata a istituire un percorso con questa finalità.

La prima, assolutamente evidente, è che nessuno può favorire negli allievi un interesse che non ha. Nel docente “è *studium*, desiderio amoroso di conoscere (...). Così posso comunicare il mio interesse solo se sono in ricerca”¹⁹.

La seconda riguarda quella modalità d’insegnamento che “interpella la persona come soggetto ragionevole e libero e punta a farne crescere la ragione e la libertà. Questo stile chiede alla comunicazione educativa una tensione critica, una passione per la realtà”.²⁰

La dinamica dell’interesse, che è la misteriosa dinamica dell’“io in azione”, è il tratto più caratteristico dei percorsi di studio sui Giusti realizzati in questi anni²¹, ciò che essi hanno saputo attualizzare. Gli interventi dei nostri studenti ai convegni lo documentano ampiamente.

Per specificare questo discorso, è necessario descrivere le tappe del percorso didattico che produce questa finalità.

Mi riferirò in modo particolare al laboratorio sul tema “L’eredità di Villa Emma nella memoria di Josef Indig e di don Arrigo Beccari”, perchè mi sono accorta, mentre lo sviluppavo che il percorso (http://www.liceofermibo.net/storiamemoria/prog0607/convegno_gn.htm) presentava diverse affinità con il procedere del dialogo socratico e con il suo scopo (*conosci te stesso*).

Come ho già ricordato, questi percorsi di storia sui Giusti sono iniziati con la lettura e la riflessione di un libro che noi riteniamo fondamentale, ossia il “*Il tribunale del bene*” di G. Nissim. La lettura quell’anno fu focalizzata sulla testimonianza di Bejski come perseguitato (e salvato) e come Giudice dei Giusti, più che sulla categoria di memoria del bene, com’era avvenuto in precedenza. Il percorso compiuto da Bejski è risultato per noi esemplare: Bejski “pescatore di perle”, che ha saputo trarre dalla sua esperienza personale un valore universale.

Dopo la lettura del libro, i miei allievi hanno scritto “Le lettere a Moshe Bejski” (allora ancora in vita). Esse testimoniano di un incontro avvenuto con questa persona, che, attraverso la lettura del libro, ha indicato un cammino e una strada percepita da loro come un bene. Lo *stupore* e la *riconoscenza* sono le note dominanti di queste lettere, due sentimenti positivi che *hanno aperto la mente alla comprensione e sollecitato all’assunzione di responsabilità*. (vedi la dinamica del desiderio, che muove la conoscenza e l’azione).

¹⁶ E.Rigotti, op. cit., p.87. Riguardo al contenuto del desiderio, Rigotti si rifà al “principio dell’ottimismo” esposto da Aristotele nella *Retorica*: ciò che attrae l’uomo è ciò che egli ritiene essere il suo bene. Posto davanti alla scelta tra giustizia ed ingiustizia, tra vero e falso, tra brutto e bello, tra buono e cattivo, ecc.l’uomo si volge positivamente verso la positività, desiderando questo piuttosto che il suo contrario. Sulla distinzione tra desiderio e bisogno, l’autore precisa che il desiderio, diversamente dal bisogno, “porta con sé un progetto, un ideale”, “spinge l’essere umano all’azione, cioè al movimento creativo che cambia la realtà, rendendola più corrispondente al soggetto stesso, a ciò che, in ultimo, realizza la sua felicità”, *ivi*, Scheda n. 13, pp. 96/97

¹⁷ *Ivi*, p. 89

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ *Ivi*,p. 94

²⁰ *Ivi*,p.33

²¹ Mi riferisco ai progetti degli anni scolastici 2004/2005 – 2006/2007 – 2007/2008, presentati ai convegni organizzati dall’Accordo di rete “Storia e Memoria” negli anni 2005, 2007, 2008 e pubblicati sul sito www.storiamemoria.it

Successivamente, la storiografia, e lo studio di alcune tematiche filosofiche ricavare dalla riflessione di Hanna Arendt, hanno rappresentato l'indispensabile e preliminare *lavoro critico*, in un senso direi "socratico": il sottoporre ad esame un periodo e una problematica storica a partire da studi differenti, comporta sgomberare la mente da opinioni accettate senza riflettere, porta a liberarsi dalla tentazione a semplificare e aiuta a focalizzare alcune domande su cui concentrare l'attenzione. *Così inteso il lavoro critico è un'educazione al metodo del pensiero*(vedi stile argomentativo dell'insegnamento). Esso è preliminare quindi alla fase successiva di ricerca vera e propria, che ha avuto in questo caso come oggetto specifico l'opera di salvataggio effettuata a Nonantola dei ragazzi di Villa Emma.

L'esito di questo percorso di studio ha avuto un grande valore da un punto di vista educativo, perché è stato la presa di coscienza di sé (*conosci te stesso*), ossia di quel dialogo in cui consiste il movimento del pensiero, inteso come il luogo in cui accogliere e rispondere alle domande provocate dall'impatto con la realtà delle cose, in cui cercare un senso e che mette in moto l'io, rendendolo capace di responsabilità e di agire controcorrente.

Lo stile argomentativo

Lo stile argomentativo è la chiave di volta di un insegnamento - apprendimento che intenda promuovere la ragionevolezza.²² Inoltre la categorialità delle discipline che indagano il mondo umano, come la storia, è costitutivamente argomentativa.²³

Da questo punto di vista, vorrei soffermarmi in particolare su due attività didattiche particolarmente rilevanti per i laboratori, ossia l'interpretazione e la valutazione di un testo e la ricostruzione storica di un avvenimento.

L'interpretazione e la valutazione di un testo sono operazioni largamente argomentative. La narrazione infatti "spesso nasconde argomentazioni a più strati non è affatto facile mettere in luce e giudicare. Interpretare significa formulare delle ipotesi di senso che vanno verificate, argomentate, attraverso gli indizi offerti dal testo".²⁴ Ma il valore della lettura risiede soprattutto nel favorire la formazione del giudizio. Essa, se realmente condotta nelle modalità sopradescritte

favorisce la capacità di prendere posizione davanti alla realtà, chiedendo di situarsi nel mondo del testo e di farne esperienza, mettendo alla prova i propri concetti, i propri valori, le proprie capacità di ragionamento e la propria affettività e pratica. Quindi la valutazione vera è tale solo se diventa paragone con la propria esperienza.²⁵

I nostri studenti, al termine della lettura dei testi utilizzati nei laboratori, sono stati indotti spontaneamente alla domanda "Avrei fatto anch'io come costoro?", perché la metodologia adottata li ha portati fino al punto in cui il confronto personale era inevitabile, se da parte loro c'era stato un effettivo coinvolgimento.

L'interpretazione / ricostruzione storica è l'attività principale svolta nei nostri laboratori. Lo studio dei Giusti di cui ci siamo occupati ha comportato l'utilizzo di una documentazione diversa come tipologia e quindi come modalità di utilizzo (fonti documentarie/ fonti di memoria).

L'aspetto su cui vorrei soffermarmi è un aspetto che ritengo rilevante nell'interpretazione, e perciò nella ricostruzione storica, ossia l'uso di uno schema interpretativo o categorie interpretative.

²² E.Rigotti, op. cit. p.131 e sgg.

²³ E.Rigotti definisce la criticità come il metodo corrispondente alla natura dell'oggetto. Nelle discipline storiche si esplica nella valutazione, comparazione delle fonti, credibilità della ricostruzione, coerenza tra diverse classi di dati, rilevanza delle interpretazioni complessive, ecc. cioè utilizzando procedimenti tipicamente argomentativi.

²⁴ E.Rigotti, op.cit. p149

²⁵ *Ivi*, pp.149/150

Infatti, i vari fattori che concorrono alla ricostruzione di un evento storico, possono essere messi in relazione grazie all'utilizzo di categorie assunte come punti di riferimento. Nel loro insieme esse costituiscono uno schema concettuale destinato ad essere verificato ad ogni nuova ricerca.

L'analisi storica richiede, da parte di chi la fa, la consapevolezza di compiere questo tipo di operazione e l'assunzione critica delle categorie di riferimento. Esse, cioè, sono l'esito di una scelta (non arbitraria, perchè motivata) e rappresentano un punto di vista sulla realtà che s'intende esaminare. Occorre quindi essere consapevoli, conoscendo i loro presupposti teorici, di ciò che esse evidenziano e di ciò che non mostrano.

In questo modo l'utilizzo di uno schema interpretativo risulta fecondo e non un mezzo per uniformare ad un unico modello i casi che si studiano.

La memoria del bene (dei Giusti) come prospettiva storica ci è parsa una prospettiva più completa ed esaustiva del fenomeno storico rappresentato dalla Shoah, rispetto alla sola memoria del male (memoria delle vittime e dei persecutori), capace quindi di condurre alla formulazione di un giudizio storico più attendibile.

Ma nei nostri laboratori abbiamo cercato soprattutto di mettere alla prova dell'indagine storiografica (cioè della ricostruzione storica a partire dalla documentazione) lo schema interpretativo della fisionomia dell'uomo giusto ricavato dai libri di G.Nissim e dalla lettura delle lezioni di filosofia morale di Hannah Arendt, che Sante Maletta ha commentato nei suoi saggi, e questo in modo particolare nel laboratorio su Giovanni Palatucci (Montella, Avellino, 31 maggio 1909 – Dachau, 10 febbraio 1945), capo dell'Ufficio stranieri di Fiume (1937/1943) e poi, dal 1943 al settembre 1944, Questore. (http://www.liceofermibo.net/storiamemoria/prog0708/convegno_gn.htm)

Secondo questo schema interpretativo (si badi bene: schema interpretativo e non definizione dell'essenza dell'uomo giusto), Giusto è "colui che non rinuncia ad essere uomo e non vuole accettare, per un *meccanismo misterioso e indecifrabile*, di rimuovere il sentimento interiore di compassione per l'altro".²⁶ Sono state poi le riflessioni filosofiche di Hannah Arendt che ci hanno aiutato a decifrare questo "meccanismo misterioso", a capire cioè cosa succede nell'uomo quando pensa e cosa c'è all'origine dell'azione morale.

Scrivono la Arendt: "La loro coscienza – dei non allineati, per cui per traslato dei Giusti -, se di questo si trattò, non parlò loro in termini di obbligazione, non disse loro *questo non devo farlo*, ma *questo non posso farlo*. Il lato positivo di questo *non posso* è che esso corrisponde all'autoevidenza delle proposizioni morali",²⁷ ma che risultano tali solo per chi pratica "quel dialogo silenzioso con se stessi"²⁸ che si chiama pensiero. E' la capacità di pensare *da solo* (ossia in autonomia) che consente al Giusto di resistere e di dissentire.

Nel lavoro del laboratorio abbiamo cercato di individuare in Giovanni Palatucci quel "meccanismo misterioso ed indecifrabile", cercando di scoprirne il segreto attraverso le numerose testimonianze riportate quasi per intero nella biografia scritta da Angelo Picariello²⁹. Il segreto non si può svelare, ma se ne possono scorgere gli indizi, e allora la ricerca storica diventa davvero appassionante.

Occorre un lavoro rigoroso e una capacità intuitiva, che solo la consuetudine con i documenti può offrire. Si legge in due lunghe testimonianze riportate nella biografia:

"Cercare di indurlo alla prudenza era assolutamente inutile, perché quella missione faceva parte del suo essere, e negarla avrebbe significato *negare se stesso*".³⁰

²⁶ AA.VV *Storia di uomini giusti nel gulag*, Bruno Mondadori, Milano 2004, p.4

²⁷ H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Torino 2006, p.35-36

L'essenza del *giusto* in senso fenomenologico è descritta da Sante Maletta nel saggio *Memoria dei giusti e costruzione della città: a partire da Hannah Arendt*, in A. Grasselli, S. Maletta (a cura di), *I Giusti e la memoria del bene*, cit.

²⁸ *Ivi*, p.51

²⁹ Angelo Picariello, *Capuozzo accontenta questo ragazzo. La vita di Giovanni Palatucci*, Edizioni San Paolo, Milano, 2007

³⁰ *Ivi*, p.129

“Il giudizio di mia madre per quest’uomo era che solo chi vive momento dopo momento il Vangelo della vita può diventare così importante per gli altri, perché una forza e un coraggio del genere si possiedono soltanto credendo in Dio”³¹

Ci siamo chiesti: cosa c’entra Dio con la fedeltà a se stessi, con il fatto per cui Palatucci non poteva abbandonare la propria missione senza negare se stesso? In che rapporto si colloca la fede in Dio rispetto a quel dialogo di sé con sé in cui consiste il dinamismo del pensiero?

Dal novembre del 1937, quando viene trasferito a Fiume, al settembre del 1944, quando viene arrestato, Palatucci ha rinnovato infinite volte la sua scelta per la giustizia dissociandosi da ciò a cui non poteva dare il proprio assenso e rispondendo a quello che riconosceva come vero di fronte a se stesso. Le scelte rinnovate sono diverse da quelle ripetute, perché sono le scelte in cui una persona mette di nuovo in gioco se stessa, sottoponendo le proprie motivazioni al vaglio di una esperienza che richiede sempre di più e in cui si genera ogni volta qualcosa di nuovo.

E’ in questo cammino che Palatucci matura il suo rapporto con Dio, come attestano le testimonianze. Il dialogo con se stesso esercitato consapevolmente aveva reso Palatucci capace non solo di riconoscere l’evidenza del bene, ma anche di percepire la presenza del suo Signore che gli chiedeva di rispondergli in quelle circostanze. Quel dialogo si è aperto così al riconoscimento di quella presenza che, rendendo noi a noi stessi, ci rende anche capaci di amarla in tutti i nostri atti.

Essere fedele a se stesso per Palatucci non era appena una questione di coerenza interiore rispetto all’evidenza del bene, ma molto più una questione di fedeltà a quell’Amore Grande che egli aveva incontrato e che gli aveva, col tempo e scelta dopo scelta, riempito e dato un senso alla vita.

Applicando lo schema interpretativo dell’uomo giusto alla fisionomia di un cristiano della statura di Giovanni Palatucci, abbiamo potuto così cogliere anche il nucleo essenziale della esemplarità dei Santi.

Se saputo usare come strumento d’indagine, lo schema interpretativo conduce oltre se stesso, perché, ponendo consapevolmente delle domande alla ricerca, porta alla scoperta di nuove acquisizioni.

Conclusione

A conclusione di queste osservazioni penso che si possa affermare che il metodo dell’educare insegnando abbia reso feconda la memoria del bene. Anche questo conferma che la cultura non ha futuro senza educazione. Si è trattato di un incontro felice, grazie al quale l’ipotesi culturale della memoria dei Giusti ha potuto tradursi in percorsi di studio per i giovani nella scuola, in cui essa non è stata ripetuta, ma approfondita e resa più vera.

Educazione, cultura, memoria sono attività complementari, ma, tra queste, la centralità spetta all’educazione. Senza educazione, infatti, non c’è cultura e non c’è memoria.

³¹ A. Picariello, op.cit. p.176

