

Religiosità e cittadinanza: quali compiti per l'educazione

Maria Teresa Moscato - Università di Bologna- 7 febbraio 2018

Relazione

Religiosità ed educazione religiosa in un'ottica trans-culturale

Pensiamo alla *religiosità* come a una *capacità umana* personale (che dunque si acquista e si sviluppa) e non tanto come a un contenuto intellettuale (sebbene essa preveda anche dei contenuti intellettuali, in termini di credenze, opinioni e concezioni). Non si tratta neppure di una dimensione emozionale ed affettiva (sebbene essa implichi *anche* una complessa dimensione emozionale ed affettiva), e neppure è riducibile ad una costellazione di *atteggiamenti* (sebbene essa determini un *orientamento* nella realtà che caratterizza l'intelligenza e la socialità della persona religiosa). In altre parole, l'uso del termine *capacità* (nel senso di un "diventare capace") fa riferimento ad una *qualità* dell'essere personale, che in quanto originariamente *naturale*, permane una *possibilità* per ogni persona umana. In questo senso la religiosità costituirebbe il presupposto e il supporto qualificante di ciò che più comunemente chiamiamo *fede*¹. Si tratterebbe quindi di una dimensione della persona e del suo modo di essere, che si colloca a diversi livelli di profondità dell'esperienza soggettiva (livelli esterni, relativamente osservabili, e livelli interni, non sempre esprimibili e comunicabili totalmente). Essa sarebbe anche caratterizzata da un intrinseco e specifico dinamismo, che contrassegna le fasi evolutive e le stagioni della vita adulta.

La religiosità così intesa comporta un insieme di orientamenti e atteggiamenti, di convinzioni intime e profonde, che intervengono sulle motivazioni, sui criteri di giudizio e sulle scelte etiche della persona stessa. Supponiamo quindi che esistano in essa alcune energie psichiche di base che si strutturano nel corso dell'età evolutiva, sovrapponendosi e integrandosi fra loro. Le convinzioni religiose sono quindi ancorate a forze psichiche che nel linguaggio del neofreudiano Erikson sono definite "virtù" dell'Io: in particolare la "fiducia-speranza", la "fedeltà/fede", ma anche la "cura", che Erikson (1964, 1982) attribuiva come compito di sviluppo alla media età adulta, e probabilmente la "saggezza", compito maturativo della vecchiaia². Queste energie psichiche si originano per stratificazione successiva fin dagli inizi della vita, e sono originariamente del tutto inconscie: esse vengono stimulate e canalizzate, in termini educativi e formativi, nel corso dell'esperienza di vita, attraverso l'incontro di ogni nuovo nato con figure adulte, che entrano con lui in rapporti personali significativi. Inevitabilmente, quindi, alcune componenti psichiche della religiosità costituiscono anche il substrato di altre importanti dimensioni della persona, come ad esempio le sue capacità sociali (e una socialità positiva è la prima componente personale della cittadinanza).

¹ In questo senso Giussani parla piuttosto di "senso religioso". Cfr. Moscato, 2012a, 2012b.

² Il modello di sviluppo di Erikson è stato già utilizzato, in relazione alla religiosità, da altri studiosi: ad esempio l'americano J. Fowler, pastore metodista e docente universitario di teologia, ha elaborato un modello a sei stadi della trasformazione della religiosità, nell'arco della vita. Fowler parla espressamente della *fede* cristiana, e il suo modello che ha un forte debito con Erikson. (Fowler, 1999; Moscato, 2015).

Si può dunque presumere che esistano, nella religiosità, alcuni elementi specifici e caratterizzanti, relativamente costanti, necessariamente trasversali anche a esperienze religiose diverse e a confessioni diverse, sebbene la religiosità si presenti sempre concretamente e storicamente connotata, e mai astratta o generica. A questi elementi trasversali dobbiamo prestare attenzione, nell'ottica educativa: possiamo anticipare che, nella sua fenomenologia e nella sua storia, l'esperienza religiosa sembra comportare sempre: a) una costante apertura alla trascendenza e la rappresentazione mentale di una relazione con la divinità, cui si attribuiscono un'immagine ed un "nome"; b) a tale divinità riconosciuta ci si riferisce con forme di culto specifiche, a partire dalla preghiera; c) un terzo elemento trasversale è dato dalla presenza di "grandi narrazioni" e di miti, che è possibile definire "storie sacre". Questi possono essere definiti "universali religiosi" (Filoramo 2012). La ricerca empirica mostra anche altri elementi apparentemente trasversali, sia pure con diverse sensibilità e sfumature fra le diverse esperienze storiche. Ad esempio: adulti religiosi si percepiscono tendenzialmente come "chiamati ad essere" da un divino pensiero creatore, da cui deriva loro il senso della vita come *compito* e come *vocazione*³. Sono spesso presenti anche alcune idee/categoria fra loro contraddittorie, come il senso della divina *elezione*, per i singoli e per le comunità di fede, ma anche il senso di una *universalità* dell'esperienza religiosa (legata alla universalità della condizione umana, rispetto alla divina creazione). L'orientamento universalistico di matrice religiosa è componente di concezioni politiche orientate alla pace e alla democrazia. Ciò significa che l'esperienza religiosa genera il senso e la capacità di cittadinanza, senza perciò stesso affermare che ogni esperienza religiosa determini una cittadinanza pacifica e democratica.

Queste sintetiche premesse comportano che, in ultima analisi, l'obiettivo di tutte le azioni progettate nel quadro dell'educazione religiosa (in maniera trasversale) coinciderebbe con lo sviluppo di una qualità religiosa personale. Si tratterebbe, per tutte le comunità religiose, di "educare la religiosità" e di "educare alla religiosità", prima che ad una prassi rituale e/o ad una specifica correttezza dogmatica. Riteniamo anche che solo l'ipotesi di *educare la religiosità* potrebbe costituire concreto terreno di incontro e di dialogo fra diverse identità religiose (o laiche) in una società divenuta sempre più multiculturale e multi-religiosa, fornendo anche un elemento trasversale all'insegnamento delle religioni nella scuola.

Se il concetto cardine, nell'ottica pedagogica, diventa quello suesposto, dovremo cominciare a concentrare l'attenzione sulla *qualità dell'esperienza religiosa* che si sollecita nella nuova generazione, e non tanto sulla correttezza e coerenza di una ortodossia, pur restando dentro, come è inevitabile, ad una specifica confessione. Certo la *qualità* dell'esperienza religiosa è una materia difficile da indagare, e i criteri/ parametri di comparabilità dovremo cercarli ancora dentro l'orizzonte religioso: per esempio il grado di coscienza religiosa che accompagna l'esperienza, la capacità sociale che ne deriva, la dimensione di trascendenza vissuta, e vorrei aggiungere la categoria di "peccato", almeno nel senso di una ineliminabile tendenza dell'umano a commettere colpa, e quindi di doversi sempre affidare al perdono e alla misericordia divina⁴. Usare il "peccato" come categoria interpretante permette di individuare nella compassione e nel perdono reciproco la condizione della riconciliazione, fra persone e popoli, e la costruzione di una cultura di pace.

³ Si può formulare il problema in termini diversi, anche dentro le ortodossie religiose. Si veda, ad esempio, J. Fowler, *Stages of Faith*, *op. cit.* Fowler utilizza categorie psicologiche per leggere la maturazione della fede religiosa nel corso della vita, ma in realtà i suoi sei stadi di sviluppo esprimono una concezione della religiosità, filosofica e teologica, compatibile con le riflessioni di Banfi, per quanto l'Autore sia collocato dentro una confessione religiosa positiva (cfr. R. Gabbiadini, *Religiosità e trasformazioni adulte*, in: Arici, Gabbiadini, Moscato (2014), cit. pp. 249- 271).

⁴ Cfr. Lonergan, Giovanni Paolo II

Per un altro verso, i limiti e i rischi di una religiosità arcaica o superstiziosa possono essere superati solo nello sviluppo della coscienza religiosa, sia in termini individuali, sia in termini collettivi, e dunque storici, teologici, complessivamente culturali. Di fatto, noi vediamo tuttora, nelle trasformazioni della cultura, sia sviluppi della coscienza religiosa che vanno ad approfondire la teologia e la vita ecclesiale all'interno di confessioni storiche, sia sviluppi soggettivi e sociali che vanno verso forme di secolarizzazione e di laicizzazione, fino al rifiuto di ogni religiosità in quanto tale.

Naturalmente avere avuto una educazione religiosa non comporta automaticamente una religiosità personale come esito del processo. Noi possiamo parlare di religiosità solo quando la dimensione religiosa sia rintracciabile oltre la conquistata soglia di autonomia iniziale e personale del soggetto già cresciuto. Perciò, in molti casi, questo esito si configura in termini laicizzati, o parzialmente modificati, in termini di convinzioni, rappresentazioni e orientamenti, rispetto alla proposta ricevuta. D'altro canto, e in qualche modo, una fede religiosa non è mai "trasmessa", quanto piuttosto "rigenerata", di generazione in generazione, e da una persona all'altra.

Il legame religiosità cittadinanza passa attraverso alcuni elementi specifici che sono sollecitati solo dalla formazione religiosa. Precisiamo che, al di là della sua connotazione giuridica, anche la cittadinanza è una dimensione dell'essere, un "essere capaci di", una forma di appartenenza attiva ad un quid super-individuale, che permette al singolo non solo di percepirsi socialmente solidale, ma di agire in termini solidali. E' importante però precisare quale forma di cittadinanza interpretiamo come desiderabile, perché l'idea stessa di cittadinanza non è univoca, come non lo sono le forme e le espressioni dell'esperienza religiosa. Nei lavori di questo Seminario emergono già altre due parole chiave, che costituiscono altrettante categorie interpretanti della cittadinanza desiderabile, e precisamente "pace" e "democrazia" ed è proprio rispetto a questi due temi che l'esperienza religiosa sembra soprattutto precostituire le condizioni per la formazione ad una cittadinanza democratica.

Nel suo nucleo psichico più arcaico, la cittadinanza appare preceduta da un costitutivo "senso del noi": si tratta dalla percezione di una identità collettiva, idealmente collocata nel centro di uno spazio/ orizzonte simbolico, da cui tutti gli "altri" sono separati ed esterni, e per conseguenza percepiti come "stranieri", e dunque potenzialmente minaccianti. Un "popolo" si identifica in primo luogo con uno spazio geografico, il territorio, che esso riconosce come "patria" (terra dei padri) e di cui esso si ritiene originariamente "autoctono" (come "nato dalla terra" medesima). L'identità religiosa è stata per millenni una delle componenti decisive ed evidenti di tale "senso del noi". E in epoca storica è perfettamente noto il dinamismo per cui, quando i sensi di appartenenza etnici potevano costituire un ostacolo pregiudiziale fra gruppi e persone, che si percepivano rispettivamente come "stranieri" dentro una collettività più ampia, le differenze vennero superate e integrate dentro una comune appartenenza religiosa, quando presente. Di fatto ogni esperienza religiosa ha di per sé la possibilità di canalizzare e di "educare" il senso di appartenenza, di orientarlo e potenziarlo (nel bene come nel male). Nell'Occidente giudaico-cristiano l'appartenenza religiosa ha permesso di canalizzare per secoli il senso di appartenenza, trasformandolo in un progetto ideale di tipo etico-politico.

Diversamente dall'appartenenza (che è psichicamente vissuta come "data"), la cittadinanza è "progettata", "meritata", "riconosciuta", collegata ad un "patto" originario che deve sempre essere rinnovato. La condizione di assolvimento e mantenimento della cittadinanza, perciò, non è l'appartenenza etnica o il luogo di nascita, ma la partecipazione personale a quella complessa rete di

diritti e doveri collettivi che ogni società storica ha ridefinito e precisato come attributi della propria cittadinanza. In questa prospettiva, il nuovo spazio ideale è costituito fondamentalmente dal "patto" cui i cittadini si obbligano, il vincolo giuridico che genera la *civitas* come nuova "etnia", e come una più perfetta "etnia". La "patria" coinciderà perciò con lo spazio definito dai suoi usi, costumi e riti, ma soprattutto dalle sue leggi. L'idea-guida della cittadinanza come vincolo giuridico (e non come appartenenza etnica) permette di dilatare pressoché all'infinito i confini ideali della "patria", portandoli a coincidere di fatto con quelli del "patto" etico-giuridico cui i cittadini si saranno vincolati. La cittadinanza costituisce perciò il vero "confine" che separa il mondo che si giudica "civile" dai "barbari" che potrebbero minacciare i suoi confini esterni, per quanto ampi.

Religiosità e cittadinanza

La cittadinanza come capacità in atto esige dunque anche qualità personali particolari, che sono intellettive e sociali ad un tempo (ad esempio la capacità di decentrarsi a sufficienza per considerare altri punti di vista, e soprattutto altri interessi, diversi dai propri), ed infine, al minimo, una certa capacità di collaborazione con altri, in termini produttivi (ciò suppone la capacità di condividere spazio e tempo). Tentiamo dunque di individuare il contributo specifico dell'educazione religiosa alla formazione della cittadinanza, tenendo conto che ciò chiama in causa anche l'insegnamento della religione cattolica nel contesto scolastico.

Il primo decisivo contributo offerto dall'educazione religiosa (ed esclusivamente da essa) alla formazione della cittadinanza come capacità umana, è il *sensu della trascendenza*, vale a dire la capacità intellettuale e morale di percepire un livello di realtà non visibile, e tuttavia talmente reale da potere conferire senso alla realtà visibile. La percezione della trascendenza appare specificamente umana, radicata nel pensiero simbolico, e anche assolutamente caratteristica e costitutiva del pensiero religiosamente fondato e dell'esperienza religiosa (Geertz, 1973).

Già nel corso dell'adolescenza il senso di trascendenza si sviluppa al di là di una pura dimensione fantastica ed emotiva (un semplice immaginare "altro" dall'esistente). Se, nell'esperienza religiosa in senso proprio, il senso di trascendenza fonda la coscienza etica (es. il "timor di Dio" richiamato dal "buon ladrone" sulla croce), occorre riconoscere che alcune dimensioni psichiche conseguenti al senso di trascendenza permangono potenti ed essenziali anche nella potenziale "laicizzazione" di esse. Ad esempio, *l'universalità della condizione umana* (che all'origine è mediata dalla fede in un unico Dio creatore), determina una capacità di solidarietà con ogni altro essere umano in quanto riconosciuto tale, solidarietà che supera i limiti di qualsiasi appartenenza percepita come personalmente vincolante (l'etnia, la lingua, l'ideologia politica, e perfino la stessa confessione religiosa); il *sensu dell'eternità/ immortalità possibile*, sia pure in un'altra dimensione d'esistenza, elemento non sempre percepito neppure dalla coscienza religiosa, ma che di per sé modifica la percezione del proprio "permanere" come esistenza personale, modifica l'atteggiamento nei confronti della morte fisica, permette di prendere la distanza dalle condizioni d'esistenza (come malattie e deformità irreversibili). Questo senso del tempo/eternità, quando laicizzato, determina un diverso respiro intellettuale della coscienza storica.

La presenza nella coscienza personale di queste prime componenti, di norma, determina quindi una relativizzazione positiva delle differenze etniche, culturali, ideologiche percepite (relativizzazione che non sarebbe possibile fuori da un'ottica universalistica, se non in termini di indifferenza, paura o disperazione).

Non è ovvio il dato che anche alla base di una vera coscienza ecologica (non ideologica o modaiola), anche del tutto laica, ci sia un forte senso di trascendenza. Solo esso permette alla coscienza individuale di assumersi la responsabilità di spazi e tempi, umani e naturali, collocati a grande distanza di spazio rispetto alla vita personale, o a grande distanza di tempo oltre i confini del

proprio momento storico. Il senso della trascendenza e l'universalismo che ne deriva suscitano anche un orientamento intellettuale che diventa atteggiamento sociale: l'appartenenza della cittadinanza, infatti, presenta radici ed esiti ampiamente differenti, a seconda che presupponga una fraternità universale di natura ontologica, per quanto sempre da scoprire e concretizzare nei rapporti fra gli uomini, o viceversa un semplice patto funzionale e "conveniente" fra gruppi umani, o, peggio ancora, la semplice composizione di interessi divergenti e di rapporti di potere, per evitare al momento conflitti più dannosi. Senza il senso di trascendenza, la coscienza storica ed etico-politica si chiudono sempre nei confini di differenti "cortili" (e perfino la Chiesa si riduce nei confini della "mia" parrocchia).

Soprattutto, il senso di trascendenza e l'universalizzazione e relativizzazione positiva che ne conseguono, hanno l'effetto di "spostare il baricentro" dell'Io personale, o, meglio ancora, di "ridurne l'ingombro" sulla scena esistenziale. Si può rintracciare e documentare, nell'esperienza storica dell'umanità, la capacità sociale matura e "traboccante" di persone che hanno avuto una formazione ed una esperienza religiosa, anche quando successivamente approdata ad una sostanziale laicità.

Presumibilmente, la socialità generosa delle persone religiose dipende dalla forza psicologica del loro Io, un Io reso forte proprio dalla riconosciuta presenza del sacro nella dimensione esistenziale. Ma non si può sottovalutare come il senso di trascendenza renda audaci nell'esplorazione del possibile e fiduciosi nell'innovazione dell'esistente ("sulle orme di Abramo"). Non a caso, gli eroi fondatori mitici di ogni cultura sono sempre eroi religiosi. E gli atteggiamenti di ricerca della verità, di esplorazione del possibile e di disponibilità al nuovo sono anche componenti "laiche" decisive della coscienza etico-politica.

Sotto questo aspetto, l'educazione religiosa dovrebbe essere perseguita nella scuola in tutta la sua complessità, e non ridursi ad un puro insegnamento di un'ora settimanale, tendenzialmente "neutrale", di religione cattolica. In realtà, la mancata comprensione di come l'educazione religiosa possa favorire lo sviluppo di una cittadinanza democratica, anche in soggetti che abbandoneranno nel tempo la religione in cui sono stati educati, dipende da errate rappresentazioni della religiosità umana e della sua natura, e su questo almeno gli insegnanti di religione per un verso, e i pedagogisti per l'altro, dovrebbero periodicamente tornare a riflettere.

La pace e la costruzione/decostruzione del nemico

Esiste un dinamismo sociale politico che possiamo classificare come "costruzione del nemico", ampiamente sperimentato nelle società umane, che precede e determina l'esplosione delle guerre ("fredde" o "calde"), processo che vale anche per le guerre di religione storiche. Il processo di "costruzione del nemico" (esterno ed interno) si sviluppa anche in tempo di pace, costituendo di per sé una componente dei dinamismi di sviluppo e mantenimento delle identità collettive. Esso presenta dei vantaggi sociali, soprattutto in condizioni di pace, e quando il "nemico" è sufficientemente lontano e sconosciuto per assumere un mero valore simbolico (come una personificazione del male da cui prendere le distanze); o almeno quando le leggi e il controllo politico non consentono l'aggressione del nemico costruito. Purtroppo questo stesso meccanismo psico-sociale è spesso osservabile nelle sue condizioni micro, come la genesi di bande e di sottogruppi in conflitto anche dentro una classe scolastica, l'individuazione e la persecuzione di vittime individuate all'interno del gruppo classe, e la fenomenologia di bullismi finalizzati al controllo e la leadership dei gruppi adolescenziali. La costruzione del nemico determina le condizioni latenti (spesso inconse), sociali e individuali che nell'esplosione dei conflitti (esterni e

interni) diverranno devastanti, in quanto genera sentimenti di paura, disprezzo e ribrezzo nei confronti del nemico costruito, fino alla negazione della sua dignità umana e delle sue possibili “ragioni” di guerra. Tutti i crimini di guerra e le aberrazioni della condotta verso i nemici (stupri, torture, riduzione in schiavitù, persecuzioni e umiliazioni di ogni genere) derivano da una più generale negazione della umanità del nemico ritenuto tale.

La prima opera della costruzione della pace, interna ed esterna alle nazioni, coincide quindi con la necessaria “de-costruzione del nemico”, e ciò vale anche e soprattutto per le identità religiose, che si sono spesso combattute con tanta maggiore ferocia quanto più sono vicine fra loro (esempi storici fra le religioni monoteiste). La “de-costruzione del nemico” comporta infatti il riconoscimento della comune umanità, delle buone ragioni del supposto nemico, ma anche il potenziale riconoscimento che gli orrori e le atrocità furono commessi da tutte le parti in causa, proprio per la spirale infernale stimolata dalla guerra. Nelle guerre infatti non ci sono più “innocenti” in assoluto, ma solo gradi diversi di responsabilità e di colpevolezza.

Solo il riconoscimento di questa condizione generalizzata permette il decentramento di qualsiasi punto di vista, e induce un sincero sentimento di *com-passione*, nel senso più profondo che questo termine ha, nei confronti degli uomini e delle donne coinvolti in una guerra. Sotto questo aspetto è importante, sul piano educativo, lo sviluppo di una memoria storica non superficiale. E questo vale anche per la storia delle religioni, che devono reciprocamente decostruire i propri supposti nemici.

Spesso i giovani non comprendono che la storia come disciplina non può essere “oggettiva” (perché la memoria storica si costruisce intorno a soggetti precisi e a partire da un punto di vista alla volta); né che la storia non può essere “tutta” (ne resta fuori tutto ciò di cui non abbiamo tracce e documentazione); soprattutto che essa non può neppure essere “definitiva”, perché il suo sviluppo disciplinare è opera di un continuo processo di re-interpretazione delle fonti e dei documenti disponibili, da parte di una classe di storici di professione, che naturalmente sono dei soggetti storici anch’essi. Non è dunque chiaro ai nostri giovani che la memoria storica può dilatarsi ed evolvere nella direzione di una faticosa consapevolezza collettiva, ma che può anche contrarsi e ridursi, che può esser falsificata da molte omissioni e silenzi.

La categoria religiosa di “peccato” come interpretazione della condizione umana

Noi non parliamo mai dei conflitti umani in termini di “peccato” e di “risentimento”, cioè di una cicatrice generativa di altro peccato e di altro risentimento sociale, una matrice di arretramento potenziale e di dolore, mentre dovremmo farlo. Il termine “peccato” non esprime soltanto l’avvenimento della colpa individuale: la nozione di “peccato” esprime una categoria interpretativa della condizione umana (ed è “originario” piuttosto che “originale”) nella sua triplice articolazione di imperfezione/ trasgressione, di aberrazione colpevole, ma anche di componente del processo sociale, per il quale l’opera umana presenta un limite intrinseco anche nel suo dinamismo, e i suoi frutti positivi si corrompono e degenerano⁵. Il “peccato” è una categoria interpretativa propria della coscienza religiosa, anche questa trasversale rispetto a confessioni diverse, una categoria di lettura della storia che può costituire il dono della coscienza religiosa (trasversale) alla cultura del nostro

⁵ Per una riflessione sul peccato, nella sua triplice dimensione di imperfezione/violazione, componente del processo sociale, e aberrazione, rinvio alle lezioni di Cincinnati di B. LONERGAN (*Sull’educazione*, trad. ital. Città Nuova Editrice, Roma, 1999, pp. 96 e sgg.).

tempo. Il peccato genera risentimento, e il risentimento rigenera peccato, e ogni peccato crea condizioni di rinnovata sofferenza. Questa sofferenza a sua volta può essere utilizzata positivamente come offerta compensatrice (è quello che la giovane ebrea Etti Hillesum, ha realizzato in sé e affidato al suo diario⁶). In questo caso le persone riconsegnano alla divinità venerata la smisurata energia spirituale originata dalla sofferenza e dall'ingiustizia, possono perdonare e chiedere perdono, e possono riconciliarsi nel presente e nel passato. Diversamente, la spirale generata dal risentimento rinnova l'odio e accresce la disperazione, e l'ira viene "conservata" e diretta contro "nemici" sempre rinnovati. E da ciò prima o poi deriveranno altre guerre, interne ed esterne, comunque guerreggiate. In uno dei suoi messaggi per la giornata mondiale della pace⁷, Giovanni Paolo II ha scritto:

"La storia porta con sé un pesante fardello di violenze e di conflitti, di cui non è facile sbarazzarsi. Soprusi, oppressioni, guerre hanno fatto soffrire innumerevoli esseri umani e, anche se le cause di quei fenomeni si perdono in tempi remoti, i loro effetti rimangono vivi e laceranti, alimentando paure, sospetti, odi e fratture fra famiglie, gruppi etnici, intere popolazioni [...] E' indispensabile, a tal fine, imparare a leggere la storia degli altri popoli evitando giudizi sommari e partigiani, e facendo uno sforzo per comprendere il punto di vista di quanti a quei popoli appartengono. E', questa, una vera sfida anche di ordine pedagogico e culturale. Se si accetta di intraprendere questo cammino, si scoprirà che gli errori non stanno mai da una parte sola; si vedrà come la presentazione della storia sia stata talvolta distorta, e addirittura manipolata con tragiche conseguenze. Una corretta rilettura della storia favorirà l'accettazione e l'apprezzamento delle differenze – sociali, culturali, e religiose – esistenti fra persone, gruppi e popoli. E' questo il primo passo verso la riconciliazione".

In questo senso, usare il "peccato" come categoria interpretante permette di individuare nella compassione e nel perdono reciproco la condizione della riconciliazione e di una cultura di pace.

Il fatto che oggi si stia qui insieme a ragionare di educazione e di pace, se è autentica l'intenzione con cui ci stiamo incontrando, suppone un piccolo passo già compiuto proprio nella "decostruzione del nemico" e dunque nel senso di una effettiva e progressiva riconciliazione. E ciò che è possibile almeno una volta, è e sarà possibile molte alte volte. Sotto questo aspetto, la "posta in gioco" di questa piccola iniziativa di laboratorio è invece molto alta, e giustifica lo sforzo e la fatica che saranno necessari a coloro che completeranno gli incontri seminariali previsti e a coloro che li accompagneranno. Sentiamo in questo, alle nostre spalle, il respiro di generazioni religiose che ci hanno preceduti e che adesso ci spingono nella direzione di "nuovi cieli e una nuova terra" ...

⁶ H. HILLESUM, *Diario* (1941-43), a cura di J.G. Garlandt, trad. ital. Milano, Adelphi, 1996. Ma si veda nella sensibilità dei tragici greci, le figure di Edipo e di Antigone.

⁷ Giovanni Paolo II, Messaggio per la celebrazione della XXX giornata mondiale della pace, *Offri il perdono, ricevi la pace*, 10 gennaio 1997.

Riferimenti bibliografici

- F. Arici, G. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), 2014. *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- J. Fowler (1981). *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. S. Francisco: Harper e Row.
- J. Fowler (1984). *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith* (rev. ed. 1999). New York: Jossey Bass/ Wiley.
- M. Caputo (2012). *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in: Moscato, Gatti, Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, op. cit., pp. 45-69.
- R. Gatti (2012). *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in: Moscato, Gatti, Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit. pp. 204- 257.
- E. Castellucci (2012). *Una lettura teologica del senso religioso*, in: Moscato, Gatti, Caputo, *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit. pp. 13-44.
- E. H. Erikson (1964). *Introspezione e responsabilità*, trad. ital. (1972). Roma: Armando.

- E. H. Erikson (1982). *I cicli della vita*, trad. ital. 1984. Roma: Armando.
- R. Gabbiadini (2014). *Religiosità e trasformazioni adulte*, in: Arici, Gabbiadini, Moscato, op. cit. pp. 249-271.
- R. Gabbiadini (2015). *Conversione adulta come trasformazione autorealizzativa*, *Nuova Secondaria Ricerca*, a. XXXII, n. 10, giugno 2015, pp. 84-97.
- C. Geertz (1973), *Interpretazioni di culture*, trad. ital. 1987. Bologna: Il Mulino.
- R. Guardini (1957), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, trad. ital. 1986. Milano: Vita e pensiero.
- R. Guardini (1959). *Il linguaggio religioso*, trad. ital. in: R. Guardini, *Linguaggio - Poesia – Interpretazione*, 2000, III ed. Brescia: Morcelliana.
- M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), 2012. *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*. Roma: Armando.
- M. T. Moscato (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- M. T. Moscato (1998). *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*. Brescia: La Scuola.
- M. T. Moscato (2006). *L'educazione alla cittadinanza nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e possibilità*, in: S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando, pp. 43- 53.
- M. T. Moscato, *Il tema della guerra nell'educazione alla cittadinanza*, “Nuova Secondaria”, a. XXVI, 4, 15.12.2008, pp. 108-115.
- M. T. Moscato (a cura di) 2011. *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- M. T. Moscato (2012a). *Il 'senso religioso' come tema pedagogico*, “Orientamenti Pedagogici”, vol. 59, n. 1(347), gennaio/marzo, pp. 97- 110.
- M. T. Moscato (2012b), *L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi*, in: M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo, (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando 2012, pp. 130-203.
- M.T. Moscato, *Stadi della fede e trasformazioni della vita adulta negli studi di J. Fowler*, «Pedagogia e Vita», 73, 2015, pp. 231-246.
- G. Pinelli, *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in: Arici, Gabbiadini, Moscato, cit., pp. 281-295.