



ASSOCIAZIONE "ABRAMO e PACE"

# RELIGIOSITÀ EDUCAZIONE CITTADINANZA.

**Costruire la pace nella convivenza democratica:  
quali compiti per l'educazione?**

**febbraio/ottobre 2018**

## ATTI

**A cura di  
Beatrice Draghetti e Giorgia Pinelli**

Publicazioni della Regione Emilia Romagna

Il volume è stato pubblicato dalla regione Emilia Romagna  
Bologna, 2018

## Indice

**Introduzione**, di *Giorgia Pinelli* pag. 5

**Religiosità, Educazione, Cittadinanza: il programma** » 7

### Prima sezione

#### Il Convegno

**Introduzione ai lavori del Convegno**, di Beatrice Draghetti » 11

**La valenza formativa della religiosità  
nell'orizzonte cristiano**, di Michele Caputo » 15

**La religiosità nella sua valenza formativa,  
con riferimento al punto di vista dell'ebraismo:  
alcune note introduttive per aprire il dialogo**, di Silvia Guetta » 25

**La religiosità nella sua valenza formativa.  
Un punto di vista islamico**, di Mulayka Laura Enriello » 33

**Religiosità e cittadinanza:  
quali compiti per l'educazione?**, di Maria Teresa Moscato » 43

### Seconda sezione

#### Il Seminario di narrazione dell'esperienza religiosa

**Introduzione ai lavori di  
restituzione del Seminario**, di Beatrice Draghetti » 55

**Religiosità, educazione e cittadinanza.  
Dal resoconto di un'esperienza seminariale  
alla formulazione di principi di metodo**, di Giorgia Pinelli » 57



# Introduzione

di Giorgia Pinelli

*Università degli Studi di Bologna*

Questo testo propone al lettore gli Atti dell'iniziativa *Religiosità, educazione, cittadinanza. costruire la pace nella convivenza democratica: quali compiti per l'educazione?*, promossa dall'Associazione per il dialogo interreligioso "Abramo e Pace" (Bologna). Si è trattato di un articolato percorso, che ha visto il coinvolgimento di docenti di area pedagogica dell'Università di Bologna già nella fase iniziale di progettazione<sup>1</sup>.

Le ipotesi di lavoro sulle quali ci eravamo scommessi sono ampiamente dibattute nei testi contenuti in questo libro<sup>2</sup>. La convinzione fondante, che si configura come *fil rouge* dell'intero percorso, era che occorresse un ribaltamento di prospettiva. Piuttosto che cercare di rintracciare eventuali "norme di cittadinanza" nei contenuti di fede di ciascuna confessione abbiamo ritenuto necessario indagare il ruolo che l'esperienza religiosa gioca nella costruzione dell'identità personale e, di lì, nella promozione di competenze di cittadinanza.

Il Convegno svoltosi presso la Sala Farnese di Palazzo D'Accursio il 7/2/2018 costituiva in questo senso una prima occasione di riflessione a partire dall'angolo visuale offerto dalle tradizioni religiose monoteistiche (Cattolicesimo, Ebraismo, Islam). Dopo l'introduzione di Beatrice Draghetti, Presidente di "Abramo e Pace", tre diversi studiosi appartenenti alle tre confessioni si sono interrogati in termini pedagogici sul tema della valenza formativa della religiosità.

L'intervento di Michele Caputo ha sottolineato l'insufficienza dei modelli interpretativi affermatasi dopo il crollo del Muro di Berlino e in corrispondenza della fine della stagione delle ideologie ma, più ancora, dopo l'evento-simbolo dell'Undici settembre. Inadeguata si rivela anche una lettura totalmente esteriore e sociologista dell'esperienza religiosa. Occorre un vero e proprio cambiamento di paradigma, che permetta di guardare ai fenomeni di formazione religiosa nel loro intrinseco dinamismo. Ciò consente di cogliere il bisogno di senso/significato come "nucleo" di ogni identità religiosa.

Silvia Guetta (Università di Firenze) ha ribadito la necessità, per la pedagogia, di mettere a tema il religioso in tutte le sue implicazioni. Dopo aver ricostruito sinteticamente la storia dell'educazione ebraica nel solco delle vicende della storia italiana, la Guetta ha offerto alcune note introduttive circa gli aspetti dell'educazione ebraica, per poi concentrarsi sullo *studio* come esperienza spirituale dall'intrinseca portata educativa.

---

<sup>1</sup> Il momento progettuale ha visto coinvolte Beatrice Draghetti e Luchita Quario, rispettivamente Presidente e Vicepresidente dell'Associazione "Abramo e Pace", e Maria Teresa Moscato e Giorgia Pinelli per l'Ateneo bolognese.

<sup>2</sup> Si vedano al riguardo i testi di Draghetti, Moscato, Pinelli, *infra*.

Mulayka Enriello (Coreis) ha preso le mosse dal “senso religioso” come componente strutturale dell’uomo per sottolineare la connaturalità della dimensione religiosa all’esperienza umana, presentando segni e temi caratteristici della religione islamica connotati da un implicito potenziale formativo extra-religioso.

Maria Teresa Moscato (Università di Bologna) ha infine messo a tema la questione dei “compiti educativi” sottesi al binomio religiosità/cittadinanza nelle nostre società multiculturali<sup>3</sup>. Dopo aver evidenziato il contributo che l’educazione religiosa offre alla formazione della cittadinanza come capacità umana (anch’essa educabile, e soggetta a possibili regressioni/involuzioni), la Moscato ha segnalato l’urgenza di un lavoro culturale ed educativo di decentramento e “decostruzione del nemico”, identificando nella categoria religiosa di “peccato” (e in quella, corrispettiva, di “riconciliazione”) la chiave di volta per una rilettura propositiva della condizione umana.

La seconda fase del percorso si è articolata in tre appuntamenti ad invito (14, 21 e 26 febbraio 2018, presso il Dipartimento delle Arti, Università di Bologna): questi incontri seminariali a piccolo gruppo hanno coinvolto docenti e genitori delle tre tradizioni monoteistiche. I partecipanti, coordinati da chi scrive, sono stati invitati a narrare di sé e della propria formazione/esperienza religiosa, con un momento di focus-group conclusivo.

In data 10 ottobre 2018, presso la Sala Marescotti del Dipartimento delle Arti (Università di Bologna) si è infine tenuto un incontro pubblico di restituzione: dopo l’introduzione di Beatrice Draghetti, io stessa ho sintetizzato quanto emerso nel corso dei seminari<sup>4</sup>. Al resoconto complessivo del percorso è seguito un momento di dibattito, durante il quale i partecipanti hanno proposto considerazioni, spunti di lavoro e ipotesi per la costruzione di percorsi e attività nel mondo della scuola. Gli intervenuti hanno riconosciuto l’importanza e la preziosità di occasioni di incontro, confronto e condivisione di esperienze; e in questo senso la conclusione dei lavori si è confermata come possibile apertura a nuovi inizi.

---

<sup>3</sup> Gli interventi dei relatori costituiscono parte integrante del presente volume.

<sup>4</sup> Entrambi gli interventi sono compresi in questo volume.



## ASSOCIAZIONE "ABRAMO e PACE"

### RELIGIOSITÀ, EDUCAZIONE, CITTADINANZA

Costruire la pace nella convivenza democratica: quali compiti per l'educazione?

*Per un approfondimento con insegnanti, assieme a genitori appartenenti alle tre tradizioni monoteistiche (ebraismo, cristianesimo, islam) sul ruolo dell'educazione/esperienza religiosa per lo sviluppo dell'identità personale e dell'appartenenza alla comunità.*

#### **SESSIONE APERTA AL PUBBLICO**

7 FEBBRAIO 2018

Sala Farnese – Palazzo d'Accursio- Piazza Maggiore, 6 Bologna  
Dalle 15,30 alle 18,30

***L'associazione 'Abramo e pace': un cammino di incontro***

**Beatrice Draghetti**, presidente

***La religiosità nella sua valenza formativa, con riferimento al punto di vista dell'ebraismo, del cristianesimo e dell'islam.***

**Michele Caputo** - Pedagogia generale - Università di Bologna

**Silvia Guetta** - Pedagogia della gestione dei conflitti - Università di Firenze

**Mulayka Enriello** - Commissione Educazione della Comunità Religiosa Islamica Italiana

DIBATTITO

***Religiosità e cittadinanza: quali compiti per l'educazione?***

**Maria Teresa Moscato** - Pedagogia generale e sociale - Università di Bologna

#### **SESSIONE RISERVATA AD INVITO**

14, 21, 26 FEBBRAIO 2018

Sala Camino - Dipartimento delle Arti Visive- Università di Bologna-  
Dalle 16,30 alle 18,30

Con un gruppo di genitori della scuola primaria di primo e secondo grado, appartenenti alle 3 tradizioni monoteistiche, assieme ad alcuni docenti.

***La narrazione della personale formazione dell'identità religiosa, in prospettiva educativa, come fattore positivo di costruzione della persona.***

Tutor: **Giorgia Pinelli**, Università di Bologna





**Prima Sezione**  
**Il Convegno**



## Introduzione ai lavori del Convegno

di Beatrice Draghetti

*Presidente dell'Associazione Abramo e Pace*

Mi fa piacere innanzitutto ringraziare quanti hanno favorito la realizzazione di questo evento. Comincio dalle Istituzioni di cui abbiamo ottenuto il patrocinio, dell'Università dirò tra poco, l'Ufficio Scolastico Regionale che riconosce come aggiornamento la partecipazione dei docenti, la Città Metropolitana e il Comune di Bologna che, soprattutto attraverso l'interessamento della Presidenza del Consiglio, ci ha concesso l'utilizzo di questa bellissima sala, che è la Cappella Farnese.

Circa un anno fa partecipai ad un seminario sul tema della religiosità e dei processi educativi, promosso da docenti di ambito pedagogico del Dipartimento delle arti visive dell'Università di Bologna in collaborazione con altre Istituzioni<sup>5</sup>.

Fu molto interessante per me, a partire proprio dagli obiettivi che il seminario si proponeva.

Da un lato l'affermazione della positiva valenza educativa della religiosità e la sua relazione con la dimensione della creatività, nel senso più ampio.

Dall'altro il recupero, il riconoscimento dell'importanza dell'esperienza religiosa nello sviluppo della qualità della vita, personale e sociale, nella convinzione che la religiosità è portatrice di una forza pacificante e di innovazione che può determinare nuove forme di cittadinanza solidale, come anche, se non educata, può diventare pericolosa, deviando in forme varie.

Obiettivi abbastanza 'in salita', perché nell'area delle scienze umane si fanno ancora i conti con un certo pregiudizio negativo nei confronti della dimensione religiosa, sottovalutandola o dimenticandola.

Colsi nelle riflessioni di quei due giorni un filone molto interessante e congeniale alle finalità dell'associazione *Abramo e Pace*, di cui sono presidente: la rilevanza dell'esperienza religiosa dentro ai processi educativi, come dimensione educabile e nello stesso tempo essa stessa risorsa formativa, può rappresentare anche un nuovo incrocio per l'incontro interculturale e interreligioso e per i processi di inclusione sociale in vista di una convivenza armoniosa, di pace.

*Abramo e Pace* è nata alcuni anni fa, in un tempo di particolare recrudescenza nel mondo di azioni drammatiche e violente perpetrate in nome dell'appartenenza religiosa. Con i fondatori, tra cui Rav Sermoneta della comunità ebraica di Bologna, Mons. Stefano Ottani e l'imam Yussuf

---

<sup>5</sup> Mi riferisco al Seminario nazionale *Religiosità e scienze umane: oltre i "paradigmi del sospetto"?*, svoltosi presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna e presso la Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna, che ha visto il patrocinio del Servizio Nazionale per gli Studi Superiori di Teologia e Scienze Religiose e della Società Italiana di Pedagogia.

Pisano della Comunità religiosa islamica si pensò di avviare un'esperienza associativa che contribuisse a favorire l'incontro, la conoscenza, il rispetto tra credenti delle tre tradizioni monoteistiche, nella solida convinzione che le religioni non possono essere considerate e vissute come causa di conflitto, quanto piuttosto come straordinarie vie di pace: nella fedeltà di sequela dell'unico Dio infatti ci si riscopre tutti più vicini, fratelli, solidali e perciò capaci di creare legami, relazioni, un buon vivere insieme.

Avviando l'attività dell'associazione è venuto abbastanza naturale lavorare prevalentemente con le scuole: con gli insegnanti attraverso corsi di formazione su temi affrontati nelle tre prospettive e anche con gli studenti delle superiori, proponendo loro l'esperienza di viaggi in luoghi rilevanti per le tre tradizioni, Gerusalemme e Roma, occasioni rivelatesi molto ricche per gli incontri e le riflessioni che mettono in movimento, oltre naturalmente all'esito sperimentato nei giovani partecipanti di una maggiore attenzione e delicatezza nell'incontro con l'altro, magari fino a quel momento ignorato o sottovalutato. Sorprendente....

Con questo piccolo bagaglio di esperienza e di attività associativa siamo andati a cercare i docenti universitari promotori del seminario di cui ho parlato all'inizio, per proporre l'approfondimento della stessa tematica in prospettiva interreligiosa, idea che è stata accolta con molto interesse. Abbiamo lavorato insieme per costruire il percorso che si apre oggi, in quattro tappe, in cui alcuni di loro sono relatori o facilitatori: la prof.ssa Moscato, il prof. Caputo e la prof.ssa Pinelli dell'Università di Bologna; la prof.ssa Guetta dell'Università di Firenze; la prof.ssa Enriello, della Commissione educazione della COREIS. Tutti ringrazio per questo coinvolgimento qualificato.

Vorrei velocemente mettere in evidenza alcuni aspetti.

Promuovere questa iniziativa ha voluto dire andare a cercare le persone potenzialmente interessate al cammino delle tre appartenenze, oltre ai referenti religiosi fondatori. È stata un'esperienza bella, anche per incontri nuovi inaspettati, che penso e spero possano fiorire. Quante energie, quante iniziative, quante esperienze esistono sul territorio, anche non sotto particolari riflettori, ma costanti, che tendono a coniugare due dimensioni imprescindibili per vivere bene insieme: identità e relazione/incontro con l'altro.

Se il tema scelto è rilevante per ogni età della vita, non c'è dubbio che i più giovani riscuotano un particolare nostro interesse, nell'impegno di favorire una loro crescita armonica e integrale di persone robuste che sanno vivere in una comunità giusta e coesa, nelle quali la religiosità può determinare atteggiamenti fondamentali. L'attenzione alla dimensione religiosa dell'esperienza umana infatti arricchisce i processi educativi nel loro dinamismo e nel loro esito, non solo a livello personale, ma per l'incidenza e la rilevanza che essa può avere rispetto alla vita comune, nelle nostre città, nel Paese.

Certamente l'educazione religiosa, così come l'educazione tout court, non è trasmissione di un contenuto intellettuale, per lo meno non solo: c'entra con l'orizzonte culturale religioso di riferimento, con il contesto di vita e soprattutto con la relazione con testimoni coerenti. Intenzionalmente la seconda parte di questo percorso, ad invito, si realizza come seminario in cui centrale è la presenza di genitori delle tre appartenenze, assieme ad insegnanti dell'arco della scuola primaria. Genitori che saranno coinvolti nella narrazione della personale crescita della dimensione religiosa nelle tappe più significative della loro vita.

La presenza quantitativamente e qualitativamente significativa ai diversi "step" del percorso dice di un interesse forte. Moltissimi gli insegnanti che si sono lasciati coinvolgere; è un fatto l'articolata

realità di studenti di diverse tradizioni nelle nostre scuole, fin dalla primissima infanzia: quindi esperienze dirette, anni di lavoro da parte di tanti, che ci fanno dire che è possibile immaginare uno sviluppo di queste prospettive con il contributo di molti, oltre ad auspicare naturalmente che possiamo tutti apprezzare questo percorso promosso da *Abramo e pace*.

Non è appena l'interesse di approfondimento di un filone nuovo con possibilità di applicazione in particolare con i giovani, ma siamo convinti che passi di qui anche un contributo nella direzione della pace, a partire dal nostro territorio, di cui riconosciamo l'appello urgente.



# La valenza formativa della religiosità nell'orizzonte cristiano

di Michele Caputo

*Università degli Studi di Bologna*

## Premesse e cornici

Affrontare il tema della religiosità nella sua valenza formativa assumendo un punto di vista, nel mio caso il punto di vista del cristianesimo, risulta essere un compito alquanto complesso, se non arduo. Difatti lo spessore delle questioni connesse al nostro tema rende quanto meno audace il proposito di parlarne dentro un contributo che ha, per ovvie ragioni, uno spazio limitato. Si tratta di dipanare una questione, di profondo rilievo personale e sociale, in cui molteplici intrecci concorrono a tessere un quadro pluriforme, peraltro non definitivo e in perenne trasformazione.

Solo a titolo d'esempio possiamo citare come nei due millenni di storia, alquanto intensa, del cristianesimo, si siano formate diverse "confessioni" cristiane, le maggiori delle quali si riconoscono nelle distinte teologie e prassi liturgiche della Chiesa Cattolica, quella Ortodossa e la grande famiglia Protestante. A questa "prima" distinzione fanno capo numerosissime ulteriori differenziazioni, interne e trasversali, di sensibilità religiose e spirituali e accenti dottrinali diversi. Già questa complessità rende molto difficile rintracciare "un punto di vista" che possa legittimamente dirsi "il punto di vista del cristianesimo", senza "peccare" di presunzione se non di vera e propria arroganza.

È bene perciò chiarire preliminarmente che questa breve riflessione ha ben presente i propri "limiti", e che pertanto si "offre" umilmente come un piccolo contributo a dare uno sguardo, da una prospettiva religiosamente connotata, alla nostra storia più recente, alla storia della società italiana del nostro tempo che è anche, quasi senza confini, storia "globale" dell'umanità del XXI secolo. Lo sguardo di "un" *povero cristiano* (per usare l'espressione di Ignazio Silone tesa a designare una coscienza religiosa posta di fronte alle contraddizioni delle istituzioni religiose), cresciuto dentro il cattolicesimo italiano nella seconda metà del Novecento, con qualche attenzione alla storia, dedito professionalmente agli studi sull'educazione, anche religiosa.

Un'altra premessa necessaria riguarda l'oggetto della riflessione: la valenza formativa della religiosità si colloca sempre dentro un orizzonte socioculturale, definito nel tempo e nello spazio della storia umana, che è al tempo stesso un "luogo da interpretare" ma anche un "luogo dell'interpretazione". Per questo occorre prestare attenzione alle categorie interpretative che sono disponibili nel nostro orizzonte culturale, e di cui facciamo più o meno

uso, per renderci conto delle ulteriori potenzialità così come dei limiti delle stesse, della possibile necessità di parole diverse, capaci di leggere il nuovo presente.

La “nostra” storia, la “nostra” realtà sociale, ha conosciuto e conosce, in questi ultimi decenni, una trasformazione inedita, di cui avvertiamo contorni incerti e in continua evoluzione. Noi stiamo vivendo dei processi di mutamento socioculturale molto intensi e pressanti, rapidi, e perciò difficili da cogliere, da *intelligere* nel momento in cui, come in uno zapping, i cambiamenti si succedono senza consentire nemmeno la loro messa a fuoco. Di fatto, reattivamente, si diffondono maggiormente semplificazioni e riduzioni sempre più superficiali, processo accentuato dagli strumenti e dalle modalità di comunicazione di massa che trovano maggiore audience nella proposta di schemi narrativi codificati e argomentazioni irrazionali.

Non si tratta solo di superficialità, poiché se talvolta si viene a creare un vero e proprio processo di “occultamento”, più spesso avviene una “distrazione” della nostra attenzione e del nostro impegno da ciò che realmente sta accadendo e dalla reale posta in gioco. In gioco è la possibilità di pensare e costruire una nuova laicità per una cittadinanza inclusiva e rispettosa delle differenze religiose e della libertà della persona (Scola, 2007), la possibilità di educare alla pace.

### **La “religiosità” nell’era dello “scontro delle civiltà” e il desiderio di pace**

Il tema della valenza formativa della religiosità è riemerso nel dibattito internazionale in forza del mutamento socioculturale delle società europee e si lega strettamente con le tematiche interculturali e con il fenomeno della globalizzazione (Filoramo, 2004; Habermas, 2009; Caputo, 2012).

Riemerso perché, per tutto il Novecento, il tema della religiosità è stato ampiamente inabissato da prospettive ideologiche e scientiste dentro un paradigma evolucionista e/o riduzionista sostanzialmente negazionista di un qualsiasi riconoscimento positivo alla dimensione religiosa, vista come residuo arcaico nel processo della modernità. Per un altro verso, buona parte del pensiero religioso si è attardato in un arroccamento nostalgico di una forma mitizzata di cristianità e/o in una riduzione ideologica di una ortodossia definita in termini sistematico-deduttivi astratti, spesso disancorati dalla concretezza esistenziale del nostro tempo, un pensiero religioso posto sulla difensiva rispetto ai cambiamenti moderni. Le due polarità maggiori non esauriscono un più ampio ventaglio di posizioni sulle questioni richiamate ma di certo rappresentano gli esiti e i propositi più diffusi.

In questo quadro i processi educativi (e in essi la scuola e le altre agenzie educative) hanno rappresentato un luogo simbolico dove si è svolto (e tuttora si svolge) il conflitto delle differenti tensioni che hanno animato (e animano) le diverse visioni antropologiche maturate in Occidente. Paradigmatico in questa direzione è il tema della “laicità” nelle sue diverse accezioni maturate sul piano culturale e politico nei sistemi giuridici contemporanei, in quanto il tema della laicità mette a fuoco il rapporto tra cittadinanza e appartenenza religiosa, definisce lo spazio pubblico dell’esperienza religiosa e la sua qualità, e assieme alle forme di convivenza sociale possibili tra le diverse appartenenze religiose (Caputo, 1998; Caputo, Pinelli 2018; Scola, 2007).



In questi ultimi decenni abbiamo assistito al tentativo delle scienze umane, in particolare quelle sociologiche, di definire il cambiamento in atto, mettendo in gioco diverse categorie interpretative della società, definita di volta in volta, “postmoderna”, “multi-etnica”, “multirazziale”, “multiculturale”. In qualche modo, parlare di “società liquida” può significare la resa di fronte allo “scorrere” del fiume dei cambiamenti per cui è impossibile immaginare di riuscire ad interpretare diversamente la società contemporanea e i suoi dinamismi. La rilevanza di questi tentativi di definire e descrivere la società del nostro tempo risiede nel loro “uso” culturale, sociale e politico, laddove vanno a costituire il nucleo di rappresentazioni della vita sociale e personale, diventando le “nostre” categorie interpretative del quotidiano, delle attese e dell’agire personale e collettivo.

Negli ultimi decenni la grande sfida della globalizzazione (economica, politica, tecnologica, ecc.) che tocca la vita quotidiana di tutti gli uomini del nostro tempo (Giddens, 1999) è andata ad intrecciarsi con il fenomeno delle migrazioni, le cui rappresentazioni hanno progressivamente abbandonato le connotazioni esotiche e folkloriche, per assumere connotazioni e termini sempre più inquietanti per il clima sociale che le accompagna. La crisi del 2008 ha poi costituito il denotatore socio-economico della polverizzazione dei conflitti, sempre più diffusi insieme a sentimenti di timore per il futuro e paura del diverso.

Si può perciò affermare che oggi, nella percezione comune, sono presenti forti resistenze a rappresentare positivamente la società multiculturale, mentre se ne prospettano limiti e sono fortemente presenti aspirazioni neonazionaliste (o sovraniste che dir si voglia). Per cui, paradossalmente, nel momento di maggiore necessità di proposte e percorsi di integrazione degli immigrati presenti nelle società europee, si è venuto a creare un clima di sospetto, se non di vera e propria ostilità, alla prospettiva interculturale lentamente emersa alla fine del Novecento.

La riflessione interculturale, che si è sviluppata in Europa a partire dagli anni Ottanta, ha rappresentato il tentativo di alcuni esponenti della pedagogia europea, anche grazie agli organismi internazionali come Consiglio d’Europa e Unesco, di dare risposte alle nuove questioni educative e politiche poste dai fenomeni migratori del secondo dopoguerra (Chang, Checchin, 1996). La meta di una società “interculturale” si è poi diffusa nei primi anni Novanta, come prospettiva generale di buona parte della pedagogia internazionale e delle politiche scolastiche ufficiali. Ciò è avvenuto a prescindere dalla presenza e dalla rilevanza dei fenomeni migratori presenti nei diversi contesti, ma si è proposta come finalità intrinseca delle istituzioni educative, la costruzione di una realtà sociale capace di far convivere e di costruire ponti tra le diverse culture, promuovendo rapporti di integrazione e di inclusione (Damiano, 1999; Caputo, Pinelli 2018; Moscato, 1994; Pinto Minerva, 2002).

Tuttavia la prospettiva interculturale necessita oggi di un profondo ripensamento anche in ragione di un ritardo maturato nei confronti del clima emerso dopo il crollo, nel 2001, delle torri gemelle di New York. Con questo evento è intervenuto un cambiamento di paradigma, una mutazione profonda del modello di interpretazione della realtà delle relazioni sociali e culturali, perché è diventato dominante, anche a livello di rappresentazione di massa, il modello dello “scontro delle civiltà”. Di fronte al “vuoto” di ideologie sociali e politiche connesso alla conclamata “morte delle ideologie”, il paradigma conflittualista di Huntington (1996) ha avuto buon gioco a proporsi quale modello esplicativo di eventi angoscianti che reclamavano risposte, sostituendo i precedenti modelli di interpretazione delle realtà sociali e

dei dinamismi conflittuali. Il crollo del Muro di Berlino rappresenta il precedente evento simbolico che ha accompagnato il dissolvimento del mondo sovietico ma al tempo stesso segnava il fallimento potenziale di qualsiasi alternativa al sistema liberale/liberista risultato vincente nel confronto post seconda guerra mondiale. Fallito il marxismo ideologico si è immaginato un orizzonte culturale completamente libero da necessità ideologiche, la “morte delle ideologie”, finanche la fine della storia umana (Fukuyama, 1991). In realtà questo vuoto è stato colmato da rappresentazioni, di derivazione economicista, di relazioni sociali competitive/conflittuali, rafforzate dal paradigma prima citato dello scontro delle civiltà.

Quest’ultima rappresentazione (la cui formula accademica è nata in ambiente accademico anglosassone a metà degli anni Novanta) discussa e diffusa tra gli esperti di politica internazionale, ha conosciuto una diffusione di massa immediatamente dopo l’evento dell’11 settembre 2001, costituendo la trama dei successivi eventi bellici della guerra in Afghanistan e in Iraq, lo sviluppo dello Stato Islamico e l’esplosione del terrorismo islamico internazionale. In questi eventi (ma già a partire dalla guerra del golfo) si è progressivamente occultata qualsiasi matrice economico-politica, diffondendo al contempo rappresentazioni mediatiche, nelle quali si stimolava un trapasso inconscio dal conflitto delle civiltà alla guerra “giusta” o “santa”. Si sono fatte così largo rappresentazioni dei conflitti e delle guerre in atto come guerre generate da una radicale incompatibilità tra le civiltà e le loro matrici religiose, come è documentato dal largo eco delle prese di posizione di Oriana Fallaci (2001).

Il grande rischio, occorso alle coscienze religiose del nostro tempo, è stato per l’appunto la rivendicazione e/o l’attribuzione ai conflitti, al terrorismo e alle guerre vissute in questi anni, di un carattere *tout court* “religioso”. Un rischio contro il quale si sono levate autorevoli voci religiose a partire dall’ostilità di Giovanni Paolo II alle guerre, giudicate “spirale di lutti e di violenza”, e di altri capi di comunità religiose, che hanno cominciato a denunciare l’uso strumentale e non autentico della religiosità, dell’appartenenza religiosa rivendicata in questi conflitti. Una rappresentazione in netto contrasto con lo “spirito di Assisi”, come sempre Giovanni Paolo II ebbe a definire l’esperienza della prima giornata mondiale di preghiera interreligiosa svoltasi il 27 ottobre 1986. Quella giornata mostrò la possibilità di “stare insieme” pur nella diversità dei credi e dei riti religiosi. E credo opportuno riportare il giudizio di Giovanni Paolo II, esposto in un discorso del 22 dicembre dello stesso anno:

la giornata di Assisi sprona tutti coloro, la cui vita personale e comunitaria è guidata da una convinzione di fede, a trarne le conseguenze sul piano di una approfondita concezione della pace e di un nuovo modo di impegnarsi per essa. Ma inoltre, e forse principalmente, quella giornata ci invita a una “lettura” di ciò che è successo ad Assisi e del suo intimo significato, alla luce della nostra fede cristiana e cattolica. Infatti la chiave appropriata di lettura per un avvenimento così grande scaturisce dall’insegnamento del concilio Vaticano II, il quale associa in maniera stupenda la rigorosa fedeltà alla rivelazione biblica e alla tradizione della chiesa, con la consapevolezza dei bisogni e delle inquietudini del nostro tempo, espressi in tanti “segni” eloquenti (cf. *Gaudium et Spes*, 4). [...] Dio “vuole che tutti gli uomini siano salvati e arrivino alla conoscenza della verità. Uno solo, infatti, è Dio e uno solo il mediatore fra Dio e gli uomini” (1 Tm 2, 4-6). Questo mistero radioso dell’unità creaturale del genere umano, e dell’unità dell’opera salvifica di Cristo, che porta con sé il sorgere della chiesa, come ministra e strumento, si è manifestato chiaramente ad Assisi nonostante le differenze delle professioni religiosi, per nulla nascoste o attenuate.

## **Coscienza religiosa e modernità: politica e scienze**

Il mutamento socioculturale attuale costringe oggi ad una revisione delle rappresentazioni diffuse della religiosità, nate e alimentate all'interno dello sviluppo della politica e del sapere scientifico nell'età moderna. Queste rappresentazioni moderne oscillano dalla identificazione della religiosità quale residuo arcaico e/o rifugio irrazionale a fronte di una realtà che può sfuggire al controllo razionale, ad una concezione della religione ridotta a patrimonio da conservare intatto in ogni sua forma, considerata intangibile e immutabile, un patrimonio perciò privo di storia.

Occorre riconoscere che c'è stata, e può continuare ad esserci, una tensione tra una rivendicazione di autonomia, di spazi della dimensione umana che hanno autonomia rispetto a un tentativo di dedurre da principi aprioristici tutto ciò che discende da una Rivelazione divina. Questo è qualcosa che bisogna contenere, è il pericolo dell'integralismo. Invece abbiamo bisogno di un rapporto sanamente laico, dove *laico* non significa la negazione dell'esperienza religiosa, ma è riconoscimento del cuore dell'esperienza religiosa, che richiede che il soggetto sia liberamente messo nel personale rapporto e nella personale relazione con Dio e il trascendente.

In effetti esiste un rapporto largamente conflittuale tra istituzioni politiche e istituzioni religiose nell'area geopolitica permeata dal cristianesimo, con soluzioni collocabili in un largo spettro di alternative, dal cesaropapismo al concordato, alla laicità, all'ateismo di stato. La storia occidentale può anche leggersi come storia di contese tra potere laico e potere religioso, in cui emergevano momenti di equilibrio diversi e di diversa durata: le lotte per le investiture, la tesi dantesca dei "due Soli", le guerre di religione nel '500 che seguono la riforma protestante, la pace di Augusta e il principio del *cuius regius, eius religio*, il proseguo di eccidi e conflitti "religiosi" (la strage degli Ugonotti, la Guerra dei Trent'anni), il Giurisdizionalismo, l'Assolutismo, con la grande cesura della Rivoluzione francese.

Nel 1789 è infatti sorta una rappresentazione del rapporto laico/religioso in cui si è mirato ad estromettere dal campo pubblico, dal discorso pubblico, l'elemento religioso, la dimensione religiosa della vita. Proprio durante il periodo della rivoluzione francese (in relazione più o meno consapevole con precedenti esperienze olandesi e inglesi) emergono i primi tentativi di proclamare la laicità dello Stato, con esiti contraddittori e con embrioni di politiche totalitarie e violente (vedi la Vandea). Con il principio di laicità, che troverà la sua formulazione più "matura" nella Terza Repubblica, si è teorizzato lo Stato (e la politica) come un luogo in cui non avesse spazio né rilevanza l'identità religiosa: uno spazio in cui ciascuno potesse e dovesse argomentare le diverse opzioni politiche in forza della ragione, aderendo al principio di uguaglianza, paradigma fondante della politica contemporanea. Tutto ciò ha rappresentato un momento di cesura rispetto a precedenti rappresentazioni della "politica", nelle quali l'appartenenza religiosa era elemento discriminante rispetto all'appartenenza a una comunità politica.

Con l'Ottocento la coscienza religiosa ha dovuto fare i conti, dentro l'ambito filosofico-scientifico, con approcci ancora più radicali nella contestazione di letture fondamentaliste delle Sacre Scritture. Il sapere delle scienze biologiche ha dato modo di mettere in campo un'ipotesi di spiegazione della vita che poteva prescindere da un'origine divina o da un ordine fissato da Dio, un ordine stabilito in termini ideali: è l'evoluzionismo. La biologia con l'evoluzionismo mette in questione tante rappresentazioni che si ritenevano dipendenti

direttamente da una verità religiosa. Avevamo già avuto un conflitto in questo campo, laddove la verità della Rivelazione biblica secondo alcuni contrastava con quanto emergeva dalle scienze matematiche e dagli approcci sperimentali, ad esempio con le riflessioni di Copernico o con le prove del movimento dei corpi celesti prodotte da Galileo.

In ambito filosofico è significativa la grande visione della storia di Vico, secondo la quale c'è stata un'età in cui l'uomo si rapportava alla natura e con se stesso in termini religiosi, poi in termini metafisici, fino all'apparire della "Scienza nuova" che rappresenta uno sguardo diverso all'uomo e alla natura. Visione progressiva dello sviluppo umano in cui il religioso viene rappresentato come qualcosa di arcaico, che si lega al passato della civiltà umana. Visione confermata, pur nella diversità dei linguaggi specifici, dalla Filosofia dello Spirito di Hegel così come dalla storia del Positivismo.

Le conferme biologiche ad una visione evoluzionista della storia umana danno forza ad una rappresentazione "scientifica" della religiosità, che è anche rappresentazione scientifica dell'uomo e dei suoi fini, dei suoi meccanismi vitali. La visione evoluzionista risulta anche capace di avere dei riscontri empirici e si connette in termini tali da rappresentare un'alternativa a visioni religiose che difendevano una rappresentazione della natura e dell'uomo direttamente derivata, in termini astratti, dalle narrazioni bibliche.

Nella riflessione dell'Occidente c'è stato così un lungo travaglio nell'età moderna, nel quale il sapere scientifico sulla "natura" ma anche sullo "spirito umano", ha messo in questione ciò che si riteneva direttamente legato alla Rivelazione, e che dunque non poteva essere sottoposto a discussione.

### **Oltre la modernità: la valenza formativa della religiosità per una nuova laicità e per la pace**

Non è stato facile, per il pensiero religioso, per le coscienze religiose, accettare il principio di laicità, una accettazione che ha comportato una certa fatica. Ancor più fatica ha richiesto l'ammissione, da parte della teologia e/o delle istituzioni religiose, di una visione scientifica della realtà che ci circonda, della natura e dello stesso uomo, senza che ciò rappresenti necessariamente una negazione della dimensione religiosa umana.

Ciò che ha in parte aiutato il cammino religioso verso un diverso atteggiamento nei confronti della laicità credo risieda nella sua radice evangelica. Questa radice è riassunta nel passo dei sinottici "date a Cesare quel che è di Cesare, a Dio quel che è di Dio"<sup>6</sup>: in questa affermazione c'è un invito, radicato nella tradizione religiosa cristiana, alla distinzione (non alla divisione o alla netta separazione) tra ciò che da una parte è specifico del campo autonomo delle relazioni umane e che tocca l'uomo nelle sue relazioni, nella sua moralità, nel suo impegno etico e politico, e dall'altra parte ciò che è proprio del rapporto della persona con Dio.

Le tensioni e i conflitti sinteticamente evocati nei paragrafi precedenti hanno inciso profondamente nei processi educativi, in particolare nella scuola, luogo "naturale" di

---

<sup>6</sup> Si tratta di un'affermazione riportata in tutti e tre i Vangeli sinottici: Matteo (22, 21), Marco (12, 17) e Luca (20, 25).

confronto - talvolta di duro scontro - tra le diverse rappresentazioni e visioni sopra descritte, e di cui è anche possibile documentare gli esiti. C'è tuttavia un'ulteriore osservazione più specificamente pedagogica da fare: se dal punto di vista educativo la dimensione religiosa è stata collocata sul piano intellettuale nella storia passata (politica o scientifica che sia) dell'umanità, sul piano esistenziale è stato operato un duplice spostamento: la dimensione religiosa, in quanto irrazionale ed emotiva, è stata tollerata per le fasi speculari della infanzia e della senescenza, mentre è stata espulsa dalla fase dell'età adulta, in quanto l'adulto opera in termini di atteggiamento razionale nei confronti di sé e della realtà.

Questa rappresentazione dicotomica tra razionalità laica e irrazionalità/emotività religiosa è ancora oggi molto diffusa in campo educativo e pedagogico, e si pone alla radice del misconoscimento in ambito pedagogico del valore della religiosità. Tuttavia proprio il mutato quadro delle presenze religiose nelle società europee non consente la permanenza dell'egemonia conflittuale delle posizioni scientifico-evoluzioniste rispetto alle posizioni tradizionalmente "religiose" nella definizione della religiosità.

Le migrazioni del Novecento hanno trasformato le presenze religiose nell'Occidente e ciò ha messo in questione questi modelli con i quali si dava una lettura evoluzionista del fenomeno religioso, il cui ultimo stadio era individuato nella cosiddetta *secolarizzazione*, una società finalmente emancipata dai residui arcaici della religiosità. Tale necessaria evoluzione della società umana permetteva anche la rimozione del tema della religiosità, in quanto destinato a sparire grazie allo sviluppo sociale ed economico, un destino che consentiva di non occuparci né preoccuparci della persistenza di residui arcaici di religiosità.

Come osserva Filoramo, "i processi migratori [...] hanno fatto riscoprire la centralità della religione come fattore identificante di gruppi e comunità" (Filoramo, 2004, p. 2). Un fenomeno intervenuto in concomitanza con l'esaurirsi delle dimensioni utopiche che nel secondo dopoguerra avevano animato l'impeto etico-politico sul piano laico. Il sapere sulla religiosità è così tornato ad essere importante in numerosi ambiti scientifici, a cominciare dalla storia e dalla sociologia delle religioni, e ha attraversato numerosi campi di sapere e il dibattito sulla nuova cittadinanza (Habermas, 2009; Roy, 2008; Filoramo, 2004, 2016).

Non è solo una questione di ricerca accademica. Il lavoro didattico condotto in università su questi temi ha fatto emergere anche un bisogno meno professionale, più diffuso forse: emerge la più generale necessità di "trovare", di "avere" le parole per potere raccontare il proprio Io a se stessi. Da questo punto di vista le categorie pedagogiche da ricercare per lo studio scientifico dell'educazione religiosa non hanno solo un valore euristico. Quelle "categorie" hanno (possono avere) anche un valore educativo e formativo forse più importante di quanto ci lascia immaginare il nostro interesse intellettuale, ma a cui certamente ci richiama la nostra responsabilità educativa.

Considerato l'interesse per la valenza formativa della religiosità e l'educazione religiosa, cercherò qui di offrire alcuni spunti di riflessione e di lavoro, in particolare rispetto agli approcci sociologici, da un punto di vista specificamente pedagogico. La sociologia delle religioni sembra aver confermato/prodotto una rappresentazione della religiosità di tipo "patrimoniale", vista cioè come "patrimonio" di cui è possibile verificare la permanenza, la radicalizzazione o la sparizione. Si tratta di un modello esplicativo particolarmente presente nelle ricerche sull'integrazione delle seconde generazioni (Barbagli, Schmoll, 2011), laddove si possono teorizzare processi di assimilazione e/o di religiosità reattiva. Il modello appare

però insufficiente anche nello stesso ambito sociologico, specie nelle analisi dei fenomeni giovanili di appartenenza religiosa.

In realtà la religiosità rappresenta una risorsa nel percorso formativo delle giovani generazioni, come emerge da alcune ricerche recenti in cui abbiamo analizzato narrazioni relative alla formazione dell'identità religiosa (Caputo, Pinelli 2014). Chi cresce si trova in un orizzonte dove sono disponibili risorse simboliche e religiose con le quali fare i conti e dalle quali attingere ciò che corrisponde al bisogno religioso, al bisogno di senso delle nuove generazioni.

Quindi forse occorre guardare ai fenomeni di formazione religiosa e di crescita dell'identità religiosa in termini un po' diversi, cercando di coglierne il dinamismo profondo. Qual è il bisogno implicito nella formazione di un'identità religiosa? È un bisogno di senso e di significato. Al di là della proposta che viene fatta, il soggetto ha bisogno di un senso, di un significato della realtà: mette alla prova ciò che gli viene consegnato, lo giudica, e trattiene ciò che vale; rigetta ciò che ritiene non abbia valore, o che gli adulti gli abbiano mostrato in termini non autentici (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017; Caputo, Pinelli 2014).

Nelle scritture giovanili che ho potuto esaminare nel corso del lavoro di ricerca sulla religiosità giovanile e sui dinamismi di formazione dell'identità religiosa ciò emerge in maniera chiarissima. In un laboratorio di qualche anno fa, in cui soggetti giovani ricostruivano le tappe della propria formazione religiosa e la propria identità religiosa, era chiaro che per il soggetto è necessario leggere se stesso, fare i conti con sé e con questo orizzonte di senso. E al tempo stesso di fare i conti con ciò che gli è stato offerto.

Vi riporto alcune parole tratte da una scrittura:

«Io non mi reputo una persona con un'identità religiosa molto sviluppata, ma neanche una persona atea»: così avevo concluso la mia relazione la volta scorsa, all'inizio del laboratorio, non sapendo bene se definirmi dotata di identità religiosa oppure no. Grazie alle lezioni fatte ho capito che tutti ne hanno una, anche gli atei – cosa che non credevo possibile – e che ci possono essere un sacco di sfaccettature e differenze.

Un altro intervento:

Ho deciso di riprendere l'argomento dell'esperienza religiosa e della propria identità religiosa perché durante il periodo del laboratorio ho iniziato a pensare più spesso alla mia identità religiosa, alla mia esperienza personale e soprattutto alla formazione della mia identità. Ho avuto la possibilità di occuparmi della mia identità religiosa in modo diverso che all'inizio del laboratorio. Sono convinta che oggi, dopo aver frequentato il laboratorio, posso scrivere qualcosa di più dettagliato e specifico. Ho visto su che cosa si basa, da che cosa viene influenzata e come si costruisce. E questo mi aiuta a parlare di me.

Queste riflessioni sulla propria identità religiosa erano parte del lavoro laboratoriale. Nel corso dell'anno accademico 2017-2018 agli studenti non è stata rivolta nessuna richiesta del genere, tuttavia uno studente ha insistito nel farmi avere la sua riflessione sulla propria identità religiosa. Aveva intrapreso questo lavoro su di sé non perché si ritenesse religiosamente definito in termini positivi: si dichiara ateo. Ma nel confrontarsi con il tema della religiosità ha avuto modo di riflettere, ed è la cosa di cui ringrazia nella sua relazione:

La mia educazione, sia religiosa che non, è sempre stata vittima di un dualismo presente in famiglia. Madre docente di lettere e padre ingegnere, madre credente e padre che ha visibilmente perso quest'accezione. Madre cresciuta da due laureati e padre cresciuto da due ex-contadini. Mia madre proveniente da una famiglia bene o male abbastanza credente e praticante, rispettosa dei precetti, delle feste e delle tradizioni...I genitori di mio padre, per quanto mi possa ricordare, non erano molto credenti; anzi, penso fossero diventati non atei, ma semplicemente menefreghisti nei confronti della religione e di tutto ciò che ne consegue. In casa ho sempre avuto quasi questo scontro culturale fra due persone che hanno ricevuto percorsi educativi familiari completamente differenti, ma che si sono sempre comportati con me come ottimi educatori. [...] Reputo la libertà religiosa una delle più import in assoluto per l'uomo, qualcosa che deve sempre essere garantito in ogni forma, per ogni età e per qualsiasi religione. Perché il credere in Dio è la cosa più intima e personale che un uomo possa avere. L'estremismo e la coercizione religiosa, di qualunque religione si tratti, li reputo come i più grandi mali dell'umanità in quanto vanno contro questo principio, che per me è in assoluto uno dei fondamentali per l'uomo.

Due notazioni: il conflitto che traspare in queste poche righe non è relativo soltanto alle relazioni tra scienza e fede, tra posizioni laiche e posizioni religiose, ma va a toccare e incidere sulle più rilevanti relazioni dentro il gruppo primario custode del percorso educativo delle nuove generazioni, attraversa le famiglie non solo sul piano cognitivo e/o intellettuale ma più ampiamente esistenziale e delle possibili visioni del mondo. La seconda riguarda la chiarezza con cui un "ateo" si trova a riconoscere l'importanza della libertà religiosa, perché "il credere in Dio è la cosa più intima e personale che un uomo possa avere".

Il riconoscimento della dimensione intima e personale del rapporto con Dio può aiutare a costruire luoghi di "custodia" della libertà del rapporto uomo - Dio. Ed è questo il contenuto più alto e positivo che possiamo attribuire al termine "laicità" e che può essere la base per incontrarci nelle differenze, ma soprattutto, nell'unità della dimensione di una ricerca, che è personale, di giungere di fronte al Mistero e all'incontro con Dio.

## Riferimenti bibliografici

- Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), (2011), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino.
- Caputo M. (1998), *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, Brescia, La Scuola.
- Caputo M. (2012), *Interculturalità* in "Pedagogia oggi", 1, pp. 199-227.
- Caputo M., Pinelli G. (2014), *La religiosità come risorsa "transculturale": narrazioni di giovani migranti*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, F. Angeli, pp. 191-222.
- Caputo M., Pinelli G. (2018), *La religiosità tra "scontro delle civiltà" e "viaggio dei Magi"*, in Olivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 199-204.
- Chang H. A., Checchin M. (1996), *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana*, Roma, Las.
- Damiano E. (a cura di) (2001), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Milano, Franco Angeli.
- Fallaci O. (2001, 2004), *La rabbia e l'orgoglio*, Milano, Rizzoli.
- Filoramo G. (2004), *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Torino, Einaudi.

- Filoramo G. (2016), *Ipotesi Dio. Il divino come idea necessaria*, Bologna, Il Mulino.
- Fukuyama F. (1991), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, trad. it. Milano, Rizzoli 1992.
- Giddens A. (1999), *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, trad. it. Bologna, Il Mulino 2000.
- Giovanni Paolo II (1986), *Discorso alla Curia romana per gli auguri di Natale*, 22 dicembre 1986, [www.vatican.va](http://www.vatican.va), ultimo accesso 17/11/2018.
- Habermas J. (2009), *Rinascita delle religioni e secolarismo*, trad. it. Brescia, Morcelliana 2018.
- Huntington S. P. (1996), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, trad. it. Milano, Garzanti 2000.
- Moscato M. T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, Franco Angeli.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Roy O. (2008), *La santa ignoranza. Religione senza cultura*, trad. it. Milano, Feltrinelli 2009.
- Scola A. (2007), *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Venezia, Marsilio.



# **La religiosità nella sua valenza formativa, con riferimento al punto di vista dell'ebraismo: alcune note introduttive per aprire il dialogo**

di Silvia Guetta

*Università degli Studi di Firenze*

## **Introduzione**

Recenti ricerche (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017) hanno messo in luce come la religiosità si connoti in riferimento all'appartenenza religiosa e sia fortemente influenzata dal contesto storico, sociale e culturale all'interno del quale si sviluppa. Tuttavia il rapporto tra l'esperienza religiosa ed educazione ha cominciato a diventare oggetto di riflessione pedagogica solo grazie agli studi e alle ricerche promosse all'interno del gruppo di lavoro di Bologna, coordinato dalla Prof.ssa Moscato. Una riflessione pedagogica che aiuta a comprendere meglio i cambiamenti delle realtà sociali, gli scambi e gli incontri con una molteplicità di appartenenze etniche e religiose differenti. Cambiamenti che ci obbligano a guardare alle molteplici esperienze di riferimenti religiosi anche in educazione con strumenti di analisi nuovi. La componente religiosa in educazione non deve quindi rimanere un riferimento stereotipato e lasciato ad una superficiale presentazione e trattazione.

Da qui la necessità di dare spazio a più attuali campi di ricerca e formazione che con il nuovo millennio si stanno sempre più delineando: il senso del religioso, il dialogo interreligioso, le implicazioni dell'educazione religiosa nella formazione della nuova cittadinanza e la definizione del pluralismo religioso. La necessità di approfondire l'incontro, lo scambio e la convivenza tra le culture religiose in Italia, espande ed approfondisce la comprensione la complessità dei fenomeni che in senso generale definiamo come interculturali. Uno spazio ridotto alla comprensione della presenza del religioso nell'educazione, non come pratica solo trasmissiva o di insegnamento, ma come esperienza di vita che ha la sua origine dalle pratiche quotidiane personali e collettive delle persone, come esperienze di incontro per la ricerca di condivisione di momenti di appartenenza e di domande spirituali, di risposte a momenti esperienziali della vita. Piste di ricerca recenti che per essere esplorate necessitano di nuove domande, questioni complesse la cui costruzione diventa sempre più necessaria ed urgente, visto il nuovo e riconosciuto ruolo che le tradizioni religiose hanno nel sostenere la convivenza, il rispetto attraverso la reciproca conoscenza, l'evolversi della democrazia, la libertà di pensiero e la decostruzione della

violenza<sup>7</sup>. L'educazione all'incontro e al dialogo tra le religioni si presenta, in realtà, come una esperienza trasversale che va a toccare la dimensione spirituale dell'essere umano spogliata da ogni sovrastruttura di sistema. L'incontro e il confronto, il dialogo e le incomprensioni, aiutano alla formazione di un pensiero che si decentra anche da se stesso, pur sapendo comprendere e contemplare la natura complessa del sapere.

### **L'educazione ebraica: una presenza storica in Italia**

Prima di considerare quale importanza dà la tradizione ebraica all'educazione, ritengo necessario introdurre alcune considerazioni sul fatto che in Italia ci sia stata una limitata ricerca storico educativa sulla presenza delle tradizioni religiose e sulle implicazioni che queste hanno avuto nel formarsi dei modelli culturali, scolastici e socioculturali. La difficoltà ad aprire una riflessione e a indagare il significato che le realtà storiche religiose hanno e hanno avuto per la crescita e il formarsi della società italiana, dipende da scelte di ordine diverso che comunque portato ad una mancata sensibilità culturale per la comprensione di queste tematiche. Il mio interesse per la storia dell'educazione ebraica in Italia, mi ha portato a svolgere delle ricerche, ancora purtroppo parziali, sui modelli e le pratiche educative e scolastiche del gruppo ebraico. In particolare ho iniziato le mie ricerche analizzando il periodo tra il XVIII e il XX secolo. In questi ultimi anni ho approfondito la ricerca sul periodo del Fascismo (1922-1945), e le conseguenti Leggi Razziali del 1938 che hanno portato alla emarginazione improvvisa della componente ebraica italiana dalla società, predisponendo le condizioni per la successiva deportazione (1943-1945). Va ricordato che quest'anno, 2018, è l'ottantesimo anniversario delle Leggi Razziali, chiamate anche razziste, emanate dal Fascismo e firmate dal Re Vittorio Emanuele III il 5 Settembre del 1938. Per molti risulta ancora ignoto il fatto che l'Italia abbia legittimato con leggi e azioni concrete, un lungo periodo di discriminazione razziale all'interno della sua stessa popolazione. È una storia molto dolorosa e sofferente, non solo perché in quegli anni sono andati completamente perduti i valori di democrazia, cittadinanza, appartenenza, ma anche per le sofferenze i drammi, le paure, le esclusioni improvvise, l'impoverimento economico e il disorientamento morale vissuti dalla popolazione ebraica e non ebraica. Leggi che oltre a discriminare, hanno creato le migliori condizioni per la realizzazione del disegno omicida e mostruoso del nazismo. La separazione degli italiani ebrei dagli altri italiani, ha facilitato la loro cattura, la loro condizione di fragilità economica, relazionale e umana. La storiografia pedagogica italiana ha dedicato a questo periodo scarso interesse creando così ulteriore marginalità. Il riferimento all'emanazione delle Leggi Razziali e alla loro applicazione in ambito scolastico è talvolta documentato nei testi di storia dell'educazione, riportando i decreti e il testo della legge, ma una lettura dei processi educativi che queste hanno generato nella vita dei cittadini, delle famiglie, delle realtà scolastiche italiane, ebraiche e non, è ancora ampiamente assente.

Trattare la storia dell'educazione ebraica in Italia negli ultimi secoli ci aiuta a

---

<sup>7</sup> UNESCO's Interreligious Dialogue program,  
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/interreligious-dialogue/>

comprendere i significati dei processi di emancipazione e di integrazione sociale. Processi che hanno portato a costruzione di identità e appartenenze non omologate e non omologanti, ed esprimono chiaramente quali possono essere i percorsi per la costruzione di scambi culturali e di una corresponsabile realizzazione di un impegno comune di cittadinanza.

Una ricerca storico-educativa di come si sia articolata la presenza ebraica in Italia e di quale sia stato il contributo per la realizzazione di progetti di alfabetizzazione della popolazione e per la diffusione dei saperi, capace di integrare ogni contributo comunitario, in particolare quelli di tradizioni cristiane differenti da quella cattolica, rafforzerebbe le conoscenze e le competenze interpretative del dialogo tra le religioni e le tradizioni di pensiero spirituali e non, e darebbe un significativo impulso al dibattito culturale. Per questo il dibattito educativo interessato a promuovere la realizzazione di una società partecipante ed attiva e a riconsiderare valori importanti di solidarietà, comunità, dignità umana, qualità relazionale, responsabilità umana, non può escludere l'eredità di aspetti importanti e fondativi della realtà storica sociale e culturale.

### **Alcune note introduttive sugli aspetti dell'educazione ebraica**

Nel trattare questo argomento vorrei mettere in evidenza due aspetti fondamentali: l'educazione come elemento fondativo della vita ebraica e l'importanza dello studio come creativo dialogo con il divino.

Partiamo dalla prima considerazione: da dove si evince e che senso ha dire che l'educazione è alla base della tradizione ebraica? Il riferimento all'importanza del ruolo che l'educazione ha per la formazione della persona e della comunità è rintracciabile in molte fonti. In particolare metto in evidenza due aspetti: la parola ebraica Torah, che fa riferimento al Pentateuco e allo Shemah che il richiamo a questo compito descritto e specificato in diverse parti della Torah. La parola stessa della Torah richiama al significato di insegnamento-educazione. La sua radice ebraica comprende anche l'importanza di orientare, guidare, mostrare. La Torah è quindi essa stessa fonte e possibilità di apprendimento e di conoscenza pratica. L'apprendimento di ciò che la Torah insegna si ha grazie alla possibilità di realizzare un rapporto costante tra maestri e discepoli. La Torah, così come gli altri testi della tradizione ebraica e quelli utili al commento delle Scritture, devono essere fonte di uno studio approfondito che parte dal livello più semplice, la comprensione letterale del testo, quello ritenuto più semplice, per poi passare a quello simbolico, poi a quello esegetico ed infine passa quello più complesso, quello segreto. Un metodo di lettura e di studio che sviluppa continui riferimenti e ricerche interpretative di significati e che esercitano il decentramento del pensiero.

La Torah e in senso più generale il Tanach<sup>8</sup>, e i testi di commento, richiedono una

---

<sup>8</sup> Il Tanach è un acronimo che indica tre corpus di Libri fondamentali per la tradizione ebraica Torah Nevim e Ketuvim. Per meglio comprendere il riferimento deve essere considerato i riferimenti ebraico e quelli cristiani non sono uguali nel considerare le fonti. Pertanto ogni riferimento necessita di chiarimenti e precisazioni. La Bibbia ebraica consta di 39 libri e è divisa in tre parti: la Torah, con i suoi cinque Libri: i Profeti Anteriori (Giosuè, Giudici 1 e 2; Samuele1-2 Re) Profeti Posteriori (Isaia, Geremia, Ezechiele e 12 Profeti cosiddetti

continua riflessione che parte dalla comprensione del significato e porta alla individuazione del conseguente comportamento individuale e responsabilità sociale che questo comporta. In altre parole, per stare con se stessi e stare con gli altri in modo costruttivo e pacifico, è necessario, conoscere, comprendere, interpretare e applicare concretamente nella quotidianità. Parlare dello Shemah ci aiuta a vedere ancora alcuni aspetti dell'importanza dell'educazione nella tradizione ebraica. Lo Shemah che letteralmente significa "Ascolta", è una presa di consapevolezza chiara e precisa degli impegni quotidiani che l'essere ebreo ha nei confronti di se stesso e degli altri. Essa rappresenta e una vera e propria preghiera anche se il testo non si rivolge al Creatore con una richiesta, ma ripete e ricorda cosa deve fare affinché la tradizione che trova fondamento nel rapporto tra Parola- Azione- Comportamento – miglioramento di se stessi, possa continuare a crescere di generazione in generazione. In tal senso anch'essa rappresenta il mezzo più diretto di comunicazione tra l'essere umano come singolo e come comunità, con il Creatore. Tuttavia nell'ebraismo la preghiera, particolare lo Shemah, oltre a trasmettere dei fondamenti della tradizione insegna anche a come cercare il contatto con Dio e il modo con cui parlargli.

Lo Shemah è composto di tre sezioni ed è ripreso da differenti fonti bibliche (Dt. VI 4-9; Xi, 13-11; Nm XV, 37-41). L'apertura dello Shemah con le parole "Ascolta Israele, il Signore è nostro Dio il Signore è uno solo" rappresenta l'inizio di un dialogo, fondato sull'ascolto, nel quale l'uomo si sente di appartenere e al quale riconosce l'unica vera unicità. La frase che segue prelude a quella di consolidamento di tutto ciò nell'intenzionalità e reciprocità dell'atto educativo. Si legge infatti: "E amerai il Signore tuo Dio con tutto il tuo cuore, con tutta la tua anima, con tutte le tue possibilità". Per quanto il commento di questo brano necessiterebbe di ampie e approfondite trattazioni, è interessante mettere in evidenza che la comunicazione e il dialogo devono richiamare l'ascolto del cuore, dell'anima e delle forze. Questo richiamo al cuore, all'anima e alle possibilità introduce il successivo passo che è proprio un innovativo, soprattutto se consideriamo quando è stato scritto. Nel testo è scritto "tu le insegnerai ai tuoi figli e tu parlerai di loro (parole della Torah) seduto nella tua casa, camminando per la strada, quando vai a letto e quando ti alzi [...] esse sono la nostra vita e il prolungamento dei nostri giorni. La tradizione indica che lo Shemah venga detto almeno due volte il giorno: appena alzati e prima di addormentarsi. Queste parole devono essere ripetute non tanto come una ritualità fine a se stessa, ma come continua ricerca di senso e di significato della vita- L'atto di insegnare si integra chiaramente con l'atto di educare. Istruire ed educare sono interdipendenti, ma sono resi attivi solo nella disponibilità e attività data da chi apprende. Il riferimento ai differenti momenti in cui gli educatori devono sollecitare la conoscenza e la costruzione del sapere, fa comprendere come gli insegnamenti si devono adattare alle situazioni e alle potenzialità di apprendimento di *figli*. Tutti i *figli* nel senso che tutte le generazioni devono ricevere gli insegnamenti. A tutti deve essere riconosciuto questo diritto. L'obbligo si estende anche a coloro che per vari motivi non possono ricevere l'educazione e l'istruzione familiare. In tal caso è la comunità che deve attivarsi per garantire, ai più bisognosi, un regolare percorso di studio e di apprendimento.

Il richiamo ai differenti contesti in cui c'è l'obbligo di insegnare/educare, fanno ancora

---

"minori"), infine gli Scritti (Salmi, Proverbi, Giobbe, Cantico dei Cantici, Rut, Lamentazioni, Qohelet, Ester, Daniele, Esdra, Neemia, Cronache 1-2).

riflettere su almeno due altri aspetti: il primo riguarda l'ampiezza del significato di educazione; il secondo la capacità di mettere in relazione la dimensione privata con quella pubblica. Nell'intenzione di educare ai fondamenti morali, etici e sociali della tradizione ebraica, è importante considerare che non ci sono dei luoghi, dei contesti, o delle persone specificamente preposte a questo. I contesti sono, come potremmo dire oggi, quelli dell'educazione formale, non formale e informale. Un sistema integrato di costruzione dei saperi finalizzato a rafforzare, attraverso il metodo della ricerca e la prassi dell'argomentazione la conoscenza, l'interpretazione e la risoluzione di problemi attraverso prospettive differenti. Ma il testo richiama anche alla cura da dare nel creare i processi che portano alla costruzione identitaria, mantenendo un costante dialogo interiore tra ciò che è intimo/privato (la casa, il risveglio e il sonno) con ciò che è pubblico e sociale (la strada). In ogni situazione della vita c'è il compito di insegnare/educare/apprendere e questo è accompagnato dall'ascolto-ripetizione e dal movimento/azione- stabilità/fermezza. In accordo tra loro questi riferimenti sollecitano a pensare che oltre la ripetizione, il consolidamento delle conoscenze avviene attraverso il movimento e attraverso il fare. Attraverso la libertà di scelta e attraverso la personale e creativa ricerca di soluzioni ai problemi.

Mi auguro che questa sintetica presentazione di alcuni contenuti dello Shemah abbia potuto introdurre all'importanza dell'educazione nella tradizione ebraica.

### **Lo studio: una profonda esperienza spirituale.**

Lo studio rappresenta la sostanza e nello stesso tempo, lo strumento attraverso il cui l'educazione costruisce i suoi paradigmi interpretativi. Lo studio, come l'educazione, anch'esso presente, come è stato visto, nello Shemah, è posto al centro della vita ebraica. Lo studio non ha mai fine. Esso comincia fin da quando i bambini iniziano a parlare e termina solo con la morte. La sua presenza accompagna e si trasforma lungo tutto il corso della vita. Il riferimento chiaro alla necessità di dedicare del tempo allo studio agli insegnamenti dei Testi della tradizione ebraica è già esplicitato chiaramente nel quarto dei Dieci Comandamenti (che in ebraico si dicono le Dieci Cose/Parole *Aseret HaDibrot*) dove è scritto che deve essere Ricordato/Osservato il giorno del Sabato, giorno del riposo e giorno dello studio affinché questo possa essere di beneficio spirituale per la persona. Un giorno specifico per studiare, un giorno per lasciare gli impegni lavorativi e pressanti fuori della porta. Un giorno ogni settimana per alimentare quella parte di anima che presa dalle fatiche quotidiane rischia di soffrire, di rimanere soffocata, di essere esclusa dalle priorità umane. Così come tutti hanno diritto all'educazione, così tutti hanno diritto allo studio. Non c'è differenza di classi o ruoli sociali, non c'è differenza tra età e genere. A tutti deve essere data l'opportunità di studiare, qualsiasi siano le condizioni in cui le persone si trovano<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> In molti casi, possiamo dire in quasi la totalità delle situazioni, durante la Shoah, famiglie ebraiche nascoste, pur trovandosi in condizioni di grande paura e precarietà, impegnavano il loro tempo a fare studiare i figli. In molti casi i genitori, in particolare durante gli anni delle deportazioni (1943-1945) si sono improvvisati insegnanti.

Per quanto l'importanza dello studio sia già stata scritta e affermata nel Tanach, esso assume particolare rilevanza a partire dal periodo del dominio romano. Ancora prima della dispersione del popolo ebraico, avvenuta a partire dal 70 d.E.V.<sup>10</sup>, mentre veniva preavvertito il pericolo della distruzione del Tempio di Gerusalemme, venne compreso che l'unico modo per preservare, mantenere e arricchire la vita del popolo ebraico disperso, fosse porre al centro dell'ebraismo lo studio. Vennero quindi mantenute, nonostante le drammatiche vicissitudini della diaspora avvenute dopo la distruzione di Gerusalemme, quattro accademie in quattro differenti città in quella che era stata la terra di Israele<sup>11</sup>. Questo impegno culturale divenne il fattore coagulante e di sopravvivenza del popolo ebraico. Lo studio dei Testi con i commenti, i metodi, le pratiche e i luoghi, diventano i nuovi santuari dove la conoscenza ritrova la sua forza. Per adempiere a questo gravoso e quanto mai difficile compito. Una delle priorità è stata quella di raccogliere la legge orale che prima della distruzione del Tempio di Gerusalemme, del Santuario, veniva tramandata attraverso lo studio e che si integrava pienamente con la Legge Scritta dei Testi. Per non disperdere questa tradizione nel II secolo d.E.V., Rabbi Yehuda Ha Nassi raccolse la Legge Orale in un'opera chiamata Mishnah<sup>12</sup>. La raccolta della Legge Orale dette nuovo impulso agli studi nei centri rimasti attivi nella terra d'Israele e in Babilonia. I commenti che da questi studi emersero vennero quindi raccolti in un altro *corpus* di testi chiamato Ghemarah<sup>13</sup>. L'insieme di questi due trattati dà origine all'opera del Talmud. La parola Talmud deriva dalla parola che significa studiare. Del Talmud esistono due versioni: una redatta in Babilonia e una a Gerusalemme. Le due opere sono state scritte tra il III e il V secolo. La grande produzione di approfondimenti, commenti, interpretazioni ed esegesi creata nei secoli successivi alla grande opera del Talmud è il risultato di un costante impegno per lo studio che ha interessato solo i pochi addetti, quanto piuttosto tutti coloro che appartenevano alla comunità.

Il profondo cambiamento di condizione sociale e politica avvenuto con la diaspora e la distruzione del Santuario di Gerusalemme, ha generato una nuova forma di ebraismo. Il nucleo generatore di questo nuovo ebraismo non il Santuario come luogo del culto, come luogo spirituale di confronto e diffusione del culto, ma lo studio. La distruzione del Santuario porta quindi ad una fisionomia completamente nuova dell'ebraismo che si è mantenuta nel tempo e sostanzialmente è arrivata fino ai nostri giorni. Perdendosi il centro unico del culto e la figura dei sacerdoti, che non hanno più una funzione specifica come quando era attivo il Santuario, si vengono a creare nuovi Centri e nuove figure. I nuovi Centri sono i luoghi di studio, le nuove figure sono i Maestri-Rabbini. Più specificamente la casa dello studio si chiama Beit Midrash che letteralmente vuol dire la "Casa della Ricerca". Quindi studiare è investigare, trovare il significato delle cose, come una esperienza continua. La ricerca del senso delle cose è, in questo senso, la ricerca del senso della parola che è nei Testi. Questo è il nuovo Centro, che non è legato ad un posto specifico. La casa di studio è ovunque e il luogo dell'investigazione del significato della parola divina è ovunque. Ogni luogo di studio diventa un luogo sacro perché attraverso lo studio viene aperta una comunicazione diretta con il

---

<sup>10</sup> Per i riferimenti ebraici, le lettere E.V. significano Era Volgare, in pratica, dopo Cristo.

<sup>11</sup> Gerusalemme, Tiberiade, Tzfat e Yavne

<sup>12</sup> La parola Mishnah significa *ripetizione*, L'opera completa consta di sei Ordini, ognuno dei quali è diviso in trattati. Il conteggio finale è di 63 trattati.

<sup>13</sup> Ghemarah ha quindi il significato di commento allo studio, che è il commento e la discussione dei maestri su ogni singolo articolo, spesso mediante confronto dei testi e delle fonti <https://www.talmud.it/il-talmud.html>

divino. I sacerdoti sono sostituiti dai maestri o rabbini sono coloro che hanno studiato e si sono fatti una competenza specifica di come studiare. Hanno definito i metodi per sviluppare la ricerca e per insegnare come fare la ricerca e continuare a studiare. La relazione con Dio adesso passa per i testi. Studiare non è un'operazione intellettuale, ma soprattutto o anche spirituale perché lo studio porta a relazionarsi con la parola divina. Studiando si cerca, forse non si trova mai niente, ma se non si studia non si troverà niente. Per comprendere quanto fosse percepita l'importanza dello studio anche nei momenti più drammatici della dispersione del popolo ebraico, raccontiamo la storia Yochanan Ben Zakkai, che compare nel Talmud, perché comprese che la sopravvivenza dell'ebraismo sarebbe potuta avvenire solo se fossero esistiti i luoghi di studio e coloro che rendevano attivi e vitali questi luoghi. Yohanana Ben Zakkai visse al tempo dell'assedio di Gerusalemme, tra il I secolo a. E.V. e il I d. E.V. La sua idea politica nei confronti dell'assedio e del pericolo della perdita di Gerusalemme e del Santuario, era diversa da quella degli Zeloti che erano decisi a non arrendersi ai Romani e di resistere fino in fondo. Vespasiano stava cingendo di assedio Gerusalemme e Yochanan ben Zakkai decise di andare a parlare con lui. A nessuno era però permesso di uscire da Gerusalemme e nessuno aveva il permesso di parlare a Vespasiano. Yohanana Ben Zakkai simulò la morte, si fece mettere in una bara e così fu condotto fuori della città. Riuscì così a raggiungere l'accampamento dei Romani il cui comando era stato affidato a Vespasiano. Yochanan Ben Zakkai senza chiedere alcun permesso si presentò davanti a Vespasiano omaggiandolo con l'appellativo di Re dei Romani. Vespasiano, si irritò moltissimo nel sentirsi dare un titolo che non gli apparteneva. Il mancato rispetto delle regole sociali e lo scherno mostrato nel nominarlo Re, sarebbero state motivazioni sufficienti per condannare a morte. Mentre questa scena andava definendo, arrivò un inviato intento ad informare Vespasiano che il Senato Romano lo aveva nominato imperatore. Vespasiano rimase colpito da questa *profezia* e offrì a Yochanan Ben Zakkai la possibilità di domandare tre cose. Yochanan Ben Zakkai chiese quindi: la città Yavne con il suo Centro di studio e i suoi sapienti, il mantenimento in vita della famiglia di Rabban Gamliel e una medicina per Rav Zadok.

Yochanan Ben Zakkai non chiese di preservare il Santuario, ma, al contrario, chiese che gli venisse concesso e riconosciuto un luogo preposto allo studio per lo sviluppo del pensiero e della ricerca. Per quanto meno chiara della prima, anche la seconda richiesta è collegata alla garanzia dello sviluppo della cultura. La famiglia di Rabban Gamliel era quella che custodiva nel Sinedrio, il luogo, dove i rabbini discutevano, spiegavano, interpretavano e giudicavano le Scritture. La richiesta di preservare questa famiglia mostra il bisogno di garantire la continuità del metodo di studio anche dopo la distruzione di Gerusalemme. Per quanto riguarda la terza richiesta, è probabile che questa sia stata fatta come elemento di distrazione per fare credere all'imperatore che quelle richieste in realtà valessero molto poco.

È certo, però che l'intuizione di Yochanan Ben Zakkai di investire tutte le energie e le risorse nella creazione di luoghi di studio e la formazione di Maestri incaricati di studiare per insegnare, intuizione che si concretizza, come abbiamo visto nel mantenimento con la creazione dei Centri di studio in Israele anche dopo la diaspora, è un'eredità culturale e spirituale che ha permesso di mantenere unito il popolo ebraico nonostante le avversità della storia.

## Riferimenti bibliografici

- Carucci B., Viterbi B. (2009), *Le luci di Shabbath*, Brescia, Morcelliana.
- Castelnuovo A. (a cura di) (2016), *L'ebraismo ed i grandi educatori del '900. Le religioni come sistemi educativi*, Livorno, Salomone Belforte & C
- Della Rocca R. (2015), *Con lo sguardo alla luna. Percorsi del pensiero ebraico*, Firenze, Giuntina.
- Guetta S. (2015), *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, Milano, Franco Angeli.
- Guetta S. (2017), *L'educazione ebraica: un continuo incontro tra memoria, ricerca e tradizione*, in Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, Milano, Franco Angeli.
- Gugenheim E. (1992), *L'ebraismo nella vita quotidiana*, trad. it. Firenze, Giuntina 1994.
- Kopciowski E. (1998), *Invito alla lettura della Torà*, Firenze, Giuntina.
- Limentani G., Pontecorvo C. (a cura di) (1996), *Aiutare a pensare. Itinerario di un ebreo*, Firenze, Giuntina.
- Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, Franco Angeli.
- Neusner J. (1986), *I fondamenti del giudaismo*, trad. it. Firenze, Giuntina 1992.
- Stefani P. (1988), *Chiesa Ebraismo e altre religioni*, Padova, Edizioni Messaggero.



# **La religiosità nella sua valenza formativa: un punto di vista islamico**

di Mulayka Laura Enriello

*Commissione Educazione COREIS*

## **Il senso religioso come qualità innata dell'Uomo**

Il pensiero laico ci ha abituati a considerare la vita come un “dato di fatto empirico”, forse conseguenza a lungo termine del “*cogito ergo sum*” postulato da Cartesio, ed evita pertanto di considerare l'origine e la finalità di questa “facoltà di pensare o di pensarsi”, e di conseguenza anche l'origine e la finalità della vita stessa.

Il punto di vista religioso invece, innanzitutto, prende in considerazione la natura dell'uomo in ragione del fatto che è stato creato, e in particolare del perché è stato creato e si trova a vivere di passaggio in questo mondo.

Secondo un insegnamento del Profeta Muhammad, l'uomo è stato creato “secondo la forma del Misericordioso” (*'ala surati al-Rahman*). Lo scopo dell'uomo e della donna sulla terra è di essere “Vicari di Dio” (*khalifat Allah fi-l-ardi*) ovvero di essere intermediari della Sua misericordia nei confronti della Creazione.

Questo discorso presuppone una visione dell'umanità un po' diversa da quella a cui siamo abituati: non si tratta di pensare a una somma o successione di individui nati nella casualità dei destini e delle relazioni umane, ma vi è una visione unitaria derivante dal principio divino dell'“anima unica”, che non corrisponde soltanto all'origine di tutta l'umanità “da Adamo ed Eva”, oggigiorno facilmente schernita e messa in discussione: l'“anima unica” corrisponde dal punto di vista religioso innanzitutto ad una realtà di ordine metafisico, un principio, appunto, spirituale, di cui l'esistenza all'origine della Creazione di un “primo uomo” e di una “prima donna” non sono che la conseguenza concreta e non rappresentano altro che la ritualità di un “simbolo agito”.

O uomini, siate timorati verso il vostro Signore che vi ha creati da un'anima unica, e da essa ha tratto la sua sposa, ed ha generato da quei due molti uomini e donne. E siate timorati verso quel Dio in nome del quale vi chiedete favori l'un l'altro, e rispettate il ventre che vi ha portato. In verità Iddio è su di voi e vi osserva.” (Sura delle Donne, IV, v.1 – recitato tradizionalmente in occasione dei matrimoni).

Il principio dell'origine unica dell'umanità si lega a un altro fattore determinante nella differenza di prospettiva fra il ragionamento laico e quello religioso: si tratta del senso dell'eternità – quello che si dice sia stato perso dall'angelo invidioso nella sua caduta dal Paradiso, proprio a causa della sua incapacità di riconoscere la potenzialità divina nell'anima dell'uomo, creatura di questo mondo alla quale Dio ha donato il Suo spirito e la

facoltà di conoscerLo.

Questo senso dell'eternità si lega a quello di una "predestinazione", che per l'uomo è predestinazione alla conoscenza, o al ricordo e riconoscimento del Suo Creatore:

***Al- mithaq: il "Patto primordiale"***

E [ricorda] quando il tuo Signore trasse dai figli di Adamo – dai loro lombi – tutta la loro discendenza e li fece testimoniare contro loro stessi, 'Non sono forse Io il vostro Signore?' – Essi dissero: 'Sì, lo testimoniamo!' – affinché non aveste a dire nel Giorno della Resurrezione, 'In verità, noi non sapevamo' ". (Sura Al- A'raf, VII, v. 172).

Questo passo del Sacro Corano è conosciuto come il versetto del *mithaq*, o "patto primordiale" tra Dio e l'Umanità. Esso è molto importante e va capito nella sua portata e profondità: parla infatti della qualità innata dell'Uomo di conoscere e riconoscere Dio, e quindi proprio di quel "senso innato della religiosità" di cui parliamo oggi. Alcuni pensatori contemporanei, partendo dal presupposto errato che l'Islam pretenda di essere l'unica religione valida ad esclusione di tutte le altre (cosa che non trova corrispondenza negli insegnamenti del Corano), interpretano questo versetto come un segno della "predestinazione" di tutta l'umanità ad aderire "per amore o per forza" alla forma religiosa islamica, che non si riesce comunque a interpretare nella sua portata universale.

Ciò che attesta questo versetto, se lo andiamo a rileggere con pazienza, è invece semplicemente il fatto che ogni singola anima, di tutte le persone destinate all'esistenza dalle origini alla fine dell'Umanità, ha visto e parlato con il proprio Signore e Creatore nell'Eternità che precede la nascita in questo mondo, e alla quale si ritorna dopo il termine della propria vita. Eternità che non cessa di accompagnare in modo invisibile in ogni istante le creature, come abbiamo appena visto nel versetto della sura delle Donne: "*In verità il vostro Signore è su di voi e vi osserva*". Si tratta del Solo e Unico Creatore che ha suscitato tutti i Profeti e tutte le Rivelazioni dall'inizio dei tempi fino al Profeta Muhammad, che noi musulmani attestiamo come ultimo dei Profeti e "Sigillo della Profezia" (*khatm al-nubuwwah*), mentre questa presenza dell'Eternità in dialogo con l'anima è il principio di ciò che anche comunemente chiamiamo "coscienza", e che appartiene quindi anche a chi non si dice credente. D'altra parte, questo stesso concetto è alla base della "prova ontologica dell'esistenza di Dio" ben formulata da Sant'Anselmo d'Aosta nel *Proslogion* (XI secolo d.C.).

È in virtù di questa natura o predisposizione primordiale che l'uomo e la donna sono destinati alla conoscenza, come Dante fa dire ad Ulisse ("*fatti non foste per viver come bruti...*"). Tuttavia, la conoscenza in se stessa non basta a qualificare positivamente l'uomo: la conoscenza richiesta da Dio nel patto primordiale è quella che ha come oggetto il riconoscimento della Signoria di Dio e quindi una attitudine a sottoporsi alla Sua volontà. In questo senso universale si può interpretare il *mithaq* come un principio di "islamicità primordiale", che si è declinata però nei popoli e nei cicli storici secondo le diverse forme rivelate alla successione dei Profeti.

L'unità dell'umanità in questo raduno primordiale è anche un richiamo al raduno finale con cui è destinato a chiudersi il ciclo di questa manifestazione: in questo senso il musulmano non può esimersi dal riconoscere e ricordare l'unità del genere umano nella pluralità delle forme tradizionali e religiose che il Corano stesso racconta e ricorda, ed è

chiamato a utilizzare il tempo della propria vita per perfezionare il proprio carattere e stile di vita in modo da ritrovare, se l'ha perduta, una vicinanza e affinità con il prossimo, attraverso l'esercizio dell'elemosina sia materiale sia spirituale.

Secondo un insegnamento del Profeta Muhammad, "Il credente è lo specchio del credente", e molti sono gli *hadith* che insegnano i doveri verso il proprio vicino, secondo la prospettiva in cui tutto ciò che Dio ci ha messo accanto è utile per il nostro cammino verso il ritorno a Lui. Saper comunicare – anche in situazioni difficili – fa parte di questa ritrasmissione di misericordia: si tratta innanzitutto di un lavoro su noi stessi per essere certi di non tradire la nobiltà del Profeta Muhammad e gli insegnamenti del Sacro Corano.

## **Il pluralismo religioso nella natura della Creazione**

Un aspetto concreto di questo carattere di conoscenza e misericordia è dato dalla "pluralità di popoli e nazioni" e dalla successione di diversi Profeti – e dunque forme tradizionali e religioni rivelate – che Dio attesta di aver creato con uno scopo preciso:

O uomini, vi abbiamo creato da un maschio e una femmina e abbiamo fatto di voi popoli e nazioni, affinché vi conosciate a vicenda. In verità, il più nobile di voi presso Allah è colui che è più timorato" (sura XLIX, v. 13).

Secondo questo versetto del Sacro Corano, molto spesso citato in contesti di dialogo interreligioso, lo scopo di Dio nella creazione delle diverse comunità umane è quello di una reciproca conoscenza, e il criterio nella "gerarchia di valore" tra gli esseri umani non è la nobiltà dei natali o la razza o la grandezza della civiltà in cui sono nati o cresciuti, ma soltanto la capacità di essere timorati.

Questo "divieto di rivaleggiare" se non nell'esercizio del timore di Dio è più volte ripreso sia nel Sacro Corano sia negli *hadith* del Profeta Muhammad. Che senso avrebbe infatti rivaleggiare tra individui o tra popoli se avessimo recuperato – tramite il timore di Dio – il ricordo e la visione dell'unità del genere umano e dell'attestazione fatta all'inizio dei tempi?

In questo senso, dare importanza al senso innato della religiosità non è soltanto prodromo all'attestazione di un "diritto di essere religiosi", ma va oltre e permette di declinare questo diritto nella direzione di una maggiore capacità di relazione e rispetto verso il prossimo: attestare la propria religiosità non ha più bisogno di essere una "rivendicazione dell'io" ma anzi diventa un esercizio di superamento del proprio io riconoscendo l'intelligenza divina in tutte le prove della vita.

## **La valenza formativa della religione**

Veniamo dunque alla valenza formativa della religione, anche in relazione alle necessità formative della società contemporanea che sembra aver preso come postulato, per secoli, l'indipendenza dalle religioni, ed oggi però ritorna a ricercarne il valore.

La giustificata dialettica nei confronti dei totalitarismi e degli esclusivismi diventa pretestuosa quando pretende di applicarsi alle religioni, e in particolare all'Islam, attribuendo a quest'ultimo le colpe delle cattive interpretazioni e applicazioni che nel corso di quattordici secoli hanno rappresentato una ben esigua minoranza anche in senso storico-geografico. Ma la storia, si sa, è sempre riscritta dai vincitori e le narrazioni positive sull'islam faticano a tramandarsi persino ai giorni nostri.

È quindi utile ribadire alcuni segni caratteristici della religione islamica che possano essere funzionali ad un apporto formativo anche in senso lato, ovvero anche rivolto a chi non desidera aderire a tale religione ma voglia beneficiare di una meditazione e di un approfondimento dei propri valori in un confronto costruttivo e reciproco.

### ***Pluralità delle forme e unicità della Creazione in Dio (tawhid)***

Uno degli aspetti fondanti della dottrina islamica è la Scienza dell'Unità (*'ilm at-tawhid*), che si può riassumere nella concezione della Creazione come contenuta interamente e sinteticamente nella visione di Dio il cui sguardo abbraccia ogni cosa. Ogni cosa creata, inoltre, ha valore come "segno", o rappresentazione simbolica di un particolare aspetto della Scienza di Dio. Il "timore di Dio" consiste anche nel non pretendere di padroneggiare la scienza di ogni segno della Sua creazione: nel racconto coranico, quando Iblis – il biblico Lucifero – contesta a Dio l'opportunità di creare un uomo dall'argilla, Allah gli risponde: "Io so quel che voi non sapete". E il fedele musulmano esercita la sua pietà spirituale anche nel rimettere a Dio il giudizio, secondo l'espressione tradizionale "*Allahu a'lam*": "Iddio è più sapiente!".

Per questo nella comunità islamica la sapienza non è mai individuale ma richiede sempre un confronto tra studiosi e una verifica tra fratelli nella fede: due coordinate date dagli insegnamenti del Profeta sono: "*Le differenze nella mia comunità sono una benedizione (rahma)*" [*Hadith*] e "*La mia comunità non sarà mai unita nell'errore*".

Lo stesso sforzo intellettuale, mai "solitario", è richiesto per approfondire la dottrina e gli insegnamenti del Sacro Corano e degli hadith, senza perdersi nell'apparente – e provvidenziale – contraddizione logica di alcuni versetti rispetto ad altri o di versioni diverse di uno stesso *hadith*, tutte ugualmente accettate e verificate come autentiche. Si tratta dello stesso sforzo intellettuale, che supera la logica ma non necessariamente la ragione, necessario per raggiungere una visione di quella "unità trascendente delle religioni" al di là delle apparenti contraddizioni nelle forme, indicata da Dio stesso nel Sacro Corano nella Sura della Mensa:

"Se Allah avesse voluto, avrebbe fatto di voi una sola comunità, ma così non fece, per provarvi con quel che vi ha donato. Gareggiate dunque nelle opere buone: voi tutti ritornerete a Lui e allora Egli vi informerà di ciò su cui ora divergete" (Sura 5, v. 48 seconda parte)

## *Il valore formativo dell'esempio dei Profeti*

Vi è una valenza “pedagogica” nel Sacro Corano, esplicitamente attestata: riguarda le storie dei Profeti nella loro valenza narrativa e simbolica. Una particolarità delle narrazioni coraniche è quella di sapersi adattare a qualunque tipo di uditorio: dai bambini agli anziani, dagli adolescenti agli adulti. Ognuno vi troverà un aspetto utile e un livello di accessibilità differente, dal senso letterale a quello simbolico, dall'esempio per analogia al livello più interiore e anagogico, accessibile per intuizione intellettuale, quello che parla direttamente al cuore. E non c'è bisogno di dire che alcuni adulti potranno riuscire ad accedere soltanto al livello letterale, e viceversa anche ai bambini non è necessariamente preclusa l'intuizione dei significati più simbolici: anzi, molto spesso capita proprio così! Quale che sia il livello che ciascuno riesce a cogliere, il valore educativo delle storie dei Profeti è esplicitamente dichiarato dalla Rivelazione coranica:

Vi è, nelle loro storie [dei Profeti], un insegnamento per coloro che hanno intelletto. Non è storia inventata, ma una conferma di ciò che venne prima – un'esposizione dettagliata di ogni cosa, e una guida e una misericordia per coloro che credono (Sura di Giuseppe, XII, v. 111).

Proprio dalla Sura di Giuseppe possiamo trarre un esempio di questo carattere formativo della narrazione della storia dei Profeti.

Riguardo ai Profeti di discendenza Abramica, il Corano riporta le stesse narrazioni contenute nella Bibbia, a volte in modo molto sintetico ma evidenziando alcuni particolari che ne sottolineano la valenza simbolica o l'insegnamento divino.

Nel caso della storia di “Giuseppe venduto dai fratelli”, il Corano insiste sulla predilezione di Ya'qub (Giacobbe) nei confronti di Yusuf (Giuseppe), che ritorna più volte nel racconto. Dopo aver sognato il sole, la luna e le stelle che si inchinano al suo cospetto, il giovane Yusuf, non ascoltando le raccomandazioni del padre Ya'qub, racconta tale sogno ai fratelli, i quali colti dall'invidia tramano contro di lui.

Convincono il padre, riluttante, a portare con loro Yusuf al pascolo dei greggi, e dopo aver nascosto il fratello in un pozzo tornano dal padre portandogli la sua veste strappata e insanguinata raccontandogli che un lupo, avendoli sopraffatti, ha infine ucciso il giovane Yusuf.

Come insegnano alcuni sapienti, Ya'qub sa bene da quale “lupo” siano stati sopraffatti i suoi figli, e si ritira in una inconsolabile tristezza tanto da perdere anche la vista.

Nel frattempo Giuseppe viene venduto dai fratelli, per poco prezzo, a una carovana di mercanti, e viene portato in Egitto dove il Faraone lo prenderà al suo servizio.

La moglie del Faraone, dopo aver cercato inutilmente di sedurlo, per salvare la propria reputazione lo farà imprigionare, e in prigione finalmente sarà rivelata la sua capacità di interpretare i sogni, cosicché il Faraone, avendo avuto in sogno la premonizione di una carestia, lo libererà e lo eleggerà ad amministratore del suo regno.

Le vicende si intrecciano ancora e si susseguono, quando i figli di Giacobbe vengono mandati dal padre a comprare provviste dal Faraone. Giuseppe riconosce i suoi fratelli ma non ne è riconosciuto e non si svela ad essi. Piuttosto, pretende da loro che portino con sé anche il giovane Beniamino, ultimo figlio prediletto di Giacobbe.

Il padre è riluttante ad affidare un altro figlio ai fratelli maggiori, ma lo fa confidando in Dio. È così che Giuseppe, per metterli alla prova, fa arrestare il giovane Beniamino accusandolo di aver commesso un furto. Così i figli di Giacobbe devono tornare dal padre con un'altra cattiva notizia: questa volta, davvero non hanno colpa, ma le parole che Giacobbe rivolge loro hanno tutto lo spessore della verità.

Racconta così il Sacro Corano:

Giacobbe (Ya'qub) disse: "No, in verità vi siete inventati da voi una storia. Quindi mi conviene meglio la pazienza. Può darsi che Allah riporterà entrambi da me, infine. In verità Egli è il più Sapiente e Saggio.

E si volse via da loro, dicendo: "Quanto grande è il mio dolore per Giuseppe!"

– ed i suoi occhi sbiancarono per il dolore, e cadde in una silenziosa tristezza.

Dissero [i suoi figli]: "Per Allah. Non smetterai di ricordare Giuseppe finché non sarai giunto fino all'estrema malattia, o fino alla morte!"

Rispose: "Non faccio che rimpiangere la mia leggerezza e angustiarmi al cospetto di Allah – ed io conosco da Allah ciò che voi non sapete..."

"O figli miei! Andate e chiedete di Giuseppe e di suo fratello, e non perdetevi mai la speranza nel soccorso di Allah: invero nessuno dispera del soccorso di Allah, se non coloro che negano la fede" (Sura 12, vv. 83-87).

La storia si conclude con la riunione di Ya'qub e dei suoi figli al cospetto di Giuseppe e Beniamino, con il riconoscimento di Giuseppe da parte dei suoi fratelli e quindi con l'avverarsi del sogno che aveva suscitato l'invidia dei fratelli.

Si tratta di una storia particolare, perché mette in luce alcuni aspetti importanti da gestire nell'animo umano: l'ambizione e l'invidia; l'incapacità di accettare un'autorità spirituale; la conoscenza che viene da Dio rispetto all'artificio delle storie inventate dagli uomini; la necessità della malattia come preghiera di un ristabilimento della Verità; la speranza e la certezza del soccorso divino, che per i fratelli si traduce anche in speranza e certezza di un perdono. Quanti spunti di riflessione in pochi passaggi di un grande racconto!

Questo valore formativo delle storie profetiche è a maggior ragione raccomandabile, in quanto permette anche un dialogo e un confronto interreligioso, essendo molti profeti comuni anche ad Ebrei e Cristiani con narrazioni molto simili, e come abbiamo visto apre al confronto e alla condivisione su valori "di coscienza" che sono condivisibili anche da persone che non ritengono di aderire ad una particolare fede.

### **La dimensione comunitaria**

La vita del musulmano ruota naturalmente intorno ad una comunità e a un luogo di culto (moschea, in arabo *masjid*: "luogo in cui ci si prosterne"). Tale dimensione comunitaria ha un valore altamente formativo, naturalmente se vissuta in modo "sano" e non settario o ghettizzante.

Aiuta infatti innanzitutto ad andare al di là dell'egoismo e dell'individualismo che tanto caratterizzano la mentalità contemporanea. Questo vuol dire anche avere la possibilità di vivere relazioni "positive" in modo continuativo, cosa che accresce la fiducia e rafforza quindi la capacità di relazionarsi positivamente anche con il resto della società, che non

deve essere vista come qualcosa di negativo ma come un'occasione preziosa di conoscenza.

Il musulmano, in ogni situazione, è chiamato a farsi esempio di affidabilità e di integrità sul modello del Profeta Muhammad, che era conosciuto tra le genti del suo tempo come “*al-amin*”, “il degno di fiducia”.

La dimensione religiosa e comunitaria permette infine di avere una prospettiva più elevata del senso della vita e nello stesso tempo più lungimirante nella gestione dell'esistenza: riprendendo la storia di Giuseppe e dei suoi fratelli, il modello di Giuseppe è quello della buona gestione della propria integrità fisica e morale (rifugge dalle profferte della moglie di Faraone), della saggezza nell'amministrazione delle risorse (farà costruire granai per superare l'annunciata carestia), dell'intelligenza nella gestione della giustizia (risolverà l'ingiustizia subito dai fratelli facendo loro rivivere la loro colpa tramite il fratello Beniamino) e infine della misericordia e del perdono alla luce della Verità.

Purtroppo al giorno d'oggi alcuni modelli di “vita islamica” non sembrano più ispirarsi a questi principi di saggezza: la rivendicazione sociale rischia facilmente di scivolare nell'esaltazione dell'io, ben distante dall'esempio del profeta Yusuf; o peggio ancora, nella strumentalizzazione di un “giustizialismo” violento per mascherare guerre di posizione alla conquista di egemonie territoriali.

## **Per concludere: alcune proposte di lavoro**

### ***Il confronto con l'Altro***

Secondo l'insegnamento coranico e l'esempio del profeta, la religione non è fatta per essere vissuta chiusi nel proprio enclave individuale o comunitario, ma va vissuta nel confronto con l'Altro, che come abbiamo visto all'inizio ha la valenza di un richiamo a quell' “Altro mondo” da cui proveniamo e al quale tutti siamo in cammino per fare ritorno. Tale confronto con il prossimo va vissuto in modo costruttivo e “gareggiando nel bene”, dando il buon esempio e ricercando nella relazione con gli altri una conoscenza verso un'edificazione sempre maggiore della propria anima (*mabnat al-nufus*).

### ***Pluralità senza sincretismo, testimonianza senza assolutismo***

Abbiamo visto come la pluralità delle interpretazioni, degli insegnamenti e delle stesse forme religiose sia un punto chiave della comprensione religiosa dell'Islam, in quanto soltanto Dio è veramente Uno e Unico: questo tuttavia non significa né qualunquismo o relativismo, né tanto meno sincretismo. Le differenze fra le forme religiose non si risolvono semplicisticamente ma rimangono una prova di fede nel confronto fra i credenti delle diverse religioni, e come dice il versetto della Sura della Mensa, esse verranno comprese soltanto nel momento dell'effettivo ritorno a Dio, al di là della Manifestazione. E nel frattempo, il fatto che tutte le religioni siano vere non toglie che si debba ognuno praticare con profondità la propria: sempre lo stesso versetto dice infatti: “Gareggiate

nelle opere buone”, si intende ciascuno secondo i precetti della propria forma religiosa. Il rispetto reciproco deve derivare dal riconoscimento che ciascuno, secondo i propri precetti, agisce con rispetto e devozione per l’unico e stesso Dio. Infine, affermare la propria identità religiosa non vuol dire assimilazione dell’altro: si testimonia non con l’imposizione di comportamenti ma con l’esempio della bontà del proprio agire. La sfida è di vivere anche nel mondo contemporaneo portando l’intelligenza e la luce della religione, che più di mille azioni di forza è capace di dissipare le tenebre che cercano di offuscare i tempi difficili in cui viviamo.

## **Ulteriori passi coranici e insegnamenti del Profeta Muhammad**

### ***I Profeti, modelli di perfezione e guida dei diversi popoli***

“E quando Noi stringemmo un patto con i profeti e con te, e Noè, e Abramo, e Mosé e Gesù figlio di Maria, e stringemmo con loro un Patto solenne” (Sura 33, v. 7)

“In verità [o Muhammad] Noi ti abbiamo dato la Rivelazione come l’abbiamo data a Noè e ai profeti che lo seguirono, e come l’abbiamo data ad Abramo e Ismaele, a Isacco e a Giacobbe, alle [dodici] Tribù, a Gesù, a Giobbe, a Giona, ad Aronne, a Salomone – e a Davide demmo i Salmi” (Sura 4, v. 163)

### ***Un esempio dalla storia di Giacobbe (Ya’qub)***

“Poi quando venne il portatore di buone notizie, gettò [la tunica] sul suo volto, e subito egli ritrovò la chiara vista. E disse: “Non vi avevo detto che conosco da Allah ciò che voi non sapete?”

Dissero: “O Padre nostro! Chiedi perdono per i nostri peccati, poiché fummo in evidente errore!”

Rispose: “Chiederò perdono al mio Signore per voi: in verità Egli è il Perdonatore, il più Misericordioso.”

(Sura 12, vv. 95-97)

### ***Il valore dell’esistenza***

Secondo un racconto di Tarek ben Aicham, riportato da Muslim, un uomo venne a chiedere al Profeta: “O Messaggero di Allah! Che cosa devo dire quando faccio una supplica ad Allah?” – Gli disse: ‘Signore Dio! Assolvimi, fammi misericordia, accordami una buona salute e accordami dei beni’ – queste parole riuniscono per te questo basso mondo e l’Aldilà.”

### ***Valore formativo del vivere in una comunità religiosa: generosità ed edificazione del carattere***

“Colui che accorda una dilazione a un debitore in difficoltà o che lo solleva di una parte del suo debito, Allah lo proteggerà nel giorno della resurrezione con l’ombra del Suo Trono, nel giorno in cui non ci sarà altra ombra che la Sua.” (Abu Hurayra: Riportato da Al-Tirmidhi)

“Ogni articolazione del corpo umano deve fare l’elemosina ogni giorno da quando il sole si leva. Fare giustizia fra due persone è un’elemosina. Aiutare un uomo a salire in sella alla sua cavalcatura è un’elemosina. Aiutare qualcuno a caricare i bagagli sulla sua cavalcatura è un’elemosina. Una buona parola è un’elemosina. Ogni passo fatto per andare alla preghiera è un’elemosina. Infine, togliere dalla strada una pietra d’ostacolo è un’elemosina.” (Abu Hurayra: Riportato da Bukhari e Muslim)

“Non disprezzare nessuna buona azione, per piccola che sia, come il fatto di accogliere il fratello con un volto sorridente” (Abu Hurayra: Riportato da Muslim)

## **Riferimenti bibliografici**

### ***Testi religiosi***



*Il Corano*, traduzione italiana di Ida Zilio-Grandi, Milano, Mondadori 2010.  
*Deti e fatti del Profeta dell'Islam*, Al-Buhari, Utet, 2003  
*Riyad al-Salihine – Les Jardins des Vertueux*, Al-Nawawi, trad. Said Al-Laham, Dar el-Fiker, Beirut, 1991

***Altri testi***

Demiri L. (2011), *A Common Word – Text and reflections*, Muslim Academic Trust.  
Morrow J. A. (2013), *I Patti del Profeta Muhammad con i cristiani del mondo*, trad. it. New York, Covenants Press 2017.  
Pallavicini Y. S. Y. (a cura di) (2010), *La Sura di Maria – Traduzione e commento del capitolo XIX del Corano*, Brescia: Morcelliana.  
Pallavicini Y. S. Y. (2011), *Il Misericordioso – Allah e i Suoi Profeti*, Padova: Edizioni Messaggero.  
Pallavicini Y. S. Y. (2016), *Interfaith Education: an Islamic Perspective*. In “International Review of Education”, vol. 62, n. 4, pp. 423- 437.  
Progetto Insieme per Prenderci Cura (2017), *Salute e identità religiose – per un approccio multiculturale nell’assistenza alla persona*, [www.prendercicura.it](http://www.prendercicura.it).



## Religiosità e cittadinanza: quali compiti per l'educazione?

di Maria Teresa Moscato

*Università degli Studi di Bologna*

### 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 come 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*<sup>14</sup>. 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 vecchiaia<sup>15</sup>. Queste energie psichiche si originano per stratificazione successiva fin dagli inizi della vita, e sono originariamente del tutto inconse: esse vengono stimulate e

<sup>14</sup> In questo senso Giussani parla piuttosto di "senso religioso". Cfr. Moscato, 2012a, 2012b.

<sup>15</sup> 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, 2000<sup>2</sup>; Moscato, 2015).

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).

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 2014). 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*<sup>16</sup>. 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

---

<sup>16</sup> Si può formulare il problema in termini diversi, anche dentro le ortodossie religiose. Si veda, ad esempio, J. Fowler, 1981. 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, 2014, 2015).

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 divina<sup>17</sup>. 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.

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. È 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 convegno 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 preconstituire 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 della 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

---

<sup>17</sup> Cfr. Lonergan, 1976.

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 *senso 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 senso *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 inconscie), 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 degenerano<sup>18</sup>. 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 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 Etty Hillesum ha realizzato in sé e affidato al suo diario<sup>19</sup>). 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 pace, 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

---

<sup>18</sup> Per una riflessione sul peccato, nella sua triplice dimensione di imperfezione/violazione, componente del processo sociale, e aberrazione, rinvio alle lezioni di Cincinnati di Bernard Lonergan (1959).

<sup>19</sup> Hillesum (1941-43); vedi anche Pinelli (2014). Ma si veda nella sensibilità dei tragici greci, le figure di Edipo e di Antigone.

perdono in tempi remoti, i loro effetti rimangono vivi e laceranti, alimentando paure, sospetti, odi e fratture fra famiglie, gruppi etnici, intere popolazioni [...] È 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. È, 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. È questo il primo passo verso la riconciliazione (Giovanni Paolo II, 1997, 3).

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 altre 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”.

## Riferimenti bibliografici

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, Franco Angeli.

Fowler J. (1981), *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, S. Francisco, Harper e Row.

Fowler J. (2000<sup>2</sup>), *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, trad. it. Milano, Franco Angeli 2017.

Caputo M. (2012). *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in: Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 45-69.

Gatti R. (2012), *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 204- 257.

Castellucci E. (2012), *Una lettura teologica del senso religioso*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M., *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 13-44.

Erikson E. H. (1964), *Introspezione e responsabilità*, trad. it Roma, Armando 1972.

Erikson E. H. (1982), *I cicli della vita*, trad. it. Roma, Armando 1984.

Filoramo G. (2014), *Fenomenologia della religiosità nella storia della cultura*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, cit., pp. 17-28.

Gabbiadini R. (2014), *Religiosità e trasformazioni adulte*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, cit., pp. 249-271.

Gabbiadini R. (2015), *Conversione adulta come trasformazione autorealizzativa*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, a. XXXII, n. 10, giugno 2015, pp. 84-97.

Geertz C. (1973), *Interpretazioni di culture*, trad. it. Bologna, Il Mulino 1987.

Giovanni Paolo II (1997), *Messaggio per la celebrazione della XXX Giornata Mondiale della Pace*, [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/messages/peace/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_08121996\\_xxx-world-day-for-peace.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_08121996_xxx-world-day-for-peace.html)

Guardini R. (1957). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, trad. it. Milano, Vita e pensiero 1986.

Guardini R. (1959), *Il linguaggio religioso*, trad. it. in Idem, *Linguaggio - Poesia – Interpretazione*, Brescia, Morcelliana 2000<sup>3</sup>.

Hillesum E. (1941-43), *Diario*, a cura di J.G. Garlandt, trad. it. Milano, Adelphi 1996.

Lonergan B. (1959), *Sull'educazione*, trad. it. Roma, Città Nuova Editrice 1999.

Lonergan B. (1976). *Tra particolarismo e universalismo: dimensioni della coscienza religiosa del nostro tempo*, in Caporale R. (a cura di), *Vecchi e nuovi dei. Studi e riflessioni sul senso religioso dei nostri tempi*, Torino, Editoriale Valentino.

Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando.

Moscato M. T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola.

Moscato M. T. (1998). *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, La Scuola.

Moscato M. T. (2006), *L'educazione alla cittadinanza nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e possibilità*, in Chistolini S. (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, pp. 43- 53.

Moscato M. T. (2008), *Il tema della guerra nell'educazione alla cittadinanza*, in “Nuova Secondaria”, a. XXVI, 4, pp. 108-115.

Moscato M. T. (a cura di) (2011), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, Franco Angeli.

Moscato M. T. (2012a), *Il 'senso religioso' come tema pedagogico*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol. 59, n. 1 (347), pp. 97- 110.

Moscato M. T. (2012b), *L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando, pp. 130-203.

Moscato M. T. (2015), *Stadi della fede e trasformazioni della vita adulta negli studi di J. Fowler*, in “Pedagogia e Vita”, 73, pp. 231-246.

Pinelli G. (2014), *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, cit., pp. 281-295.



**Seconda sezione**  
**Il Seminario di narrazione**  
**dell'esperienza religiosa**



## **Introduzione ai lavori di restituzione del Seminario**

di Beatrice Draghetti

*Presidente dell'Associazione Abramo e Pace*

L'incontro di oggi intende fare il punto del percorso che si è realizzato nel febbraio scorso, restituendo in qualche modo quello che è emerso nelle diverse tappe, attraverso una rielaborazione.

Nel percorso si è affrontato un tema molto interessante e congeniale alle finalità dell'associazione "Abramo e pace", che come ormai sapete è nata e svolge la sua attività cercando di valorizzare le radici e i riferimenti comuni delle tre tradizioni monoteistiche per promuovere vicinanza, conoscenza, rispetto e quindi capacità di contribuire insieme ad una convivenza solidale, cordiale, di pace a cominciare dai nostri territori, in considerazione anche della multiculturalità che li connota.

Il filone a cui ci si è dedicati è quello del titolo *Religiosità, Educazione, Cittadinanza*, che ha avuto come punto di partenza una convinzione e cioè che l'esperienza religiosa è rilevante dentro ai processi educativi, come dimensione educabile e nello stesso tempo essa stessa risorsa formativa, e per questo può rappresentare un profilo che favorisce incroci positivi dal punto di vista interculturale e interreligioso e processi virtuosi di inclusione sociale.

Il percorso di febbraio si è articolato in due tempi e con due modalità: il convegno del 7 febbraio 2018, in cui il tema dei nessi tra religiosità, educazione e cittadinanza è stato variamente affrontato da docenti con competenza in campo pedagogico e con riferimento alle tre tradizioni.

A seguire ci sono stati tre incontri seminariali, necessariamente selettivi riguardo al numero dei partecipanti (a 'fine corsa' si può confermare l'efficacia del piccolo numero), di particolare interesse, che hanno evidenziato cose belle e potenzialità significative.

Innanzitutto la compresenza di adulti con responsabilità educativa, la prima volta di genitori delle tre appartenenze, assieme ad alcuni insegnanti.

La modalità scelta poi della narrazione, che ha permesso in modo naturale e fluido di raccontare la storia di sviluppo della propria personale dimensione religiosa: questo ha consentito sia di rileggersi consapevolmente rispetto a quel profilo lungo gli anni sia di evidenziare le trasversalità di esperienze e vissuti comuni alle tre appartenenze.

Il contesto è stato davvero caldo e piacevole ed è stato bello trovarsi e parlarsi così.

Molta gratitudine alla prof.ssa Giorgia Pinelli, che ci ha accompagnati fin dall'inizio del progetto nel suo complesso, che in particolare ha seguito il seminario e si è fatta carico della restituzione, come sentiremo oggi.

Quindi stasera, attraverso questa restituzione, si aggiunge un tassello alla riflessione sul tema. Tutto sarà raccolto in Atti che verranno pubblicati: la Regione Emilia Romagna si farà carico di questa operazione. È giusto conservare, per dar modo di ripensare.

Credo, inoltre, che si possano fare ulteriori passi avanti nella direzione di esplorare piste di lavoro successive, in particolare con gli studenti, vista la prevalente attività dell'associazione nell'ambito della scuola.

Dopo l'intervento della prof.ssa Pinelli avremo un po' di tempo disteso per scambiare riflessioni, fare domande, immaginare sviluppi...

Buon lavoro.



# **Religiosità, educazione e cittadinanza.**

## **Dal resoconto di un'esperienza seminariale alla formulazione di principi di metodo**

di Giorgia Pinelli

*Università degli Studi di Bologna*

Il presente contributo dà conto dei lavori seminariali svoltisi nell'ambito dell'iniziativa *Religiosità, Educazione, Cittadinanza*, promossa dall'associazione per il dialogo interreligioso "Abramo e Pace" (Bologna). Si tratta di tre incontri che hanno avuto luogo nelle giornate del 14, 21 e 26 febbraio 2018 presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna e che sono stati preceduti dal convegno pubblico a Palazzo D'Accursio del 7/2/2018, cui si riferiscono gli altri testi inclusi in questo volume.

I tre incontri seminariali hanno visto la presenza di un piccolo gruppo di partecipanti (non più di 20 persone), individuati su invito tra adulti con responsabilità educativa (genitori, docenti...) appartenenti alle tre grandi confessioni monoteistiche e caratterizzati da un'esperienza di fede vissuta. Si tratta quindi di un gruppo costituitosi in termini casuali e, per altro verso, anche autoselezionatosi (non solo e non tanto a partire dall'appartenenza religiosa, ma anche dalla disponibilità a raccontare pubblicamente di sé e della propria esperienza). Ciò comporta che i materiali qui esaminati non possano considerarsi come rappresentativi e i risultati emersi non possono essere generalizzati. Essi tuttavia ci appaiono interessanti per le ipotesi di lavoro che aprono, e che meriterebbero di essere approfondite e verificate con ulteriori e più estese ricerche. La conduzione del gruppo, a me affidata, si è configurata in termini non direttivi: a ciascuno dei partecipanti è stato infatti domandato di raccontare l'iter della propria formazione religiosa tenendo presente semplicemente la scansione delle età della vita e sottolineando eventuali esperienze cruciali/apicali<sup>20</sup>.

### **La religiosità come capacità umana educabile e fattore identitario**

La scelta di un seminario di narrazione di sé era funzionale all'esplorazione degli impliciti sottesi al tema del nesso religiosità/educazione/cittadinanza, posto all'attenzione dall'Associazione promotrice. Il dibattito (scientifico-accademico, ma anche mediatico) su tale questione non di rado si concentra sulla possibilità o meno di desumere le "regole di

---

<sup>20</sup> Già Maslow (1973 [1954]) parlava di *peak experiences*, indicando con questa espressione esperienze (positivamente connotate) capaci di esercitare sul soggetto un forte impatto emotivo e di accrescere la sua auto-consapevolezza, costituendosi come fondamenta di una più compiuta autorealizzazione. La presa in considerazione delle "esperienze/crocevia" suggerita ai partecipanti al seminario si estendeva in realtà anche ad esperienze dal riverbero emotivo spiacevole/negativo, purché il soggetto, nell'atto di rileggere la propria storia personale e religiosa, le riconoscesse come determinanti in ordine a quest'ultima.

cittadinanza” sottese alla singola confessione religiosa, o sulla “dialettica della fedeltà” cui la coscienza religiosa sarebbe sottoposta (fedeltà alla propria appartenenza di fede vs fedeltà alle leggi dello Stato).

Nel proporre questa iniziativa si è scommesso su una diversa opzione: si è scelto di esplorare il ruolo determinante dell’educazione/esperienza religiosa nei suoi effetti rispetto allo sviluppo dell’identità personale e come positivo fattore di costruzione di competenze di cittadinanza. Tale ipotesi di lavoro si fonda su alcuni presupposti teorici. Sulla base di un cammino di ricerca avviatosi ormai dieci anni fa<sup>21</sup>, assumiamo in primo luogo che al cuore di ogni appartenenza religiosa si situi un nucleo vitale indicato come *religiosità*, definita come *capacità umana* personale (che dunque si acquista e può essere educata, può svilupparsi o regredire), e che, pur comprendendo un aspetto intellettuale/conoscitivo e uno affettivo/emozionale nonché una galassia di atteggiamenti, non è esaurita da alcuna di queste componenti. Parlare di religiosità significa alludere a una *capacità*, “una *qualità* dell’essere personale, che in quanto originariamente *naturale* permane una *possibilità* per ogni persona umana. Affermiamo quindi che la religiosità personale sia anche il presupposto e il supporto qualificante, in termini psichici, di ciò che chiamiamo *fede*” (Moscato 2015, p. 24). Concepita in questi termini, la religiosità (e con essa l’appartenenza religiosa) può davvero configurarsi come *risorsa* in ordine alla costruzione identitaria dell’individuo in ogni suo aspetto.

Evidentemente questa ipotesi di lavoro si pone in controtendenza rispetto ai contrapposti paradigmi, oggi ricorrenti, dello “scontro di civiltà” da un lato e dell’interculturalismo concepito come assimilazione/depotenziamento di ogni specificità culturale (cfr. Caputo, Pinelli, 2018<sup>22</sup>; Caputo, 2015b; Moscato, 2014). Per altro verso, essa consente di prendere le distanze da un movimento tipico del pensiero moderno e contemporaneo: quest’ultimo, nel tentativo di dimostrare l’inconsistenza veritativa e la potenziale perniciosità sulla scena pubblica dell’esperienza religiosa, la derubrica a scelta personale e/o mera illusione storica da superare (Pinelli, 2012a). La squalifica di ogni appartenenza religiosa (in particolare quella dei monoteismi) è così motivata dal giudizio di poca o nulla compatibilità con l’assetto pluralistico delle democrazie occidentali: la possibilità di una “laica” convivenza civile si esaurirebbe nell’appartenenza allo Stato e nell’uguaglianza da esso garantita (per inserirsi nella quale a ciascuno sarebbe richiesto di spogliarsi di ogni appartenenza pre-politica) (cfr. Borghesi, 2007; Botturi, 2007; Caputo, 2011). Questo pregiudizio culturale si traduce nelle nostre società in una delegittimazione dell’educazione religiosa, ritenuta priva di senso e di concreta utilità; analoga azione delegittimante patiscono le agenzie che mediano tradizionalmente l’educazione religiosa, quali la famiglia o le chiese, che si configurerebbero quali soggetti educativi “non qualificati” e incapaci di educare in modo efficace, in quanto portatori di retaggi valoriali e di “visioni del mondo”<sup>23</sup>. Ben diversa la convinzione, sottesa a

---

<sup>21</sup> Se ne dà conto in diverse pubblicazioni, tra le quali segnaliamo le seguenti: Moscato, Gatti, Caputo (eds.) (2012); Arici, Gabbiadini, Moscato (eds.) (2014); Caputo, Pinelli (2014a); Moscato (2015; 2016); Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli (2017).

<sup>22</sup> Si vedano anche i saggi di Caputo e Moscato inclusi nel presente volume.

<sup>23</sup> Di qui l’opzione per il *laicismo* come cifra costitutiva dell’istituzione scolastica: cfr. al riguardo Caputo (2011); Moscato (2014); Pinelli (2016b).

millenni di storia umana, per cui ogni cultura sorgerebbe da un tentativo di appropriarsi del significato dell'esistenza umana e, in ultima analisi, di accostarsi al Mistero divino<sup>24</sup>.

## Educazione ed educazione religiosa

Nella riflessione pedagogica di ambito accademico come nell'opinione comune si è affermata nei decenni una concezione dell'educazione, variamente esplicitata, che tende ad identificare quest'ultima con il risultato di una progettualità umana più che come oggetto di studio e di indagine, bisognoso di essere interpretato a partire dai suoi caratteri strutturali. Ne è coerentemente derivata una curvatura pratico-normativa del sapere pedagogico, che si è tradotto in un'elencazione di pratiche e strategie variamente individuate: una sorta di "tecnologia dell'educare". Al tempo stesso si è smarrita la consapevolezza che l'educazione è anzitutto accadimento, evento che si dà ad ogni latitudine e in ogni tempo della storia umana, ben prima del sorgere di un sapere pedagogico; un evento che chiede anzitutto di essere osservato e definito/descritto, prima che "progettato". Il presente contributo si colloca su questo secondo versante: sulla base di un approccio fenomenologico (Moscato, 1994; 1998) intenderemo qui per *educazione* un processo interattivo di lunga durata, che vede sempre coinvolto un soggetto in età evolutiva (caratterizzato, dunque, da una peculiare malleabilità psichica) e una pluralità di soggetti appartenenti alla generazione adulta. Il gesto educativo compiuto dall'adulto (e materializzato da una pluralità di azioni di cura, insegnamento etc.) consiste nella trasmissione di un orizzonte socioculturale di riferimento, "incarnato" concretamente da ciascuna figura educante, che si offre come autentica *proposta* agli occhi dell'educando stesso. In questa lunga e complessa rete di relazioni ci sarà spazio per il rischio, per la messa in dubbio dell'eredità ricevuta da parte dell'educando, per i momenti di "crisi". Meta ed esito del processo educativo è infatti il progressivo conseguimento di una soglia di autonomia personale da parte dell'educando.

Quando parliamo di "educazione religiosa", dunque, stiamo contestualizzando il processo educativo così definito all'interno di un ambiente religioso: essa, esattamente come l'educazione *tout court*, comporterà la presenza di azioni dirette ed esplicite e di fattori indiretti, persino inconsapevoli. Per comprendere l'educazione religiosa (oltre che per ipotizzare percorsi efficaci e convincenti in tal senso) occorrerà dunque innanzitutto rendersi consapevoli dei dinamismi educativi come tali. In secondo luogo, occorrerà domandarsi quali debbano essere gli scopi precipui di un'educazione religiosa. Certamente vi rientrerà la trasmissione di contenuti, narrazioni e dogmi e l'introduzione a precise ritualità e forme del culto; al tempo stesso, però, ci pare che tale insieme di azioni non possa prescindere dall'educazione della religiosità, nucleo interno di ogni appartenenza religiosa. Si tratta di un riconoscere qualcosa che appartiene a pieno titolo alla coscienza/esperienza religiosa, e al tempo stesso appare capace di preservarla dalla tentazione dell'irrigidimento, della fissazione idolatrica e/o dal fondamentalismo.

---

<sup>24</sup> Su questo punto la prospettiva filosofica offre un'interessante ed originale meditazione nelle pagine di María Zambrano (1955).

Questa consapevolezza ci riconduce al tema sul quale la proposta di *Abramo e pace* ha inteso richiamare l'attenzione: formare una coscienza veramente religiosa significa formare coscienze capaci di vivere con gli altri, di riconoscere la comune figliolanza da Dio, di intercettare la domanda di senso che vive, seppure nominata diversamente, anche nel diverso da sé. Ci sembra, questa, la posta in gioco più alta in ordine alla possibilità di una cittadinanza democratica nella quale sia possibile riconoscere il contributo delle religioni storiche.

## **Perché le narrazioni**

Occorre contestualizzare anche la particolare scelta metodologica dell'auto-narrazione come struttura portante del seminario.

Tra gli anni '80 e il 2000 Clandinin e Connelly, sulla scorta del metodo delle storie di vita proposto da Thomas e Znaniecki (1920) in ambito sociologico, mettevano a punto la *Narrative Inquiry*. Si tratta di uno strumento di indagine qualitativa pensato per le discipline dell'area pedagogico-didattica ed originariamente destinato a contesti di formazione dei docenti, in quanto si suppone che esso sia capace di retroagire sulla percezione di sé e sulla prassi dei soggetti coinvolti (cfr. Connelly, Clandinin, 1990; Clandinin, Connelly, 2000). Ogni ricerca sui fenomeni umani (la competenza docente come l'esperienza religiosa) ci costringe a fare i conti con la sfuggente sfera delle percezioni e delle rappresentazioni personali, delle convinzioni esplicite ed implicite del soggetto. Nel nostro conoscere, agire e rappresentarci eventi e situazioni opera sempre, accanto al canale consapevole/verbalizzabile, una sfera "tacita" ed "inespressa"<sup>25</sup>.

L'indagine narrativa sorge innanzitutto allo scopo di consentire a tali impliciti di venire alla luce. Nel raccontare, infatti, il soggetto utilizza immagini, metafore e parole che non di rado lasciano intravedere un livello ulteriore rispetto alla loro immediata significazione esplicita. A titolo di esempio: lo studente di quinta superiore che, interrogato su quali iniziative di educazione alla cittadinanza potrebbero interessargli, risponde «Non mi interessa nessuna iniziativa perché la cittadinanza non è un mio problema: io ce l'ho già», ci dice non solo di un mancato interesse, ma anche dell'avvenuta identificazione della cittadinanza con un riconoscimento di natura giuridica e burocratica, con un "pacchetto" di diritti<sup>26</sup>.

L'emergere dell'implicito costituisce dunque un ulteriore elemento di osservazione e di comprensione del fenomeno per il ricercatore, ma di fatto si offre come prima occasione per poter intervenire sulle rappresentazioni ed eventualmente riorientarle, fornendo l'occasione di soppesarle e/o di metterle in discussione.

In aggiunta, nel raccontare la propria esperienza il soggetto stesso propone una prima forma di teorizzazione della propria prassi e del proprio vissuto, connettendo vissuti e situazioni in una continuità vivente. In tale prospettiva l'ultimo Bruner (2000) ha ricollocato al centro dell'attenzione pedagogica la dimensione narrativa del pensiero umano,

---

<sup>25</sup> Su questo punto convergono anche la ricerca filosofico-gnoseologica (Polanyi, 1958, 1966) e psicoanalitica (Arieti, 1967, 1976).

<sup>26</sup> Si tratta di affermazioni emerse nel corso di una ricerca empirica (parte di un più ampio PRIN) sull'educazione alla cittadinanza svolta presso le classi terminali (quarte e quinte) di scuole secondarie superiori sul territorio italiano (cfr. Moscato, Caputo, Gatti, Pinelli, 2011, 2012).

sottolineandone le implicazioni nel processo educativo. Come sottolineato da Maria Teresa Moscato in un saggio ancora inedito,

mitizzare e raccontare sembrano dimensioni parallele dell'esperienza intellettuale dell'uomo, ed insieme il più importante elemento di costruzione e ricostruzione della solidarietà sociale, generazionale e intergenerazionale: le persone appartengono ad una cultura comune in quanto condividono le sue mitologie e le sue grandi "narrazioni" (che queste siano scientifiche, storiografiche, etico-religiose), e naturalmente i processi educativi si compiono anche per mezzo di queste grandi narrazioni condivise e delle identificazioni che esse permettono" (Moscato, 2015b).

Solo incidentalmente osserviamo che nel ripercorrere le tappe della propria identità e storia (atto che sempre si configura come narrativo) il soggetto risente anche delle "grandi narrazioni" (non di rado di matrice religiosa) a cui la cultura di appartenenza lo ha esposto e che sopravvivono in lui nella forma di figure archetipiche. Queste ultime da un lato aiutano a significare ed interpretare le nostre personali vicende, dall'altro si intersecano con la storia personale di ciascuno. Il narrare apre uno squarcio di luce su questo "retropensiero", rivelandosi così una via privilegiata anche in ordine ad un'auto-comprensione.

La scelta della narrazione, infine, ci è sembrata utile in quanto capace di collocare una platea eterogenea per appartenenze ed esperienze in preventiva posizione di ascolto e di empatia: come ha dichiarato uno dei partecipanti, "narrare di sé protegge dal giudizio, di fronte alla narrazione di un'esperienza personale si può solo ascoltare" (S2). Più in generale, ci è sembrato che in questa dinamica fossero compendiabili gli obiettivi formativi del percorso seminariale: a) portare a consapevolezza gli impliciti della formazione/appartenenza religiosa; b) restituire ai soggetti coinvolti la consapevolezza dell'educazione religiosa in quanto tale (con una necessaria sottolineatura sulla dimensione dell'*educazione*, in opposizione a quelle del conformismo, del plagio o della costrizione) come risorsa e fattore positivo di costruzione della persona; c) individuare elementi trasversali (e dunque interculturali/transculturali) nelle storie di educazione/formazione proposte.

Tali ipotesi di lavoro/principi di metodo, peraltro, sono stati confermati dai partecipanti stessi durante il *focus group* conclusivo<sup>27</sup>.

## **Il seminario**

Hanno partecipato al seminario una ventina di persone, 15 delle quali hanno attivamente contribuito narrando direttamente la propria esperienza religiosa (12) o inviando una narrazione in forma scritta (4). Si trattava di 4 soggetti di fede islamica, 3 di appartenenza ebraica, 5 di religione cattolica (narrazioni orali); e di 4 soggetti di fede cattolica (narrazioni scritte).

Questa la ripartizione:

---

<sup>27</sup> L'utilizzo dell'approccio narrativo nella ricerca pedagogica sulla religiosità e sui dinamismi della formazione religiosa è già stato sperimentato in precedenti ricerche, che hanno coinvolto studenti dei corsi di laurea triennali della Facoltà di Scienze della Formazione a Bologna (Caputo, 2012a; Caputo e Pinelli, 2014a, 2014b): la narrazione della formazione dell'identità religiosa di questi giovani, tra i quali figuravano alcuni soggetti con un vissuto migratorio alle spalle, ha permesso di ipotizzare che realmente l'esperienza religiosa si configuri come risorsa, per giunta di natura transculturale.

Sesso	Fascia d'età	Appartenenza religiosa	Tipo di narrazione	Sigla
F	40/45	Ebraica	Orale	E1
F	40/45	Ebraica	Orale	E2
F	40/45	Ebraica	Orale	E3
M	65/70	Islamica	Orale	I1
F	65/70	Islamica	Orale	I2
F	55/60	Islamica	Orale	I3
F	25/30	Islamica	Orale	I4
M	40/45	Cattolica	Orale	C1
F	35/40	Cattolica	Orale	C2
F	35/40	Cattolica	Orale	C3
F	35/40	Cattolica	Orale	C4
F	50/55	Cattolica	Orale	C5
M	35/40	Cattolica	Scritta	S1
F	Non specificata	Cattolica	Scritta	S2
F	50/55	Cattolica	Scritta	S3
F	Non specificata	Cattolica	Scritta	S4

Come già segnalato si trattava di un gruppo assolutamente casuale; costituitosi a seguito di inviti “mirati” da parte dell’Associazione<sup>28</sup>, era caratterizzato da una convinta appartenenza religiosa e da una previa disponibilità rispetto all’attività proposta. Si trattava quindi di soggetti interessati preventivamente al dialogo/confronto interreligioso ed interculturale.

Il *focus group* conclusivo ha reso evidente la comune percezione di ricorrenze trasversali e “transculturali” nelle diverse narrazioni. Persone di età differenti e cresciute in contesti socioculturali e religiosi molto diversi tra loro, o educate in modi diversi pur dentro la stessa confessione, hanno scoperto un’imprevista affinità di vissuti e di esperienze. Ferma restando la specificità della propria appartenenza e della propria storia personale, ciascuno dei partecipanti – non senza sorpresa – si è scoperto affratellato ad esseri umani di credo diverso quanto a inquietudini, speranze, esperienze.

Di seguito tenteremo ora di sintetizzare, senza pretesa di esaustività, alcuni degli elementi trasversali così emersi.

### ***Il nesso tra educazione familiare ed educazione religiosa***

La relazione tra educazione familiare ed iniziazione religiosa ritorna continuamente nelle narrazioni dei soggetti coinvolti, anche quando essa si ponesse in termini di travaglio, negazione, contestazione. Nel ripensare se stessi e la propria identità religiosa, nonché la propria storia/esperienza religiosa in tutte le sue fasi, non si può fare a meno di paragonarsi con l’identità (qualunque essa sia) ricevuta dalla famiglia di origine. Ciò resta vero anche nei

---

<sup>28</sup> *Abramo e Pace* non ha contattato direttamente i soggetti interessati, ma si è avvalsa della mediazione dei loro referenti religiosi.

casi di conversione ad altra confessione, non di rado accaduta in età adulta, o nei casi in cui ci si riappropria di una dimensione dell'appartenenza religiosa che la famiglia di provenienza viveva (almeno apparentemente) in modo formalistico o ritualistico. Accade così che alla luce della propria profonda coscienza religiosa, ormai adulta e consapevole, si possa ammettere che i genitori (eventualmente anche a causa di complesse vicissitudini personali) non avessero “niente da trasmettermi”, o che pur sentendosi “obbligati” nei confronti della propria appartenenza religiosa, “non la vivevano a casa perché risuscitava il ricordo di esperienze dolorose” (E1). È lo stesso tipo di maturità a consentire di riconoscere che “la mia famiglia era cattolica, non particolarmente osservante: i miei genitori non si erano sposati in chiesa e non erano veramente religiosi” (C3).

Quest'ultima verbalizzazione ci consente di introdurre un'ulteriore ricorrenza, che si interseca al riconoscimento della decisività dell'educazione familiare in ordine alla propria educazione religiosa: l'adulto che si rilegge a distanza di decenni e che osserva in retrospettiva la propria famiglia è in grado di separare la mancata pratica religiosa/appartenenza a una “chiesa” da una forma di “fede” (sia pure genericamente connotata). Vi è chi sottolinea come la sua famiglia, caratterizzata da una religiosità non particolarmente marcata, sia però stata capace di “trasmettere valori inossidabili”, di “trasmettere un'etica”, di “segnarmi con i racconti” (I2). “Mio padre era comunista e non entrava in chiesa. Ma era amico del parroco, parlava spesso con lui” (I3). “Sono nata in una famiglia credente forse sì, praticante non tanto” (S2)

Interessante il denso resoconto di S3, la quale afferma che

la mia formazione familiare/religiosa – familiare, scolastica, ecclesiale – quando ero bambina può essere definita assente o noiosa/negativa. In famiglia nessuno era praticante o visibilmente e convintamente credente. Alcune donne di casa dicevano di essere credenti, ma come bambina non ho mai percepito chiari segni di fede vissuta; gli uomini si dichiaravano apertamente non religiosi. Non ricordo in famiglia pratiche religiose fatte da qualcuno (anche il semplice andare a Messa la domenica) o insegnate a me (insegnarmi le preghiere, portarmi ad accendere una candela in chiesa o insegnarmi a “mandare un bacino a Gesù” ecc.). Però i miei genitori mi hanno mandato in parrocchia, come già mia sorella prima di me, per il percorso per i sacramenti di iniziazione cristiana. L'atteggiamento era «Almeno fino alla cresima ci vai, poi sceglierai» (S3).

La stessa persona, ripercorrendo la propria storia con la coscienza matura attuale, afferma di aver compreso solo nel tempo la scelta dei propri genitori su questo punto, che l'hanno lasciata libera senza forzarla e al tempo stesso senza negarle l'opportunità di conoscere un certo tipo di esperienza e gli ambienti in cui essa si viveva. Soprattutto,

non hanno mai svilito con parole ciò che a me iniziava a piacere... e poi ad entusiasmare. Su questo ho un chiaro ricordo del ritorno dai campi scuola (iniziati a fine medie e continuati per anni): io raccontavo alcune cose vissute (i tanti incontri formativi, la preghiera, la Messa, il ritiro in silenzio...) e mia madre mi ascoltava attentamente, ponendosi qualche domanda sul perché si “sprecasse” tanto tempo visto che eravamo in montagna, o forse anche ponendosi domande più profonde...o almeno così mi sembrava. E comunque negli ultimi anni di vita mia madre ha riscoperto e praticato la fede (S3).

Ricorre a più riprese anche la consapevolezza di una differenza di credo (o di “intensità” dell'esperienza religiosa) tra i due genitori (sono 5 i soggetti che ne riferiscono), non percepita come ostacolante rispetto alla scoperta e definizione della propria identità religiosa.

Sono nata in una famiglia cattolica osservante per tradizione familiare e tempi liturgici. Mio padre era legato alla tradizione, però manifestava momenti di religiosità “sua”. La mamma era più praticante (C5).

Mia madre si è convertita all’ebraismo per poter sposare mio padre: è diventata non dico osservante, ma si è convertita (E3).

Mio padre era cattolico, mia madre di appartenenza ebraica. Entrambe le loro madri erano contrarie al loro matrimonio, ma alla fine si sono sposati (E2).

In generale la differenza di esperienze e di appartenenze tra i due genitori è spesso riletta e reinterpretata come ricchezza e risorsa nel proprio percorso:

Sono cresciuta in una famiglia umanamente ricca [...] La famiglia di papà più legata al contesto ecclesiale e politico [...]. La famiglia di mamma, numerosa, cresciuta in un contesto semplice ma dignitoso e vivace... una “piccola comunità” in sé con cui sono cresciuta (S4).

Solitamente sono le figure femminili a mediare più fortemente l’esperienza religiosa, il che conferma peraltro dati emersi in precedenti ricerche<sup>29</sup>:

Mia madre ha avuto quattro figli e si è consumata per la famiglia nel nascondimento. Ci faceva dire le preghiere alla sera. Mia madre è un esempio di semplicità della fede, ma è quella che in casa ha la fede più forte (C1).

Mia nonna mi insegnava il *Padre Nostro* in un latino maccheronico (I2).

Mia mamma ebrea ci spiegava le cose dal punto di vista religioso, mia nonna cattolica ci dava le tradizioni (E2).

Io ho imparato a pregare in ungherese, la mia lingua materna (C4).

Ho scelto di diventare musulmano quando è morta mia nonna, donna di grande fede cattolica (I1).

Capivo che i suoi [di mia madre] insegnamenti non erano solo parole, derivavano da una convinzione profonda (S1).

Il dato forse più rilevante, e solo apparentemente scontato<sup>30</sup>, consiste certamente nel riconoscimento della famiglia in sé come realtà educativa, e della sua rilevanza in ordine alla propria formazione religiosa, qualunque sia il volto assunto dalla religiosità personale nel corso degli anni. In questo solco si apre la possibilità per il soggetto di rileggere in termini non traumatici anche l’esposizione a contraddizioni, incoerenze, conflittualità di natura religiosa interne alla famiglia d’origine. Anche questi aspetti della propria storia sono

---

<sup>29</sup> Si rimanda a Caputo (2012); Caputo, Pinelli (2014); Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli (2017).

<sup>30</sup> Si consideri, ad esempio, la variegata provenienza geografica – oltre che culturale – dei partecipanti. I Paesi d’origine e di prima socializzazione comprendono, oltre a diverse aree d’Italia, anche Usa, Egitto, Marocco, Francia.



percepiti dall'adulto religioso come costitutivi di un "sostrato" sul quale l'identità personale si è via via costruita.

### ***La crisi adolescenziale e la prima giovinezza come "laboratorio di religiosità"***

Un ulteriore punto di convergenza è costituito dalla rappresentazione dell'età adolescenziale come momento di "crisi della fede" e, più ancora, di "laboratorio" della religiosità.

A 18 anni ho voluto tornare allo studio, che nell'esperienza ebraica è fortemente legato alla preghiera, e ho ricominciato a frequentare la comunità. [...] Mio padre se ne è accorto e mi diceva: «Se esistesse un convento ebraico, tu ci saresti già!» (E1).

Ho sempre vissuto in modo sensuale. Tutto era per me molto interiorizzato, magico. Avevo un rapporto particolare con la realtà (I2).

Ho sempre avuto in me una domanda di senso, particolarmente forte nell'adolescenza e nella giovinezza. [...] A un certo punto mi sono reso conto che i miei genitori non riuscivano più a trasmettermi il "di più" che mi mancava, l'ho cercato fuori (C1).

Nella giovinezza ho vissuto la fede nell'ottica del servizio, non mi bastava quello che ricevo a Messa o nella lettura del Vangelo. Avevo bisogno che mi si insegnasse a pregare. [...] Ho cercato di trovare un senso (C2).

Educata nella fede cattolica, nell'adolescenza sentivo che qualcosa non mi apparteneva (I3).

Il mio vero percorso con la religione è iniziato a 13 anni (I4).

A vario titolo tutti i soggetti coinvolti rievocano la propria adolescenza come luogo dell'esigenza di ragioni per il proprio credere (o, al limite, per il proprio rifiuto giovanile della dimensione religiosa). Questo "bisogno di ragioni" non è mai disgiunto dalla percezione/ricerca di un significato del vivere e della realtà, e dalla rivendicazione di una "autenticità" del proprio vissuto, tanto nei casi di rinnovata (o nuova) adesione quanto in quelli di allontanamento. È in questa particolare forma che si manifesta la percezione di una "insufficienza" dell'educazione ricevuta in famiglia. La messa in discussione del patrimonio ricevuto, tipica della psiche adolescenziale e del suo dinamismo, si concretizza nelle narrazioni come percezione di una mancanza, desiderio di un "di più" che rifiuta di esaurirsi in pratiche ed insegnamenti appresi ma chiede di incarnarsi in un vissuto concreto. Di fatto, e coerentemente con i caratteri specifici di questa fase della vita, sul fondamento costituito dall'educazione familiare inizia a costruirsi consapevolmente l'identità personale, in un processo (non di rado travagliato) di rielaborazione e rigenerazione della tradizione ricevuta dai padri.

In questo particolare momento, non di rado, si incontrano figure adulte significative diverse dai genitori (sacerdoti, docenti...). Si tratta di un'esperienza che ritorna con costanza in tutte le narrazioni, della quale forniamo alcuni esempi:

Dopo la cresima ho iniziato a frequentare il gruppo medie e lì ho trovato educatori che mi hanno realmente generato alla fede. Il gruppo era composto da tanti ragazzi e ragazze e all'inizio c'era con noi un educatore adulto, disponibile e molto capace. Dopo poco si sono aggiunte due figure ancora più incisive per la formazione di tutti noi: due studenti dehoniani che sono stati con noi per tutti gli anni dei loro studi come seminaristi e poi fino all'ordinazione presbiterale e qualche anno anche da preti. Noi ragazzi abbiamo vissuto insieme a loro questo percorso di crescita e siamo diventati un gruppo di grandi amici (ci vediamo ancora adesso, che sono passati 40 anni!) (S3).

Alla scuola media ho iniziato ad avere la "educazione islamica" con un docente dedicato. All'inizio la vivevo come materia da studiare per avere un bel voto, non le davo tanta importanza. Ho avuto una fase di ribellione, mi vestivo da maschio e mi comportavo come tale. Un giorno l'insegnante ha iniziato a parlarmi in privato degli insegnamenti islamici e a darmi dei consigli (I4).

[Quando avevo 18 anni e ho deciso di tornare a leggere la Scrittura] Un vecchio signore mi ha aiutata a entrare nel Libro (E1).

Il ricordo di tale mediazione ritorna, come significativo e determinante, anche ove si sia nel tempo giunti ad abbracciare un'appartenenza religiosa diversa.

Nella giovinezza/prima adultità è l'incontro col futuro coniuge a determinare l'occasione della conversione (I2, I3), o a porsi come occasione per riscoprire e riapprofondire la propria appartenenza (E2, E3; C3; C5).

### ***La religiosità come componente identitaria e come risorsa dell'io***

Nella percezione dei soggetti coinvolti la religiosità è colta a tutti gli effetti come componente identitaria e come risorsa dell'io, scoperta in quanto tale specialmente di fronte a circostanze travagliate o dolorose (la malattia di un figlio, situazioni di conflitto coniugale, un vissuto migratorio, o più semplicemente una ricerca di maggiore autenticità e coerenza dell'esperienza religiosa propria e altrui).

Ho iniziato a frequentare il gruppo scout dell'Agesci nella mia parrocchia, ma me ne sono allontanato velocemente. Molti dei miei compagni di gruppo bestemmiavano tranquillamente. Lo scoutismo, come tipo di realtà, intercetta anche molte persone che non sono realmente interessate alla dimensione religiosa (C1).

La mia seconda figlia è nata con una malformazione congenita e ha passato i suoi primi due anni in ospedale. Ci mandarono presso un ospedale a Parigi quando mia figlia raggiunse due mesi di vita. Alla fine di due mesi passati lì, venne dichiarato che non c'erano più soluzioni di vita per lei e che visto le sue condizioni le rimaneva una settimana da vivere. Fu allora che tornai un sabato mattina a pregare nella Comunità dove avevo ricevuto i primi insegnamenti e dove più tardi ero tornata a pregare frequentemente. Mi venne allora in mente che non era mai stata fatta la "nominazione" per mia figlia. Il rabbino in questa comunità era un uomo molto caloroso e gli chiese se era d'accordo di venire in ospedale per fare quell'atto religioso. Disse le preghiere, mi disse di aver coraggio e per finire mi disse che anche nei momenti disperati D... c'era sempre. [...] Alla fine abbiamo fatto operare mia figlia in Italia, l'ultima operazione possibile. L'hanno operata nel giorno dello Yom Kippur, non è stato un caso. Mentre accadeva tutto questo, mia suocera – che si dice cattolica, ma secondo me non lo è davvero – mi ha chiesto: «Come puoi ancora credere?». Il credere mi ha dato forza. In terapia semi-intensiva dopo l'operazione, il sorriso era tornato sul viso di mia figlia e sembrava diversa, sembrava "rinata". Mi ricordo aver chiamato un mese dopo il rabbino per dargli la notizia. Disse che nei momenti disperati, dare un "nome" ad un bambino o darglielo di nuovo per chi l'avesse già avuto, era come dare un'altra possibilità di vita. Questo fatto

fu per me estremamente importante nel capire che cosa significava credere e sentire la Sua presenza nella vita di tutti i giorni. (E1).

Per me la mia fede è sempre stata molto importante, anche se ho dovuto scindere una sfiducia psicologica di fronte alle difficoltà dal contenuto della mia fede. Mi sono chiesta se la mia fede stesse venendo meno. Poi ho imparato a scindere la fiducia psicologica dalla fede, ho fatto forza sui punti fermi degli anni precedenti (C2).

Sono nata in Egitto, in un momento in cui la convivenza pacifica tra ebrei e musulmani era già venuta meno. Festeggiavamo le feste ebraiche di nascosto, le sinagoghe erano chiuse e piantonate. [...] Studiavamo nell'unica scuola italiana lasciata aperta all'epoca. Crescendo abbiamo conosciuto restrizioni lavorative e di soggiorno. Restavamo stranieri in casa nostra, in un contesto non più favorevole. Non potevamo studiare oltre un certo livello di studi né lavorare. [...] A un certo punto accadde una cosa. Ero la primogenita, la ribelle, la più curiosa. Ho iniziato a chiedere perché non si poteva studiare e lavorare. I nostri genitori per proteggerci erano molto rigidi con noi, così io sono uscita di casa e questo voleva dire sposarsi. [...] Il mio matrimonio è durato molto poco, ero giovanissima e ho avuto una figlia da molto giovane. [...] Dall'Italia sono tornata spesso in Egitto, e poi in Romania. In questi transiti la religione era importante, ma rimaneva casalinga [...]. Era trasmessa da madre a figlia (E2).

Quando è mancata mia nonna io sono partita da sola e sono andata in Ungheria, per ricercare le mie radici familiari e religiose (C4).

Mio padre si è ammalato quando avevo 15 anni ed è morto. Io ho pregato tantissimo ma non mi affidavo, bensì speravo col numero e l'insistenza delle mie preghiere di ottenere la sua guarigione, di vedere esaudito il mio desiderio. Dopo la morte di mio padre non ho rigettato tutto e non mi sono arrabbiata troppo con Dio. Avevo dei punti fermi: Dio c'è, mi ama, vado avanti nella mia imperfezione. Mi sono sposata a 18 anni, un matrimonio difficile. Per tutta la vita ho fatto cose non scelte né maturate. Mia madre e gli educatori mi hanno aiutata. [...] Io sono sempre stata in ricerca e mia madre non mi ha mai capita. Per tutti ero un'esagerata. [...] Mio marito non è credente e non si è mai posto il problema anche se non mi ha mai ostacolata. [...] Ho tentato per anni di convertirlo e quando io ho lasciato la morsa le cose sono migliorate (C5).

Quando avevo 13 anni vivevo in Marocco con mia madre e i miei fratelli. Mio padre era già qui in Italia. Mia mamma si era ammalata e io sentivo di dover diventare mamma per i miei fratellini. Ho cercato di fare i lavori di casa e di insegnare la religione ai miei fratelli (I4).

La nostra non era però una famiglia cattolica "standard" ... perché non abbiamo avuto figli. Anche qui la fede ci ha aiutato a superare momenti di sconforto nella ricerca del perché e se ci fossero rimedi e anche a prendere decisioni chiare e nette (es. il rifiuto immediato, stupendo i medici che lo proponevano come fosse ovvio e scontato, di tecniche invasive e non accettate dalla morale cattolica). Anche questo è diventato un "tassello" – pur scomodo e non certo desiderato! – da pensare con la fede che tutto fosse all'interno di un progetto voluto da un Altro e a vedere – molti anni dopo – che proprio questa "povertà" ci ha aiutato a non chiuderci in noi stessi ma a restare aperti e disponibili a servizi nella Chiesa e al servizio di varie persone che si appoggiavano a noi (S3).

Iniziano gli anni del servizio in parrocchia dove andiamo a vivere, animatori con adolescenti, animatori dell'Estate Ragazzi ecc. e intanto la ricerca dei figli, che non arrivavano nei tempi desiderati. Questa è stata davvero una grande prova per la mia crescita spirituale, essere fedeli a quell'esperienza di amore con Gesù, comprendere che tutto "concorre al mio bene", anche quando non capisco. La prima grande prova... Per cogliere meglio la mia religione, inizio gli studi prima alla scuola diocesana di impegno socio-politico, poi di teologia: quattro anni per il magistero scienze religiose e uno di baccalaureato...studi interrotti per l'arrivo della mia prima figlia, dopo 9 anni di attesa. Lo studio è stato davvero importante per "rendere ragione della fede che è in me", mi ha rafforzato nei momenti di prova facendomi penetrare meglio il mistero di Dio e alimentandomi con la Parola (S2).

Gli eventi critici affrontati nel corso della vita si configurano, nella prospettiva delineata dai diversi soggetti interpellati, come luoghi di rinnovata presa di coscienza e di approfondimento della propria appartenenza. Non si tratta semplicemente di una religiosità vissuta come “conforto”, “sostegno” o “rifugio”. Ripensando a se stessi in quei particolari momenti, gli interpellati riconoscono il religioso come strada verso una più compiuta comprensione di sé: ed è in questo senso che la religiosità viene percepita come *risorsa*. Analogamente, le rappresentazioni connesse alla sfera religiosa appaiono ancora attualmente colte dai soggetti come strumento di auto-comprensione (e dunque come componente identitaria forte). Di fatto è come se, in corrispondenza di occasioni drammatiche o “difficili” della vita, ci si rendesse conto del germogliare e fruttificare, al limite anche in forme e modi imprevedibili, di “semi” innestati nell’identità personale del soggetto fin dai tempi della primissima iniziazione religiosa<sup>31</sup>.

### ***Vivere e trasmettere la fede in un mondo secolarizzato***

I soggetti interpellati, accomunati dall’essere genitori e/o docenti, danno voce a vario titolo alla difficoltà di trasmettere un patrimonio, ritenuto fondamentale per la propria vita, ai propri figli e/o studenti (non manca, poi, chi racconta la fatica di matrimoni interreligiosi).

Alcuni dei partecipanti, anche alla luce delle proprie esperienze personali e del travaglio ad esse correlato, sottolineano la preoccupazione di non “ideologizzare” la propria appartenenza religiosa e di non farne oggetto di imposizione ai propri figli.

Mia figlia maggiore, in riferimento allo studio delle Scritture, una volta mi ha chiesto: «Perché tutto questo mi riguarda?». Le ho parlato della storia della mia famiglia per dirle cosa significa essere ebrei al di là del rito: «Tu appartieni a una storia e a una famiglia». [...] Ho ricevuto un’educazione ebraica liberale. Ho sposato un italiano agnostico con matrimonio misto, non potevo fare di più. Mio marito viene in sinagoga, dice la preghiera. Non ci siamo sposati per anni perché non sapevo come affrontare il matrimonio. Abbiamo fatto il rito civile, in cui un’amica ha inserito le sette benedizioni del matrimonio ebraico. Non ho potuto celebrare il matrimonio strettamente religioso perché non è permesso. Ho avuto l’angoscia quando sono rimasta incinta: se avessi avuto figli maschi ci sarebbe stato il problema della circoncisione. Mio marito non la accetta. Per noi è un segno di alleanza con Dio. Per fortuna ho avuto due femmine. Alle mie figlie dico che io non mangio maiale, ma non impongo loro un certo tipo di alimentazione. Di tanto in tanto accettano di venire con me in sinagoga. La mia seconda figlia ha apprezzato più che la prima lo studio delle Scritture. A 12 anni la grande ha negato tutto, non ne voleva sapere. Il rabbino mi ha detto di non insistere e da circa un anno la situazione è migliorata. Nessuna delle due ha chiesto il *Bar mitzvah*. Ho imparato a non imporre. A far vivere le cose senza imporre nulla, come ho vissuto anche io. [...] Per me la cosa più importante non è cosa credono le mie figlie, ma come sono e come si comportano. Ci può essere credo senza rito (E1).

Mia moglie ed io non siamo genitori molto “catechistici”. [...] Non obblighiamo mai i nostri figli: sollecitiamo e invitiamo, ma non imponiamo. La più grande ha fatto la Cresima lo scorso anno e ha voluto iscriversi all’ACR, così abbiamo cambiato parrocchia perché nella nostra non c’era. Qualcosa di quello a cui teniamo è passato. Nostra figlia percepisce qualcosa di bello e questo mi dà molta soddisfazione. Più che dire, bisogna vivere e condividere con i figli. [...] Bisogna mettere i bambini nelle condizioni di fare loro l’esperienza

---

<sup>31</sup> Sul concetto di “germinatività” in riferimento alla dimensione religiosa e all’educazione religiosa, cfr. Moscato (2012a, 2012b).

di fede. La fede sta in piedi se c'è rapporto personale tra il Trascendente e te. Noi cerchiamo di metterli nelle condizioni di fare un'esperienza religiosa personale. Non sarebbe atto di fede se non fosse libero (C1).

Non abbiamo forzato i nostri figli. Abbiamo semplicemente vissuto la nostra fede e li abbiamo tenuti con noi nelle esperienze che facevamo (C2).

Non sono riuscita a trasmettere tutto ai miei figli. Ho trasmesso i riti, che nell'Islam sono pesanti. [...] È difficile che una madre dica al proprio figlio «Vai pure all'inferno, purché tu sia libero di scegliere». Tu sai che quella è la verità. Poi dici «è giusto che arrivi lui alla verità». Ma l'alternativa è tra la libertà di coscienza e l'inferno. Se vedi tuo figlio che si getta nel fuoco, cosa fai? Lo fermi, lo prendi. [...] Mia figlia ora è atea. [...] Io ora sono contenta di lei (I2).

Ho voluto un'educazione religiosa per le mie figlie. Mi aspettavo che con la fede loro fossero persone migliori e più felici. Per me è stato così. [...] A casa noi abbiamo la preghiera della sera. Siamo assieme e facciamo il punto. [...] I contenuti passano nel quotidiano, negli esempi che dai (C3).

Mio figlio si dichiara agnostico. Suo figlio però segue la pratica cattolica. [...] Nell'Islam si prega cinque volte al giorno e le mie figlie lo fanno. Ho indossato l'hijab quando è nata mia figlia, per essere d'esempio. Le mie figlie a volte lo mettono, a volte no. Loro vengono in moschea a volte, quando vado io, ma in altre cose non si lasciano coinvolgere. [...] Io non le forzo (I3).

A mia figlia ho trasmesso una religione con fortissima base di spiritualità. Se io frequento il culto e la cosa mi dà arricchimento allora va bene, se mi mette i paraocchi no. Ma non saremo mai persone con i paraocchi, ai nostri figli non abbiamo trasmesso pregiudizi. Abbiamo conosciuto la libertà. Mia figlia ha amici atei, buddhisti, musulmani. Ha una zia sposata con un rabbino di osservanza rigida, perfetta. Va dalla zia e la aiuta a preparare la tavola e il pane del sabato, poi esce con i suoi amici cristiani, arabi etc. [...] Due anni fa il Natale cristiano cadeva nella Festa dell'accensione dei lumi. Sono andata da lei, con i suoi amici, portando il pane del sabato. Era una cena di Natale dove c'erano ebrei, cristiani ed islamici. Il miracolo da commemorare è questo [...] Se interpretata male, la religione può essere molto rigida. Il timore di mia figlia di non riconoscermi più ha fatto sì che io facessi passi misurati anche nella mia maturazione religiosa per non farla sentire diversa. Questa cautela ha reso più profonda la mia identità religiosa (E2).

Ai bimbi nella mia esperienza porto la convinzione che gli esempi di vita sono meglio di tante nozioni. [...] Coi nostri figli parliamo molto. [...] L'educazione dei figli è stata per me occasione per avere uno sguardo sull'altro e cercare di essere felice e di lasciare una traccia. Se un cammino porta ad altre scelte, vedremo (C4).

Con le mie prime figlie ho provato a "spingere" verso la religione. Le ho viste allontanarsi e poi ritornare in parte. [...] La mia prima figlia è catechista, la seconda si è allontanata senza dire nulla. Questo mi ha provocato di continuo. [...] Desideravo trovare risposta alle domande di mia figlia. Non ha mai voluto ascoltare le mie risposte, ma sono servite a me. [...] Ora lei è adulta, mi dice «Io non faccio quello che fai tu» e io ora soffro un po' meno e la affido. Ognuno ha i suoi tempi (C5).

Sono sposata con un italiano cattolico, con genitori molto credenti. [...] [I miei suoceri] con me sono stati fantastici, mi hanno accettata subito. Mia suocera ha iniziato a studiare l'ebraico dicendo che Gesù era ebreo e che siamo imparentati. [...] Mio marito invece è credente in Dio ma non nella chiesa, non ci va, non è mai stato a Messa. Appena fatta la Cresima, ha lasciato la pratica. A lui non importava di che religione fossi, lui crede in Dio e pensa che alla fine Dio è l'unico per tutti. Questo gli ha permesso di sposare me. [...] Abbiamo due figli maschi. I miei bimbi sono ebrei, come la loro mamma; sono cresciuti dentro la comunità ebraica ma non seguono tutte le regole. Per esempio, io mangio kasher ma i miei bimbi no. [...] I bimbi dai nonni mangiano i tortellini e il ragù...se no a Bologna la vita è dura, è la patria del prosciutto. Mio papà non sa che i suoi nipoti mangiano maiale, ne morirebbe. Forse ha intuito, ma non se ne parla. I miei bimbi appartengono alla comunità

ebraica qui e frequentano altri ragazzi ebrei, però partecipano anche alla vita dei cugini cattolici. In casa nostra si festeggiano solo le feste ebraiche, ma i miei figli partecipano al Natale e alle altre feste con i nonni. Loro sono contenti perché hanno doppi regali. [...] Questa loro doppia appartenenza crea qualche conflitto. Io spero che i miei figli arrivino a sposare donne ebreo o disposte a convertirsi, perché siamo una comunità piccola [...]. Ma spero anche che si sposino per amore (E3).

I ragazzi di cui mi sono occupata in parrocchia e i tanti bambini a scuola sono i “figli” cui, da adulta credente, cerco di fare lo stesso dono che ho ricevuto dai miei educatori: far intuire che la fede non è un elemento accessorio della vita, ma un centro di gravità e di propulsione, qualcosa che rende la vita bella. E poterlo fare è una gioia (S3).

Nella coscienza dell’adulto religioso emerge una polarità dialettica: da un lato la consapevolezza della preziosità di un’eredità, l’urgenza di trasmissione di un patrimonio che non è percepito come estrinseco ma come fondativo di un’identità, perché veicolo di una appartenenza e di una storia. Dall’altro il riconoscimento dell’alterità del figlio, percepito come “tu” portatore di un destino personale (una vocazione), e dunque indisponibile al desiderio - pur legittimo - del genitore. Si tratta di un dissidio tendenzialmente irrisolto, che si concretizza in un “venire a patti” con la propria storia e con la propria appartenenza e dà luogo a periodiche rinegoziazioni, che il soggetto discute innanzitutto con se stesso (prima ancora che con i propri figli). Sulla scorta di studi precedenti (Moscato, 1994, 1998; Pinelli, 2017a, 2017b) ci sembra di poter indicare questa “tensione” come tratto caratterizzante una coscienza religiosa autentica e matura. È propria di una religiosità matura e compiuta, infatti, la capacità di accogliere la vita del figlio/erede, di farsene carico rifuggendo la tentazione dell’abbandono educativo e quella del possesso/controllo (dinamiche, queste, che si configurano come forme di *hybris* adulta nel processo educativo).

### **L’incontro di restituzione: piste di lavoro e prospettive**

Il percorso qui riportato ha trovato conclusione in un incontro di restituzione, svoltosi nella giornata del 10 ottobre 2018 nel Salone Marescotti, presso il Dipartimento delle Arti dell’Università di Bologna. L’iniziativa era indirizzata non solo a coloro che avevano preso parte ai lavori seminariali ma a docenti, genitori, formatori ed educatori interessati al tema. A un primo momento di riepilogo e di analisi/esposizione di quanto emerso durante il seminario di febbraio, curato da chi scrive, è seguito uno spazio di dibattito. Gli interventi e le reazioni proposte dai partecipanti hanno lasciato emergere la delicatezza dell’argomento, accanto alla difficoltà di esplorare ed interpretare il nesso religiosità/educazione/cittadinanza in una società, come quella occidentale, nella quale il pluralismo e la laicità sono sovente concepiti nei termini di un laicismo relativista. Questi, in sintesi, i punti problematici emersi:

- la crisi ideale/valoriale delle nostre democrazie che, privandosi scientemente del contributo dell’esperienza religiosa al vivere civile, si scoprono sempre più incapaci di pensarsi e di “auto-costruirsi” a fronte di un orizzonte culturale disgregato e liquido;
- la difficoltà di individuazione dei caratteri di autenticità dell’esperienza religiosa. Se dentro ogni singola confessione l’esperienza religiosa è interpretata

diversamente, quale tipo di religiosità potrà essere accolta nel seno delle democrazie?

- la necessità, per ogni singola istituzione/comunità religiosa, di un “esame di coscienza” rispetto alla propria “soglia di tolleranza” nei confronti innanzitutto del pluralismo interno;
- lo scollamento tra la fede “vissuta”, alla quale si è stati iniziati mediante relazioni generative forti (in primis quelle familiari) e la fede come sperimentata nell’incontro con l’istituzione religiosa;
- la difficoltà di creare spazi di incontro, narrazione e confronto tra le diverse identità culturali/religiose all’interno della realtà scolastica e specialmente nei gradi più bassi di istruzione, dove ci si scontra con una pregiudiziale diffidenza delle famiglie di identità minoritaria.

Accanto alla sottolineatura di queste criticità, comunque, alcuni interventi hanno sottolineato possibili punti di lavoro/riflessione:

- la possibilità di “far incontrare” l’educazione religiosa e l’educazione alla cittadinanza nel loro statuto di vie di umanizzazione (“una religiosità educata bene rende capaci di vivere in modo interreligioso”);
- la possibilità di appropriarsi dello strumento della narrazione all’interno delle pratiche d’aula come veicolo trasversale rispetto alle singole discipline. Ciò consentirebbe di coinvolgere non soltanto il docente IRC ma anche i docenti che si confrontano con l’intera classe (in primis quello di lingua italiana o straniera) nella costruzione di occasioni nelle quali i ragazzi possano raccontare se stessi e ascoltare il racconto degli altri, in contesti non giudicanti e strutturalmente empatici;
- la possibilità di coinvolgere in questo tipo di attività (seminari, laboratori, esperienze di narrazione di sé e di ascolto) anche gli studenti che si professano “non credenti”, coinvolgendoli in occasioni di incontro dei propri compagni “religiosi” e, contemporaneamente, garantendo loro il riconoscimento di questa particolare forma della loro identità religiosa.

### **Conclusioni provvisorie: alcuni principi di metodo**

Senza alcuna pretesa di esaustività, cerchiamo ora di individuare alcuni principi di metodo a partire dal lavoro seminariale e dalle sollecitazioni emerse nel corso dell’appuntamento di restituzione.

Lo strumento narrativo si configura come veicolo plausibile anche in ordine a percorsi nella scuola. È narrando noi stessi, infatti, che ci diventa possibile collocarci in un presente dotato di senso, ancorato in un passato e aperto al futuro come possibilità. Si tratta di quello che Bruner (1996) ha formulato nei termini di *principio narrativo*.

In secondo luogo, il fatto che le narrazioni delle diverse esperienze religiose lascino emergere alcune costanti transculturali costituisce una prima evidenza, non scontata, e suggerisce un possibile punto di partenza per l’incontro con l’altro. Lo sottolinea Maria

Teresa Moscato nel saggio contenuto nel presente volume: la “decostruzione del nemico” passa precisamente attraverso il confronto dei vissuti e delle storie personali, prima ancora che dei dogmi. Tale consapevolezza acquista particolare valore in rapporto all’educazione alla cittadinanza. Da questo punto di vista, infatti, l’emergere di elementi comuni – un’unica, grande trama - sottesi a narrazioni e storie di vita anche molto diverse tra loro contribuisce all’assunzione del bruneriano *principio della prospettiva*. Il rendersi conto del *proprio* particolare angolo visuale, frutto di una storia e di un’appartenenza nelle quali si scopre generato, è il primo passo per ammettere la possibilità che anche per l’altro accada questo. Il seminario stesso nel suo svolgersi ha costituito un primo banco di prova e contemporaneamente di esperienza. Non a caso l’immagine-guida, proposta alla fine del percorso (ma orientante tutto il suo svolgimento, fin dall’inizio) e riconosciuta come propria dai partecipanti, è stata individuata nel “viaggio dei Magi” (Moscato, 1994). Si tratta di una figura capace di suggerire a livello archetipico la possibilità di un cammino comune. La contemplazione di uno stesso segno, consegnata ad occhi e menti diversi e condivisa in una “messa in comune” di intuizioni, comprensioni ed interpretazioni si configura come via della costruzione di un’autentica solidarietà tra compagni di cammino. Ed è proprio e solo in virtù di questa contemplazione “corale” e “polifonica” (mai semplicemente “collettiva”) che l’umanità così affratellata giunge fin sulla soglia del Mistero.

Per altro verso, ci sembra determinante offrire ai singoli soggetti la possibilità di riconoscere la propria religiosità come autentica *risorsa*, componente identitaria a tutti gli effetti, capace di sostenere e incentivare competenze individuali e sociali. Ciò comporta lo smascheramento di letture parziali, tipiche del paradigma della secolarizzazione, che tendono a concepire il religioso come elemento residuale, “irrazionale” o “superstizioso”. Il rifiuto aprioristico del sacro tipico della nostra società occidentale rischia di tradursi, specialmente nell’impatto con culture extraeuropee sempre più rappresentate nel Vecchio Continente, nella negazione di identità personali. Relegare la componente identitaria religiosa alla sfera del privato significa contrapporla *de facto* alla dimensione pubblica, al vivere associato e alle sue forme, in un pericoloso gioco degli specchi nel quale non è più chiaro se sia la religione a radicalizzarsi o un certo radicalismo diffuso, tipico di movimenti di ribellione nei confronti della società neocapitalistica, ad assumere le vesti del religioso come collante e motivazione ideale<sup>32</sup>. Viceversa l’esperienza religiosa, nella misura in cui guadagnerà diritto di cittadinanza nella storia personale di ciascuno, si presenterà all’Io in crescita come componente identitaria, sempre rielaborata, ripensata, interrogata, vagliata. Questa attenzione risponde a un principio educativo formulato da Moscato (2013) nei termini di “agire a sostegno dell’Io”; al tempo stesso, essa costituisce una possibile garanzia rispetto all’irrigidirsi della religiosità in forme idolatriche, fondamentalistiche, “inautentiche”<sup>33</sup>.

Proprio questa notazione ci avvia a una considerazione conclusiva. I caratteri di una religiosità compiuta, “autentica” e vitale, non cristallizzata si configurano come prerequisiti indispensabili per l’esercizio attivo della cittadinanza. Si è già fatto cenno della capacità della coscienza religiosa di riconoscere l’altro nella sua libertà e indisponibilità al proprio volere su

---

<sup>32</sup> È, questa, la tesi sostenuta ad es. da Olivier Roy (2005) per quanto riguarda il rapporto tra società francese ed islamismo. A suo parere si dovrebbe parlare, più che di “radicalizzazione dell’Islam”, di “islamizzazione del radicalismo”.

<sup>33</sup> Bruner (1996) parlerebbe al riguardo di *principio dell’identità e dell’autostima*.



di lui. Ma si potrebbe spingersi oltre. Si pensi al caso di Etty Hillesum, documentato “in presa diretta” dalla protagonista: l’appartenenza religiosa vissuta in modo ribelle e anticonformista delle prime pagine del *Diario* () lascia posto, sullo sfondo drammatico della Seconda guerra mondiale e della *Shoah*, a un’esperienza mistica in cui l’ebrea Etty si esprime non di rado in termini che non esiteremmo a definire eucaristici. La contemplazione del Volto di Dio, paradossalmente scoperto nell’abisso della prova, fa tutt’uno con la scoperta di sé e degli altri: caduto ogni velo dagli occhi, la giovane può perdonare i propri carnefici e provare compassione per loro e, contemporaneamente, sentire come fratelli e amici gli sconosciuti che attraversano i suoi giorni nei *lager*, prodigandosi in ogni modo per alleviare le loro sofferenze<sup>34</sup>. La fatica delle nostre democrazie sembra consistere in una frattura radicale tra gli insegnamenti/saperi e la vita. Non è moltiplicando interventi sulla Costituzione o appelli al rispetto dell’altro che si potranno educare alla cittadinanza i giovani, religiosi e non. Viceversa, una “buona” formazione/educazione religiosa (anche ove essa conduca a un abbandono della confessione in cui si è stati educati) contribuisce alla costruzione di identità capaci di senso della trascendenza; di accoglienza del mondo e della realtà come “casa comune” della quale si è custodi e non padroni; di una diversa percezione di sé, del vivere, del morire, dell’offrire/spendere la propria vita; di riconoscere una fratellanza radicata nella comune figliolanza/dipendenza da Dio, da cui deriva una comune condizione umana (Moscato, 2015a). In altri termini, una religiosità correttamente formata ed educata (e dunque non irrigidita, non plagiata, non forzata) costituisce un fondamento plausibile del vivere comune in una società (sempre più) plurale.

## Riferimenti bibliografici

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, Franco Angeli.

Arieti S. (1967), *Il Sé intrapsichico. Affettività, cognizione e creatività nella salute e nella malattia mentale*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri 1969.

Arieti S. (1976), *Creatività. La sintesi magica*, trad. it. Roma, Il Pensiero Scientifico 1979.

Borghesi M. (2007), *Laicità e secolarizzazione. Il cristianesimo contemporaneo tra agostinismo e illuminismo critico*, in AA. VV., *Persona e Stato. Quaderni della sussidiarietà* n. 3, Milano, Fondazione per la sussidiarietà, pp. 24-38.

Botturi F. (2007), *Secolarizzazione e politica*, in AA. VV., *Persona e Stato. Quaderni della sussidiarietà* n. 3, Milano, Fondazione per la sussidiarietà, pp. 11-23.

Bruner J. (1996), *La cultura dell’educazione*, trad. it. Milano, Feltrinelli 1997.

Fowler J. (2000<sup>2</sup>), *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, trad. it. Milano, Franco Angeli 2017.

Caputo M. (1998), *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all’interculturalità*, Brescia, La Scuola.

---

<sup>34</sup> Mi sono occupata altrove del “caso” Etty Hillesum tra trasformazione adulta e dinamismi della religiosità (Pinelli, 2014).

Caputo M. (2011), *La "paideia incompiuta": formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica*, in Moscato M. T. (a cura di), *Progetti di cittadinanza*, Milano, Franco Angeli, pp. 75-90.

Caputo M. (2012a), *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 45-69.

Caputo M. (2012b), *Interculturalità*, in "Pedagogia oggi", 1, pp. 119-227.

Caputo M., Pinelli G. (2014a), *La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, cit., pp. 191-222.

Caputo M., Pinelli G. (2014b), *La "crisi" dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 45-53.

Caputo M., Pinelli G. (2018), *La religiosità tra "scontro delle civiltà" e "viaggio dei Magi"*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 199-204.

Caputo M., Pinelli G., Rompianesi T. (2018), *Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", 20, pp. 17-31.

Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000), *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, Jossey-Bass.

Connelly F. M., Clandinin D. J. (1990), *Stories of Experience and Narrative Inquiry*, in "Educational Researcher", vol. 19, n. 5, pp. 2-14.

Hillesum E. (1941-43), *Diario*, a cura di J.G. Garlandt, trad. it. Milano, Adelphi 1996.

Maslow A. (1954), *Motivazione e personalità*, trad. it. Roma, Astrolabio-Ubalchini 1973.

M. T. Moscato (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola.

Moscato M. T. (2012a), *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci e sviluppi*, in Moscato M. T., Caputo M., Gatti R. (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 130-203.

Moscato M. T. (2012b), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'educazione religiosa fra impliciti e consapevolezza*, in Moscato M. T., Caputo M., Gatti R. (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 321-347.

Moscato M. T. (2013), *Preadolescenti a scuola*, Milano, Mondadori Università.

Moscato M. T. (2014), *I miei compagni marroncini hanno un altro Dio? Intercultura ed educazione religiosa*, in AA. VV., *Parola e tempo. L'uomo e il suo destino*, Rimini, Panozzo Editore, pp. 201-222.

Moscato M. T. (2015a), *Educazione religiosa e competenze di cittadinanza*, in "Studium Educationis", 3, pp. 19-33.

Moscato M. T. (2015b), *I figli di Medea*, inedito.

Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, Franco Angeli.

Moscato M. T., Caputo M., Gatti R. (2012) (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando.

Moscato M. T., Caputo M., Gatti R., Pinelli G. (2011), *Esperienze didattiche e rappresentazioni della cittadinanza nella secondaria superiore. Uno studio esplorativo*, in

Corsi M. (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, pp. 17-70.

Moscato M. T., Caputo M., Gatti R., Pinelli G. (2012), *La educación para la ciudadanía entre prácticas y representaciones*, in “Campo Abierto”, 1, pp. 109-132.

Pinelli G. (2011), *Universo giovanile e rappresentazioni della cittadinanza: un’ esplorazione empirica*, in Moscato M. T. (a cura di), *Progetti di cittadinanza*, Milano, Franco Angeli, pp. 121-145.

Pinelli G. (2012a), *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in Moscato M. T., Caputo M., Gatti R. (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 70-97.

Pinelli G. (2012b), *Etica e cittadinanza nelle rappresentazioni degli studenti secondari. Una ricerca esplorativa*, in “Encyclopaideia”, 32, pp. 113-131.

Pinelli G. (2014), *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T., *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, cit., pp. 281-295.

Pinelli G. (2017a), *L’essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico*, in “Orientamenti pedagogici”, 4, pp. 705-715.

Pinelli G. (2017b), *Educazione, rapporto con la realtà ed esperienza del sacro nello sguardo di Maria Zambrano*, in Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa*, Milano, Franco Angeli, pp. 77-88.

Polanyi M. (1958), *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it. Milano, Rusconi 1990.

Polanyi M. (1966), *La conoscenza inespressa*, trad. it. Roma, Armando 1979.

Roy O. (2005), *L’Islam alla sfida della laicità*, trad. it. Venezia, Marsilio 2008.

Thomas W. I., Znaniecki F. (1920), *Il contadino polacco in Europa e in America*, trad. it. Milano, Edizioni di Comunità 1968.

Zambrano M. (1955), *L’uomo e il divino*, trad. it. Roma, Edizioni Lavoro 2001.