

Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori

Michele Caputo • Università di Bologna - michele.caputo@unibo.it

Giorgia Pinelli • Università di Bologna

Tommaso Rompianesi • Università di Bologna

Identity and religious conflicts: intercultural training tracks for educators

Il pluralismo religioso e la società multiculturale richiedono interventi pedagogici e didattici specifici, specie in presenza di conflitti “religiosi”. L’articolo analizza del materiale didattico di un laboratorio, realizzato nella facoltà di Scienze dell’Educazione di Bologna, centrato sulla metodologia dello “studio di caso”. Mettendo a fuoco le rappresentazioni dell’identità religiosa e dei conflitti religiosi rilevate tramite questionario tra gli studenti, prima e dopo l’attività didattica, emerge la necessità di recuperare una visione “dinamica” dell’identità personale per dare fondamento all’intervento educativo. Occorre pensare e progettare percorsi formativi, per le professioni educative, tali da mettere questi operatori in grado di far fronte concretamente al bisogno di incontro e di dialogo in prospettiva interculturale.

Parole chiave: identità religiosa; conflitti religiosi; interculturalità; case-study; formazione educatori

Religious pluralism and multicultural society require specific pedagogical and didactic interventions, especially when “religious” conflicts arise. This study analyzes the empirical data of a workshop, realized in the Faculty of Educational Sciences of Bologna, performed with the case study methodology. After gathering the representations of religious identity and religious conflicts that were detected through a questionnaire given to the students, before and after the teaching activity, we noted the need of recover a “dynamic” vision of personal identity to give foundation to the educational intervention. It is necessary to think and plan training courses for educators in order to fulfill the need of concrete encounter and dialogue in an intercultural perspective.

Keywords: religious identity; religious conflicts; interculturality; case study; educators training

17

studi

Gli autori hanno condiviso totalmente il lavoro di analisi dei dati e l’elaborazione interpretativa degli stessi. La stesura dei §§ 1,2,5 e 6 è di Michele Caputo, mentre i §§ 3 e 4 sono di Tommaso Rompianesi.

Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori

1. Motivazioni e scopi di un laboratorio per educatori

Il materiale empirico che analizziamo nel presente contributo presenta diversi elementi di interesse sia sul piano didattico, per la formazione professionale di educatori (e di insegnanti) sui temi del pluralismo religioso e della società multiculturale, sia sul piano della riflessione pedagogica interculturale e inter-religiosa. Si tratta di una parte del materiale didattico prodotto all'interno di un laboratorio di formazione professionale del corso di laurea per l'educatore sociale e culturale dell'Università di Bologna¹. Più specificamente, si tratta delle risposte fornite dagli studenti a due distinti questionari, somministrati all'inizio e alla fine del percorso, centrati su due parole-chiave caratterizzanti la tematica del laboratorio stesso: *identità religiosa* e *conflitto religioso*. I due questionari perseguivano finalità didattiche e di ricerca al tempo stesso: da una parte, infatti, con il primo questionario si intendeva stimolare l'attenzione dei partecipanti sugli argomenti proposti, mentre il secondo era diretto a sollecitare sul piano metacognitivo ogni partecipante, garantendo un momento riflessivo sul lavoro svolto; per un altro verso, con i due questionari si è operato il rilevamento delle potenziali modifiche intervenute nelle rappresentazioni dell'identità religiosa e del conflitto religioso, e/o le loro razionalizzazioni, che i partecipanti avrebbero potuto evidenziare a seguito dell'esperienza del laboratorio.

I temi e la metodologia di lavoro proposti costituivano per noi la messa alla prova di una ipotesi di lavoro pedagogico, maturata dentro una prospettiva interculturale attenta ai dinamismi sociali e politici. La pedagogia interculturale ha una storia pluridecennale, nel corso della quale ha conosciuto diverse fasi e si è collocata all'interno di contesti socioeconomici e ideologici complessi (Caputo, 2012a). Il periodo più delicato è comunque rappresentato dalla fase apertasi con l'attacco, nel 2001, alle torri gemelle di New York, un evento che ha segnato un punto di non ritorno per la riflessione e la pratica interculturale. Di fatto, negli anni di svolgimento dei nostri laboratori (2011-2015) centrati sul tema dell'identità religiosa e dei potenziali conflitti ad essa correlati, il contesto politico e sociale era già contrassegnato da un crescente allarme per il terrorismo islamico (Napoleoni, 2016).

L'evento del 2001 aveva favorito la diffusione su larga scala delle tesi di Samuel

- 1 Il laboratorio, condotto dal prof. Michele Caputo nell'a.a. 2014-2015, è stato frequentato da 35 studenti, 33 ragazze e 2 ragazzi, iscritti al corso di laurea triennale "Educatore sociale e culturale" della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, proseguendo un progetto didattico e di ricerca già avviato in precedenti anni accademici (Caputo, 2012a; Caputo & Pinelli, 2014a). Le attività proposte hanno consentito di raccogliere l'espressione dei partecipanti fin dal momento dell'avvio del laboratorio, attraverso la richiesta di esplicitare le ragioni della scelta. La relazione finale è stata dedicata, dalla maggior parte dei frequentanti, a raccontare la propria formazione religiosa e a descrivere la propria identità religiosa.

P. Huntington (1997) sullo scontro delle civiltà, connotate sul piano culturale e religioso, e le due “categorie” sono entrate pesantemente nel linguaggio comune inducendo numerose distorsioni rappresentative dei conflitti contemporanei. Nell’economia del presente discorso ci basta però solo affermare l’emergenza, sul piano socioculturale nel secondo decennio del nostro secolo, di una visione che potremmo definire “conflittualista” delle identità religiose, con posizioni ideologiche che identificano nella religione una vera e propria matrice di “violenza” diffusa, presente in ogni manifestazione, personale e sociale, della vita umana. C’è da osservare infatti che il pregiudizio “conflittualista” nei confronti dell’identità religiosa, ritenuta foriera di violenza, è andato a sommarsi, intrecciandosi, ad un ulteriore diffuso pregiudizio, quello del “condizionamento”: la stessa identità religiosa viene a rappresentarsi quale prodotto di condizionamento, frutto di una violenza coercitiva, sociale e psicologica insieme, attraverso l’educazione e/o tecniche di plagio/in-dottrinamento.

In questo orizzonte interpretativo era (ed è) facile indicare i diversi episodi terroristici e/o di cronaca (uccisione di donne, figlie e mogli, inclini a stili di vita occidentali, ecc.) come conferma del carattere violento dell’identità religiosa, connotata come fattore regressivo per la convivenza sociale e politica. Di fatto il paradigma interpretativo conflittualista finisce così con il radicalizzare ulteriormente le differenze culturali e religiose, ponendone alcune nello spazio di una alterità non compatibile con la civiltà laica occidentale, se non “nemica” *tout court* della stessa. Su queste basi si possono comprendere anche le ricorrenti proposte di rimozione neo-laicista della dimensione religiosa dall’esistenza personale e sociale (Flores d’Arcais, 2016).

Non si tratta di negare i frammenti di verità presenti nelle posizioni sopra descritte, non sarebbe intellettualmente onesto (e nemmeno efficace sul piano educativo) visto che la storia umana ha ampiamente sperimentato (così come molte storie personali) storture, se non veri e propri orrori, generati dalle strutture dirigenti delle diverse religioni storiche, o emergenti dai meandri più cupi e oscuri della religiosità personale. Tuttavia è similmente innegabile la presenza, storica ed esistenziale, di gesti personali come di opere comunitarie prontamente riconoscibili come sorgenti di speranza, frutto di dinamismi in cui la religiosità e le strutture religiose non sono riducibili ad elementi di coercizione e/o violenza, ma al contrario rappresentano elementi positivi di civiltà prontamente riconosciuti come patrimonio comune al di là delle differenze culturali, oltrepassando talvolta anche i confini del tempo e dello spazio.

Ma al di là di queste brevi annotazioni di impronta teorica, sul piano pedagogico si poneva (e si pone tutt’ora) il problema di arginare gli effetti moltiplicatori della visione conflittualista dell’identità religiosa, di fatto la visione oggi egemone nel dibattito pubblico all’origine della contestazione del “multiculturalismo”², per cui le differenze diventano occasione di “scontro” anche in contesti primari e/o civili quali la famiglia, il vicinato, il quartiere, la scuola, ecc. Occorre perciò lavorare nei diversi luoghi educativi e nei confronti di tutti gli attori del processo educativo per affrontare il tema del conflitto e le sue manifestazioni primarie, nella

2 Il termine viene spesso usato nella pubblicistica connotando tale società come “disomogenea”, percorsa da tensioni conflittuali, e/o disgregata/violenta, contrapposta ad una visione aurea della società “nazionale” (visione ovviamente mitica) preesistente prima degli sconvolgimenti prodotti dai flussi migratori.

vita quotidiana, e costruire una società del dialogo e dell'inclusione. In questa direzione si è orientata la proposta del laboratorio, non tanto e non solo nel contenuto esplicito, quanto nelle stesse scelte metodologiche formative, dallo "studio di caso" all'approccio dell'ascolto attivo, utili a formare e disporre un atteggiamento di apertura all'altro, alla sua storia e alla costruzione/condivisione comune del sapere.

2. La metodologia formativa del laboratorio: lo "studio di caso"

Tra le metodologie possibili in un laboratorio di formazione professionale, il metodo dello studio di caso permette di stimolare in giovani professionisti, o tirocinanti, una sorta di "accelerazione" artificiale dell'esperienza professionale, costringendoli ad affrontare un caso reale, sia pure all'interno di una situazione "protetta", dato che la decisione che il gruppo deve prendere in effetti non avrà conseguenze pratiche reali. Il lavoro sul caso può rientrare pertanto fra le simulazioni formative, ma presenta tutti i vantaggi didattici del *problem solving*: il caso (se reale, e se il testo stimolo è ben costruito) permette una rapida riorganizzazione della struttura cognitiva adulta in funzione del problema da risolvere, riorganizzazione che avrebbe di per sé una consistente valenza didattica. Il metodo inoltre favorisce il consolidamento cognitivo che segue la riorganizzazione, ad opera della pressione di conformità del piccolo gruppo, e di tutte le altre dinamiche di scatenamento e di controllo dell'emozione tipiche di un gruppo primario.

Per quanto nella letteratura scientifica e nella prassi formativa il metodo indicato con il nome "studio di caso" presenti diverse varianti³, possiamo definire tuttavia due elementi essenziali di esso: la concretezza del materiale proposto, che costituisce il "caso", e l'attivazione di dinamiche cooperative nel gruppo di lavoro, nel quale vengono così a "costruirsi" conoscenze e prassi innescate dall'analisi comune dello stesso oggetto. Il gruppo di formazione dovrebbe perciò avere una consistenza numerica che permetta a ciascun partecipante di avere percezione diretta di ciascuno dei componenti il gruppo, ed il docente/formatore (o i docenti che si affiancano e alternano alla guida del gruppo) deve attivare una conduzione di tipo tutoriale, alternando l'animazione non direttiva, il *brain storming*, le tecniche del *focus-group*, e brevi lezioni frontali quando necessarie. Nel laboratorio in questione, con 35 presenze, la condizione di piccolo gruppo è stata preservata artificialmente, distinguendo un gruppo di lavoro centrato sul caso da un gruppo di "osservatori", intervenuti in una fase successiva al lavoro sul caso. Tale condizione è stata vissuta da alcuni, come si è rilevato nelle discussioni e in alcuni questionari di valutazione, come una limitazione della "spontaneità" da parte di chi era "costretto" nel ruolo di osservatore.

Il lavoro sul caso concreto consiste nella lettura e nell'analisi del testo del caso, seguendo una certa successione di fasi pilotate dal conduttore. Di fatto il condut-

3 La versione classica del metodo del caso è quella di Roger Mucchielli (Mucchielli, 1972). Esiste una rielaborazione teorica di questa pratica formativa dell'Istituto SEFOR di Catania, ampiamente utilizzata negli anni Ottanta nell'ambito della formazione in servizio dei docenti (Galeano, 1986) e ripresa in alcune esperienze di formazione iniziale degli insegnanti dentro le SSIS (Porcarelli, 2004; Moscato, 2006; Caputo, 2010) e i percorsi TFA/PAS.

tore governa una procedura di lavoro, e conduce il gruppo verso l'elaborazione di una valutazione del contenuto del caso, sotto il duplice aspetto di una lettura diagnostica e di una proposta di ipotetica soluzione ("che cosa poteva essere fatto che non è stato fatto?"). Nella variante utilizzata è pure presente il tentativo di far ricavare al gruppo stesso, su di un piano metacognitivo, dei principi metodologici più generali, facendo riferimento all'analisi operata sul caso particolare.

La modalità di ascolto, riverbalizzazione e trascrizione delle diverse comunicazioni dei presenti, da parte del conduttore (con l'aiuto di un supporto grafico come una lavagna tradizionale, o a fogli mobili), deve mantenersi assolutamente non direttiva rispetto al contenuto, in quanto tale non direttività (anche rassicurante) è la condizione della libera espressione di ciascuno. L'azione di conduzione rappresenta così anche una funzione di garanzia rispetto a possibili leadership prevaricanti e non funzionali per la produttività del gruppo stesso, stimolando e sollecitando la libera espressione di ciascuno dei partecipanti, riconoscendo la piena "cittadinanza" di opinioni, anche divergenti, nel gruppo (Caputo, 2010).

In relazione agli obiettivi di una pedagogia e di una didattica interculturale si può sottolineare come con tale metodologia sia favorita anche la "percezione" di punti di vista diversi sull'oggetto analizzato e, accanto alla riorganizzazione cognitiva del caso, si siano prospettate convergenze operative in grado di accogliere le differenti valutazioni, altrimenti destinate alla "censura". Va da sé come ciò rappresenti il tessuto ordinario di qualunque approccio interculturale e/o democratico teso a costruire un ambiente capace di reggere la diversità e la compresenza civile e tollerante delle differenze e delle divergenze sociali.

Il testo del caso costituisce quindi (accanto alla dinamica del gruppo di formazione) il secondo elemento decisivo di questa strategia (Moscato, 2006, pp. 101-102), caso che deve essere relativo all'ambito professionale e alle competenze professionali sollecitate. Nel laboratorio sono stati proposti, oltre ai questionari oggetto della presente comunicazione e a momenti di discussione ad essi relativi, tre diversi casi in cui l'identità religiosa costituiva il focus principale dentro contesti educativi segnati dal pluralismo culturale e religioso, talvolta da vere e proprie situazioni conflittuali⁴. Attraverso essi si intendeva stimolare una specifica attenzione al tema e far osservare/sperimentare strategie di ascolto attivo, una competenza fondamentale per qualsiasi lavoro educativo (Moscato, 2013, pp. 139-143).

Il laboratorio ha visto la partecipazione di 35 studenti, 33 ragazze (di età compresa tra i 20 e i 24 anni) e 2 ragazzi (23 e 27 anni), frequentanti il corso di Educatore sociale e culturale, a Bologna, nell'a.a. 2014-2015. Accanto alla compilazione di una scheda di iscrizione, l'attività laboratoriale ha preso avvio da una prima discussione centrata sul tema dell'identità religiosa e del conflitto, come già accennato, anticipata da un questionario scritto poi ritirato. Il secondo questionario è stato poi somministrato nella lezione finale del laboratorio ed anch'esso è stato seguito da un confronto che però ha avuto una maggiore connotazione tutoriale rispetto alla prima lezione. Rispetto ai 35 partecipanti abbiamo 26 soggetti che hanno risposto ad ambedue i questionari (9 persone sono state assenti in una delle

4 I casi utilizzati e la loro gestione nel laboratorio saranno oggetto di una ulteriore riflessione, ancora in redazione. Qui basta segnalare che hanno riguardato un caso di contestazione "cattolica" alla festa di Halloween in una scuola primaria, e due casi di identità religiosa musulmana, che si sono "formate" in contesti a maggioranza cattolica con dinamicismi ed esiti molto diversi (Caputo & Pinelli 2014a).



due lezioni). Le risposte fornite offrono diversi elementi significativi, sul piano pedagogico e didattico.

3. Il primo questionario: le rappresentazioni dell'«identità religiosa»

La rilevazione delle rappresentazioni “pre-laboratorio” della categoria di «identità religiosa» è stata condotta focalizzando la nostra attenzione alle risposte fornite, in particolare, a due domande presenti nel primo questionario: la domanda 5, che chiedeva esplicitamente di indicare gli «elementi che compongono un'identità religiosa», e la domanda 1, relativa al «valore della religione sul piano personale». Il questionario richiedeva anche di esplicitare i fattori culturali, sociali e politici riconosciuti propri dell'identità religiosa, elementi che ci hanno permesso di cogliere anche alcune sfumature delle rappresentazioni presenti tra gli studenti e le studentesse su temi del laboratorio. Tuttavia le risposte alle due domande citate sono risultate centrali: in esse i partecipanti hanno potuto esprimere non solo una descrizione degli elementi fondanti dell'identità religiosa, ma sono stati anche sollecitati a dichiarare il proprio rapporto con la religione e, dunque, i dinamismi della propria identità religiosa.

Le scelte linguistiche maggiormente diffuse all'interno delle risposte sono riconducibili alle aree semantiche dei termini «fede» e «credo» (60%). Nonostante le risposte presentino un'ampia variabilità soggettiva, questi termini e i loro derivati («fiducia», «credere», «credenza» e simili) presentano un'altissima frequenza, costituendo il “sostrato” profondo delle rappresentazioni del rapporto del soggetto con la dimensione religiosa, esplicitamente messo al centro dell'identità religiosa:

Credo che alla base di ogni identità religiosa ci sia la fede che una persona ha, da quella probabilmente verranno influenzate le altre caratteristiche che rendono differente il modo di approcciarsi alla religione di una persona dalle altre (L07q1).

Credo che per avere un'identità religiosa sia innanzitutto necessario avere la capacità di credere in ciò che non puoi vedere o toccare con mano, e accettare incondizionatamente ciò che succede nella propria vita, considerandolo come un disegno più grande che non si è destinati a conoscere. In sostanza, bisogna avere fiducia in qualcosa/qualcuno che non si conosce e non si conoscerà mai. (L21q1).

Nelle risposte alle domande 1 e 5 del primo questionario troviamo presenti anche numerosi rimandi ad una rappresentazione “morale” dell'identità religiosa (30% circa): «l'identità religiosa si compone di valori, principi a cui attenersi» e di un «senso di lealtà» (L02q1) nei confronti di essi, mentre per altri soggetti essa si compone di «leggi» (L09q1) divine, «regole» (L25q1) imposte dall'alto. Viene valutata «l'utilità» della religione, affermando che essa dà «valori e principi da seguire per la vita di tutti i giorni» (L10q1), e mettendo talvolta in rilievo l'incidenza di essa nella personalità: «se la mia educazione non fosse stata unita alla religione, la mia moralità personale non sarebbe quella di ora» (L33q1).

L'aspetto morale/valoriale dell'identità religiosa si intreccia poi, almeno in un caso, con la sua dimensione comunitaria ed esperienziale:

L'identità religiosa si ha quando si condividono i valori espressi da quella religione, quando ci si sente parte di un gruppo di persone che almeno sul piano



religioso hanno le stesse idee, quando si condividono esperienze legate a quella determinata religione (L08q1).

Questa condivisione di eventi, fatti, «esperienze» con una comunità, che assume una stessa prospettiva religiosa, sembra essere un altro elemento importante e ricorrente per la formazione di un'identità religiosa. Essa però può assumere anche valenze e significati non sempre positivi e funzionali, come traspare nell'incrocio dell'aspetto comunitario (che non casualmente diventa "sociale") con l'aspetto formale/rituale dell'identità religiosa, quest'ultimo messo in rilievo nel 30% delle risposte: «L'identità religiosa è data anche dalle pratiche, dai riti e dall'insieme di usanze che rendono la religione tale» (L18q1). Ma appunto tutto ciò può ridursi a pura esteriorità:

Personalmente non mi sono mai avvicinata troppo alla religione, certo, ho fatto battesimo, comunione e cresima, mi sono perfino confessata, ma è stata tutta una facciata, nulla di veramente e profondamente sentito (L19q1).

Nelle risposte del gruppo dei partecipanti al laboratorio emerge un'ulteriore specificazione dell'«identità religiosa», in cui si definisce una capacità specifica di lettura del reale, di interpretazione dell'esperienza, di comprensione delle cose, «saper trovare un segno in tutto quanto. Aver cura dell'altro, porre attenzione all'esterno, interessarsi, saper vedere» (L02q1), in sostanza di sviluppare uno sguardo attento nei confronti del mondo. Una identità religiosa così intesa sembra in grado di sostenere il soggetto sul piano esistenziale, come sottolineato in un'altra risposta:

Creedere in Dio e Gesù è fondamentale per poter affrontare le questioni che mi capitano nella mia vita. Ho provato anche a non credere o a "far finta" di essere atea ma vedevo che mi mancava qualcosa, ero più triste e meno contenta, quando ho "ricominciato" a credere tutto ha preso un senso, anche la morte di persone care che ho perso l'anno scorso (L01q1).

Non mancano risposte che sottolineano il ruolo dell'educazione («la cultura, la società, la famiglia, la scuola, i pari... Tutti questi "elementi" trasmettono dei valori religiosi, in maniera diversa», L27q1), un ruolo qualche volta connotato dal pregiudizio del condizionamento:

Secondo me il primo e più importante elemento [dell'identità religiosa] sono i genitori o le persone che si prendono cura di un bambino. Loro trasmettono dei valori e ideali di una religione e influenzano con i loro pensieri, azioni, motivazioni e comportamenti attivamente il pensiero del bambino (L17q1).

4. L'«identità religiosa» nel secondo questionario

Le rappresentazioni dell'«identità religiosa» sembrano dunque assumere, nel questionario iniziale, multiformi sottolineature, legate alle diverse esperienze dei partecipanti. La «fede» e il «credere» sembrano essere gli elementi che più di tutti definiscono un'identità religiosa; ma gli intervistati mostrano anche una particolare sensibilità nei confronti della sua dimensione morale, che si costruisce su un sistema di valori spesso condiviso con la comunità, luogo in cui possono essere vissute esperienze significative. L'«identità religiosa» si presenta anche come una capacità di lettura del reale, di attribuzione di senso alle cose, e si struttura, in pro-



porzioni differenti, anche in relazione all'orizzonte culturale di riferimento e all'ambiente educativo.

Il secondo questionario, somministrato a quindici giorni di distanza dal primo e, soprattutto, a valle dell'attività laboratoriale, concentra in una sola domanda la richiesta ai soggetti partecipanti di esprimere le «idee» che hanno conseguito sulle parole chiave «identità religiosa» e «conflitto religioso». L'analisi delle risposte rivela delle modifiche apprezzabili nella categorizzazione dell'«identità religiosa», ridefinita sotto molteplici aspetti rispetto a quanto emerso nel primo questionario.

La prima modifica, esplicitata in diverse risposte (L21q2, L27q2, L28q2, L02q2 e L33q2), riguarda una trasformazione significativa della rappresentazione dell'identità religiosa:

L'identità religiosa può essere definita come un percorso, ovvero l'identità religiosa non è qualcosa di già consolidato, si consolida solo attraverso un percorso interiore fatto di maturazione, comprensione, scelta e ricerca (L25q2).



L'«identità religiosa» appare qui rappresentata come processo, come percorso, perdendo, o mettendo da parte, l'aspetto “statico”, contraddistinto dall'atto del “credere”, dal possedere o meno la “fede”, un processo che si consolida e modifica attraverso un percorso personale. L'«identità religiosa» assume pertanto, talvolta, un carattere intimo, personale, introspettivo, una predisposizione alla ricerca interiore: «intendo l'identità religiosa come qualcosa di personale e intimo in continua evoluzione nel corso della vita» (L21q2).

Emerge quindi una rappresentazione dell'identità religiosa come fenomeno dinamico-*esperienziale*, fondamentalmente connesso all'esperienza di vita della persona. L'evoluzione continua propria dell'identità religiosa può avere origine dal vissuto esperienziale del soggetto, fonte e sorgente del cambiamento: «l'identità religiosa può cambiare ascoltando gli altri, leggendo dei testi e facendo delle *esperienze*» (L27q2), e dunque l'incontro con l'altro e con il reale, nelle sue molteplici forme, diventa spesso la spinta propulsiva al cambiamento: «ognuno di noi ha identità religiosa, forgiata nel tempo, dagli altri prima e modellata *secondo le proprie esperienze* dopo, con l'adulità» (L30q2).

Come fenomeno dinamico-*esperienziale* l'«identità religiosa», nel secondo questionario, sembra attenuare la sua dipendenza dalla dimensione morale e dalla «fede». L'«identità religiosa» si presenta ora innanzitutto come un *atto di scelta autonomo*, una presa di posizione che può riguardare sia l'avvicinamento sia l'allontanamento dalla «fede»:

L'identità religiosa riguarda ciò a cui un individuo decide di aderire e di credere, che sia una fede particolare o anche la decisione di non credere in nulla (L15q2).

Per me l'identità religiosa è una parte dell'identità personale che si sviluppa all'interno di un'educazione, all'interno di una cultura, all'interno di una società, ma che viene scelta personalmente e liberamente dall'individuo (L17q2).

Il fulcro dell'identità religiosa è così ricollocato in un atto della coscienza, una decisione personale che tiene comunque conto del contesto ambientale: tanto che «anche un ateo, che sceglie di non credere, ha un'identità religiosa» (L28q2). L'«identità religiosa» si mostra ora come una scelta della persona, una presa di posizione rispetto all'interrogativo religioso che può anche dare esito ad una non credenza, alla negazione della trascendenza.

Nelle identità religiosa troviamo laici, atei e agnostici, ognuno con un'identità precisa e diversa, ma ognuno si pone lo stesso interrogativo su che cosa sia la religione e se Dio (Allah, Shiva...) esiste (L19q2).

Sembra dunque che l'«identità religiosa» non dipenda più dalla risposta che viene data alla domanda di senso e all'interrogativo religioso, ma dalla capacità di porsi questo stesso interrogativo in un'ottica interiorizzata, individuale, personale.

Anche sul piano linguistico le risposte al secondo questionario presentano diversi cambiamenti. L'azione didattica svolta durante il laboratorio sembra aver stimolato l'abbandono di alcune categorie lessicali molto frequenti nel primo questionario, così che ormai «non ci sono religiosi, atei, agnostici, ma persone che indagano su sé per arrivare a una risposta» (L02q2). Le categorie linguistiche finora usate per definire l'«identità religiosa» perdono di consistenza, sembrano veder dissolvere la propria significatività in virtù di una trasversale, comune indagine «su sé». In contemporanea a questo processo di smantellamento del campo semantico emerge un termine nuovo, mai comparso in nessuna risposta del primo questionario: la parola «spiritualità» appare infatti in tre diversi questionari (L02q2, L18q2, L31q2), assumendo sensi profondamente diversi a seconda del soggetto che ne parla, ma confermando l'aspetto «personale» della religiosità:

Non per forza si deve aderire a una religione ma piuttosto a una spiritualità, un essere in ricerca, ascolto verso sé (ascolto interiore, attenzione alla propria persona) (L02q2).

La religiosità assume pertanto una diversa configurazione:

Identità religiosa: fa parte di ciascuno di noi come affermazione di una propria posizione al di là del credo. L'identità religiosa fa parte di ciascuno, anche dell'ateo, in quanto se non crede in un Dio ripone il proprio valore e legame in qualcosa d'altro che può essere la famiglia, piuttosto che il lavoro, etc. L'identità religiosa non si può ridurre al credo o non credo, ma fa parte del singolo in quanto riguarda il dove la persona ripone le proprie speranze e risposte al suo bisogno per stare nel mondo (L32q2).

Il rispondente qui svincola l'identità religiosa dall'opposizione di «credenza o non credenza», la libera dalla categorizzazione, dominante – come abbiamo visto – nel primo questionario, che la vede relativa al possesso o meno della «fede». L'identità religiosa prende forma nel momento in cui si deposita il senso del proprio esistere in un luogo specifico, determinato, sia esso di natura trascendente o «immanente», come la «famiglia», o il «lavoro», o qualsiasi altra cosa. L'identità religiosa è in sostanza lo spazio, autonomamente scelto, in cui sono custodite le «speranze» e le «risposte» al nostro «stare nel mondo», e proprio per questo prescinde dall'adesione ad un credo specifico e «fa parte di ciascuno, anche dell'ateo».

5. «Conflitto religioso» e «identità religiosa»: dinamismi e rappresentazioni

Mentre l'«identità religiosa», probabilmente anche per la sua natura più personale e interiorizzante, assume un'alta significatività e variabilità soggettiva già dal primo questionario, il «conflitto religioso» presenta, invece, un assetto interpretativo piuttosto uniforme. Esso viene letto, nella quasi totalità delle risposte al primo questionario, come un fenomeno «esteriore», al di fuori dell'interiorità dell'individuo, per



lo più identificato come “guerra di religione” fra popoli e nazioni e percepito come distante dal proprio vissuto quotidiano. Di fatto, la tendenza costante in ogni soggetto è quella di interpretare la domanda sulle caratteristiche del conflitto religioso come un’elencazione delle sue cause, in qualche caso indicandone le tipologie:

Un conflitto religioso può essere caratterizzato dalla troppa ortodossia, dall’eccessiva esaltazione e importanza che viene data alla propria religione. Quando si arriva a credere che la propria religione è l’unica e vera al mondo; perciò scaturiscono conflitti tra le diverse religioni, perché si vuole imporre la propria sulle altre. Oppure i conflitti possono avvenire tra laici e religiosi, ad esempio per le tematiche etiche come i giudizi sull’aborto, eutanasia, etc. Oppure, i conflitti possono scaturire dalle diverse concezioni che le religioni hanno in merito ad alcune cose: come la concezione della donna, il ruolo degli uomini, il valore che viene dato alle guerre (L15q1).

Diversi partecipanti riconducono il conflitto religioso ad un originario fraintendimento del vero messaggio della fede, una «errata interpretazione» di un contenuto che è strutturalmente incompatibile con la violenza:

Una persona che si professa credente non arriverebbe al conflitto, alla guerra, se ci crede per davvero dovrebbe essere in grado di vivere con serenità la propria fede riuscendo a convivere con le altre, capendo che non ci sono differenze e che tutti ci stiamo muovendo verso la stessa direzione (L02q1).

Un’impostazione alternativa – e ad essa complementare – riconduce la genesi del conflitto religioso alla dinamica del pregiudizio che fonda la pretesa di superiorità di un gruppo religioso rispetto ad un altro:

Io penso che una delle caratteristiche principali del conflitto religioso sia la visione stereotipata che i gruppi religiosi che entrano in conflitto hanno l’una dell’altra. Inoltre penso che uno dei problemi fondamentali sia il fatto che ogni gruppo religioso si pensi superiore agli altri e che questo determini una lotta eterna su quale gruppo religioso debba avere il primato sugli altri (L12q1).

La lotta tra fazioni/gruppi religiosi fa entrare in gioco una ulteriore specificazione del conflitto religioso, la percezione del conflitto come maschera, copertura, strumento di mascheramento per conflitti di altro tipo, di altra natura, che spesso con la religione hanno poco o nulla a che fare:

Secondo me dietro ai conflitti religiosi si possono anche celare altri conflitti, magari di tipo politico, ma è più “comodo” combattere in nome delle differenze religiose (L08q1).

La voglia di prevalere credo sia aumentata da una sete, anzi fame, di denaro, penso sia solo un “capro espiatorio” la religione per arrivare ad espandere i consumi e conquistare terre nuove (L02q1).

A fronte di una sostanziale uniformità, sopra descritta, delle rappresentazioni espresse nel primo questionario, la categoria del «conflitto religioso» assume, nel secondo, una articolazione del tutto diversa:

Quando all’inizio del corso ho letto “conflitto religioso” pensavo si riferisse ai conflitti tra le diverse religioni. Con queste lezioni mi sono resa conto che è



un concetto molto più ampio, che comprende anche i conflitti personali vissuti quando ci si trova a cavallo tra più religioni. Ritengo molto interessante questa seconda accezione del termine in quanto ogni persona si trova sempre a fare un percorso personale per arrivare alla propria identità religiosa e questo è ancora più impegnativo per le seconde generazioni. E lavorando con questi ragazzi non si può non prendere in considerazione questo loro percorso, a volte travagliato.

Rispetto all'identità religiosa ritengo che ci siano molti fattori che contribuiscono alla sua definizione: secondo me è importante il percorso che una persona fa per arrivare alla propria identità religiosa (L08q2).

Un primo effetto dell'azione didattica intervenuta durante il laboratorio sembra essere, come sottolineato nella risposta citata, un percorso di *ricollocazione/ridefinizione* dei temi del laboratorio: il conflitto religioso non viene più rappresentato solo come un concetto "esterno" al soggetto, staticamente definibile in tipologie e cause. I casi discussi, in particolare i casi di due ragazze migranti (Caputo & Pinelli 2014a), hanno consentito di percepire elementi differenti dalla conflittualità sociale/politica, ma soprattutto hanno mostrato il carattere dinamico, processuale, dell'identità religiosa, nella cui costruzione sono riconoscibili momenti di "crisi", di vera e propria conflittualità interiore. L'identità religiosa mostra così una relazione strutturale con le dinamiche identitarie del soggetto. Per cui il concetto di "conflitto religioso" assume maggiore comprensività inglobando, per la maggior parte (60%) dei soggetti partecipanti al laboratorio, i conflitti interiori legati al rapporto personale con verità teologiche e prassi morali di derivazione religiosa, o al contesto multiculturale in cui crescono e di cui interiorizzano le linee di frattura e di conflitto (Moscato, 2009).

Ovviamente permangono "analisi" in sostanziale continuità con la linea interpretativa generale del primo questionario, in cui i conflitti religiosi sono percepiti solo come guerre di religione. Per alcuni dei soggetti in cui il processo di ridefinizione sopra descritto è comunque intervenuto, il conflitto si presenta, alquanto sorprendentemente, come una vera e propria *risorsa*:

Conflitto religioso: è un momento che viene attraversato da molte persone sia perché può essere "interno", e quindi provenire da una messa in discussione dei dogmi imposti dalla religione che porta quindi ad una ricerca per arrivare ad una nuova consapevolezza di sé, sia perché può essere "esterno", ovvero ci possono essere dei conflitti all'interno di un gruppo sociale che spesso possono sfociare anche in vere e proprie guerre all'interno di una stessa nazione o addirittura tra più nazioni (L07q2).

A fianco della concezione esteriore del conflitto compare così una dimensione interiorizzata, una «crisi sul piano religioso», che «metterà in discussione ciò in cui si credeva e si valorizzava» (L12q2). Nel momento in cui il conflitto assume una dimensione intrapersonale esso crea una problematicità, una tensione, così che «la persona in questione è spinta ad una ricerca di informazioni per giungere a una risposta che doni consapevolezza al proprio vissuto» (L14q2), alla propria storia esperienziale, partendo da una problematizzazione dei «dogmi imposti» per giungere ad una più matura «consapevolezza di sé» (L07q2).

Il concetto di «conflitto religioso», così come si propone attraverso le risposte del secondo questionario, entra in tal modo in una complessa relazione con il concetto di «identità religiosa» in termini spesso nuovi ma sempre attenti al carattere processuale emerso:



Avere un'identità religiosa significa sentirsi appartenenti a qualcosa che ci avvicina a quelli che la pensano come noi, così come a quelli che la pensano diversamente. Il conflitto religioso per me parte proprio da qui. Se ci si mette a confronto con qualcosa di diverso può insorgere una crisi della nostra presunta identità religiosa. Il conflitto religioso porta o ad una conferma o ad un rifiuto delle cose in cui si crede. L'identità religiosa si acquisisce pienamente dopo il superamento dei vari conflitti con cui si viene a contatto. Credenze à Crisi/conflitto à identità religiosa (L23q2).

Il vaglio critico della proposta religiosa ricevuta, che inevitabilmente genera un conflitto, si propone quindi per questi soggetti come elemento utile alla formazione di un'identità religiosa matura, «una messa in discussione dei dogmi della religione che porta quindi a una ricerca per arrivare ad una nuova consapevolezza di sé» (L07q2). Il conflitto religioso, che nella sua accezione interna per il soggetto non è altro che una «crisi» dell'identità religiosa presente, si genera nel confronto con l'alterità, nell'incontro-scontro con il diverso da sé. Questa situazione di messa in discussione, di vaglio e di analisi di se stessi, comporta un percorso evolutivo (rappresentato dal soggetto anche graficamente, con l'uso delle frecce) che dalle «credenze» conduce ad un'identità religiosa matura, autentica, acquisita «pienamente». È in questo senso che il conflitto religioso «potrebbe portare ad una acquisizione identitaria» (L25q2).



A mio parere l'identità religiosa è l'insieme delle scelte, delle azioni riferite al proprio credo. Anche un ateo, che sceglie di non credere, ha un'identità religiosa. Chi crede esprime la propria fede e identità attraverso azioni, tradizioni più o meno sentite. Ognuno ha un suo modo di credere e di seguire i dogmi della propria religione. L'identità religiosa è l'equilibrio finale che si ottiene dopo un conflitto personale religioso: il conflitto può avvenire in qualsiasi momento della nostra vita. Vengono messe in dubbio tante certezze sulla fede, ci si pone tante domande, si cercano risposte e alternative. Alla fine di un lungo percorso si giunge a un equilibrio (l'identità religiosa), che può non essere quella definitiva (L28q2).

La risposta sopra citata rappresenta forse la sintesi più efficace dei cambiamenti interpretativi dei concetti di «identità religiosa» e «conflitto religioso». Il soggetto inserisce all'interno della definizione stessa di identità religiosa il conflitto religioso: essa è l'esito, l'equilibrio dinamico risultante da un conflitto religioso interno. Curiosamente questo conflitto è collocato in un tempo e contesto indeterminato: esso non sembra essere pertinente soltanto alla fase evolutiva, di crescita dell'essere umano, o inerente ad specifici contesti educativi, sociali, culturali, ma «può avvenire in qualsiasi momento della nostra vita». Il conflitto religioso è il luogo sede del dinamismo dell'identità religiosa, ne è il fattore scatenante e costituente, perché solo in virtù di esso ci si pongono «tante domande» e «si cercano risposte ed alternative». L'identità religiosa così maturata non è necessariamente un approdo definitivo, una conquista «finale» della coscienza, quanto uno stadio equilibrato ma non cristallizzato, potenzialmente sempre aperto, in un momento della vita sconosciuto, a nuovi dinamismi e mutamenti.

6. Pluralismo religioso e società multiculturale: piste di lavoro interculturale

Abbiamo in precedenza motivato la proposta del laboratorio in rapporto al bisogno di “arginare gli effetti moltiplicatori della visione conflittualista dell’identità religiosa”, una motivazione che corrisponde alla progettazione didattica allora effettivamente pensata, e che tuttavia identifica un obiettivo di derivazione etico/politica, collocabile per lo più in un’area pre-pedagogica esposta al rischio dell’astrattezza metodologica e del confinamento nell’utopia. In realtà quanto emerso e descritto nei paragrafi relativi ai questionari ci pone di fronte, a nostro parere, ad una possibile diversa prospettiva che incrocia aspetti fondativi dei processi educativi nella società multiculturale e che può offrire motivazioni più specificamente pedagogiche alla prospettiva interculturale.

Le trasformazioni delle rappresentazioni relative all’identità religiosa e al conflitto religioso, intervenute e riscontrate nelle attività laboratoriali, hanno delle implicite connessioni con il lavoro degli educatori (e degli insegnanti) in contesti multiculturali e multi-religiosi, connessioni espressamente riconosciute in qualche intervento:

Con queste lezioni mi sono resa conto che è un concetto molto più ampio, che comprende anche i conflitti personali vissuti quando ci si trova a cavallo tra più religioni. Ritengo molto interessante questa seconda accezione del termine in quanto ogni persona si trova sempre a fare un percorso personale per arrivare alla propria identità religiosa e questo è ancora più impegnativo per le seconde generazioni. E lavorando con questi ragazzi non si può non prendere in considerazione questo loro percorso, a volte travagliato (L08q2).



La sottolineatura intende rimarcare la relazione tra la rappresentazione dell’identità come percorso, “scoperta” («mi sono resa conto») nel lavoro sui casi, e l’interesse dell’educatore («lavorando con questi ragazzi») di mettersi in relazione proprio con il travaglio della costruzione dell’identità, della “maturazione dell’Io”, che nel processo educativo segnato dai vissuti migranti assume caratteristiche proprie (Moscato, 2009). L’elemento “scoperta” segnala la necessità di rinnovare e riproporre costantemente alcune consapevolezze pedagogiche scientifiche altrimenti soccombenti a fronte della “psicologia popolare” e dei suoi dinamismi nell’età mediologica.

Il primo questionario ha messo in evidenza la presenza quasi esclusiva di una rappresentazione statica dell’identità personale e dei suoi riflessi culturali e/o religiosi. Si tratta, in effetti, di una “impronta” dell’attuale “psicologia popolare”, nella quale prevale lo “stereotipo”, che inchioda l’altro (e noi stessi), il “soggetto”, alle identità ascritte dentro un insieme di relazioni fortemente condizionate da pregiudizi di carattere culturale ed etnico e rafforzate dalle narrazioni mediatiche. Difatti non è da sottovalutare il possibile paradosso di una società della comunicazione che abusando di “maschere” e “canovacci” alla maniera delle commedie dell’arte, trasmuta le persone in personaggi e riduce le storie ai ruoli funzionali allo “schema morale”, più o meno ideologico, da trarne. La narrazione diventa così uno strumento di conferma e rinforzo dei pregiudizi, contribuendo a generare e diffondere rappresentazioni statiche, stereotipate, dell’identità personale, propria e altrui, rendendo incapaci di dialogare anche con il proprio sé, anche perché non si conoscono e non si posseggono le parole per realizzare tale dialogo (Caputo, 2017).

Tuttavia solo di fronte ad una rappresentazione dinamica della identità personale è possibile concepire (e dar luogo a) interventi di carattere educativo. Difatti

laddove, al contrario, ci si dovesse rappresentare l'identità come dato "ontologico", prodotto sociale e/o antropologico imm modificabile, la staticità rappresenterebbe un ostacolo insormontabile a qualsivoglia azione educativa e/o didattica sia degli insegnanti sia degli educatori.

In corrispondenza di questo quadro delineato sinteticamente, sono da valutare ampiamente i risvolti pedagogici (e metodologici) ad esso sottostanti: la pervasiva rappresentazione "statica" dell'identità, personale e comunitaria, che, di fatto, preclude qualsiasi ragionevole lavoro educativo nella direzione interculturale, costituisce un vero e proprio "muro" per il sapere e l'agire pedagogico.

Una pista di lavoro interculturale, se vuole risultare efficace, deve risultare, nel metodo e nei contenuti, strettamente connessa sia ai dinamismi della maturazione dell'Io, sia alla progettazione educativa di una "nuova cittadinanza" (Moscato, 2015). E pertanto occorre formare educatori e docenti capaci di animare l'incontro reale e concreto, oltre ogni stereotipia, tra persone nella cui vita (e nella cui storia) ci sono più cose di quante crediamo già di sapere. In altri termini, noi non incontriamo identità culturali ma identità personali concrete (Caputo, 1998, pp. 142-151; Moscato, 2009, pp. 78-83).

In questa direzione occorre, sul piano pedagogico, proporre una maggiore attenzione (e più studi) al tema dell'educazione religiosa, in modo da promuovere positivamente sul piano educativo l'attenzione ai bisogni di senso esistenziale e storico e ai tentativi di risposta ad essi. Difficile promuovere un dialogo laddove l'oggetto del dialogo risultasse negato a priori o presupposto a prescindere. Il pluralismo religioso richiede certamente anche maggiore attenzione ai contenuti delle diverse identità storicamente definite e al tempo stesso dinamiche. Non si può parlare con gli altri senza riconoscerne l'identità e il suo valore. Ma questa chiara attenzione ai contenuti delle identità religiose nei contesti pluralistici attuali deve andare di pari passo con l'attenzione educativa e metodologica prima richiamata.

Una promozione efficace della capacità di ascolto, di sostenere le differenze, di reggere il conflitto delle interpretazioni, dando legittimità alla presenza di vissuti ed esperienze altre, è possibile nel concreto lavoro comune, nel consolidamento di istanze condivise, nel riconoscimento di una unità di fondo che consente di distinguersi senza per questo annullare ciò che ci accomuna.

Da questo punto di vista, nella formazione universitaria delle professioni educative deve trovare maggiore spazio la promozione di competenze "sociali", interculturali in senso lato, a partire dalla capacità di animare gruppi, svolgendo in essi ruoli di garanzia e tutoring⁵. Una possibilità è data proprio dal modello formativo dello "studio dei casi" proposto nel laboratorio e già descritto. In esso si può sperimentare, rendere esperienza, e per ciò rendere apprendimento significativo, la "produttività" del lavoro comune, del dialogo nella sua accezione profonda, quella che faceva dire a Socrate, nel Filebo,

ora noi infatti non disputiamo per amore di prevalere, direi, sulla suddetta questione, perché sia vincitrice la tesi che io sostengo o la tua; bisogna che ambedue noi in qualche modo combattiamo come alleati dell'assoluta verità (Platone, Filebo, 14b).

5 Anche in questo caso ci si trova di fronte ad una rilevante "dissonanza cognitiva" tra l'ispirazione comunitaria di buona parte delle proposte interculturali e il modello individualista attualmente egemone nell'organizzazione del lavoro e delle professioni.



L'incontro tra le persone avviene, ed è reso possibile, per mezzo di una esperienza di condivisione materiale. I lavori di gruppi di formazione condotti e animati professionalmente da tutor ed animatori professionisti devono avere la funzione di sperimentare concretamente l'incontro con l'altro. Possono così diventare metafora per la percezione di un *comune destino* attraverso l'esperienza di un comune lavoro di *interpretazione dei segni*, di un comune percorso di continua costruzione di una società rinnovata, della quale essere e riconoscersi cittadini.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1986). *Animare il cambiamento*. Catania: Coesse.
- Caputo M. (1998). *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*. Brescia: La Scuola.
- Caputo M. (2010). Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo del caso. In A. Porcarelli (ed.), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi* (pp. 175–181). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caputo M. (2012a). Interculturalità. *Pedagogia oggi*, 1, 199-227.
- Caputo M. (2012b). L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 45-69). Roma: Armando.
- Caputo M. (2017). La ricerca pedagogica sull'educazione religiosa: alcuni dati empirici. In P. Dal Toso, D. Loro (eds.), *Educazione ed esperienza religiosa* (pp. 99-107). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (2014a). La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti. In F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi* (pp. 191-222). Milano: FrancoAngeli.
- Caputo M., Pinelli G. (2014b). La "crisi" dell'identità religiosa nell'adolescenza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 45-54.
- Corradini L. (ed.) (2004). *Insegnare perché*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1988). *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti: il tirocinio e il laboratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores d'Arcais P. (2016). *La guerra del sacro. Terrorismo, laicità e democrazia radicale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galeano S. (1986). Un esempio di metodo attivo per la formazione degli insegnanti: lo studio dei casi concreti. In AA.VV., *Animare il cambiamento* (pp. 227- 261). Catania: Coesse.
- Huntington S. (1997). *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, trad. it. Milano: Garzanti.
- Moscato M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Moscato M.T. (2006). Teoria e pratica nella formazione degli insegnanti: il metodo del caso. *Dirigenti scuola*, 7-8, 97-105.
- Moscato M.T. (2009). L'Io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi. In G. Chiosso (ed.), *Luoghi e pratiche dell'educazione* (pp. 67-85). Milano: Mondadori Università.
- Moscato M. T. (2013). *Preadoloscenti a scuola. Insegnare nella scuola secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Moscato M. T. (2015). Educazione religiosa e competenze di cittadinanza. *Studium Educationis*, 3, 19-33.
- Mucchielli R. (1972). *La méthode des cas*. Paris: ESF.
- Mucchielli R. (1980). *La dinamica di gruppo*, trad. ital. Torino: Elle Di Ci.
- Napoleoni L. (2016). *ISIS. Lo Stato del terrore. L'attacco all'Europa e la nuova strategia del califfato*, trad. ital. Milano: Feltrinelli.
- Porcarelli A. (2004). Metodi e strategie di formazione degli insegnanti: valutazione di alcune esperienze sul campo. In L. Corradini (ed.), *Insegnare perché* (pp. 171-191). Armando: Roma.
- Porcarelli A. (ed.) (2010). *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.



