

Educazione religiosa e competenze di cittadinanza

di Maria Teresa Moscato

Abstract

Il saggio utilizza come premessa gli esiti di studi precedenti dell'A., sia sull'educazione, sia sulla religiosità, sia sulla cittadinanza, per sviluppare un nuovo raccordo fra i temi dell'educazione religiosa e dell'educazione alla cittadinanza. La tesi argomentata è che la religiosità positiva, generata potenzialmente da una educazione religiosa, costituisca nell'Io personale un insieme di forze psichiche orientate, ed insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insomma un substrato psichico che si traduce in un sistema di competenze personali finalizzabili anche allo sviluppo di una capacità di cittadinanza. L'A. sostiene che l'educazione religiosa, anche quando approdi a posizioni personalmente laiche, non perda in nulla la qualità di risorsa e di substrato positivo per il senso e la capacità di agire la cittadinanza democratica in termini responsabili. La tesi sviluppata apre un nuovo dibattito pedagogico, per certi aspetti del tutto inedito (sia in termini di teoria, sia sul piano della prassi educativa) sui temi dell'educazione religiosa e della cittadinanza.

Parole chiave:

educazione religiosa, educazione alla cittadinanza, religiosità, educazione, processo educativo.

The essay use as a premise the results of previous studies of the A. on education, both on religiosity, both on citizenship, to develop a new link between the themes of religious education and citizenship education. The thesis argued that positive religiosity, potentially generated by a religious education, constitutes in the Ego a set of psychic oriented forces, and a set of knowledge, skills and attitudes, in short: a psychic substrate which results a system of personal competencies aimed also to develop a capacity for citizenship. The A argues that religious education, even when landing position personally secular, does not lose anything in the quality of resource and of the substrate to the positive sense and the ability to act in terms of responsible citizenship. The thesis developed opens a new pedagogical debate, in some ways totally new (both in terms of theory, both in terms of educational practice) on the themes of religious education and citizenship.

Key words:

religious education, citizenship education, religiosity, education, educative process

Educazione religiosa e competenze di cittadinanza

1. Religiosità ed educazione

Per affrontare il tema dell'educazione religiosa, prima ancora di raccordarlo alle competenze di cittadinanza, va chiarito che cosa si intenda, da parte nostra, per *religiosità*, e che cosa legittimi pedagogicamente l'educazione religiosa in quanto tale (indipendentemente dalla confessione e pratica religiosa concreta in cui la si ritrova). Solo una lettura della religiosità, che almeno chiarisca gli impliciti concettuali inclusi nelle parole, ci dirà se, e in che misura, la religiosità sia davvero (o possa e debba essere) l'esito di processi educativi. Segnaliamo che questo contributo, per quanto nella esclusiva responsabilità dell'autrice, si colloca all'interno di un percorso di ricerca condiviso, avviato nel 2010, e ancora in corso. Alcune tappe, e alcuni esiti e punti di snodo, di questo percorso sono già documentati in precedenti pubblicazioni (Moscatò, Gatti, Caputo, 2012; Arici, Gabbiadini, Moscatò, 2014).

Usiamo qui il termine educazione con riferimento ad un "evento" specifico, vale a dire che chiamiamo *educazione* un fenomeno/oggetto osservabile, e dunque interpretabile, fenomeno che si realizza anche in assenza di una esplicita progettualità della generazione adulta. Di tale processo dinamico e interattivo sono protagonisti sempre due ordini di soggetti: un nuovo nato, per tutto il corso della sua età evolutiva, stimabile in circa venti anni (*l'educando*), e un gruppo di adulti significativi per lui, che con lui entrano in relazione (*l'educatore*) assolvendo funzioni di *maternage*, di cura, di insegnamento, nell'arco dello stesso periodo evolutivo, con autorità e responsabilità sempre decrescenti, in relazione alla progressiva autonomia che l'immaturo acquisisce, e per la quale comincia a condividere (anche modificandolo, o rifiutandolo) il progetto educativo che, più o meno consapevolmente, gli è stato proposto. Gli adulti significativi, dunque, si affiancano, si alternano, si succedono in un tempo relativamente lungo, e talvolta confliggono fra loro. L'unità del processo non è determinata dalla coerenza/costanza delle figure adulte significative, o dalla omogeneità dell'orizzonte socio-culturale di riferimento: l'unità è data dalla permanenza della persona che cresce, e il cui Io compie continue sintesi personali, nel costruire se stesso, anche fra messaggi e proposte educative fra loro contrastanti.

Un relativo grado di conflitto è perciò fisiologico nella dinamica del processo educativo, e dunque anche all'interno di ogni singola relazione educativa. Situazioni familiari, momenti storici, condizioni socio-culturali, possono certamente aggravare, oppure attenuare, le difficoltà dell'Io personale all'interno del processo educativo e nel corso della sua formazione: la "forza" progressiva dell'Io permane quindi in se stessa, per un verso compito

fondamentale del processo educativo, e per l'altro ed insieme, principale risorsa di esso. La forza dell'Io agisce in termini sintetici e selettivi nei confronti degli ambienti vitali (culturali, sociali e relazionali) in cui la persona si trova a crescere, ed in cui essa reperisce risorse educative funzionali a sé, anche se in termini prevalentemente inconsapevoli.

Occorre ancora precisare che la relazione *educativa* è probabilmente definibile e riconoscibile come tale, non tanto per il *ruolo* di cui ciascuno degli adulti coinvolti si trova ad essere investito, ma piuttosto per la *funzione* che questi si trova ad assolvere, rispetto ad una serie di *bisogni*, oggettivi e soggettivi, di cui il nuovo nato è per natura portatore¹. Non è dunque essenziale l'esercizio di un *ruolo paterno*, ma l'assolvimento di una *funzione paterna* (anche se essa venisse assolta, come spesso accade nelle culture mediterranee, piuttosto dalle madri). Sotto questo aspetto la relazione educativa è sempre, per definizione, strutturalmente *asimmetrica*.

Ed, infine, la relazione specificamente educativa sembra riconoscibile a partire da una particolare modalità di reciproca *identificazione*, fra il bambino e l'adulto significativo per lui.

L'identificazione, sempre assolutamente inconscia, determina l'assunzione di un *Io vicario* interiorizzato, da parte del bambino, funzionale ad affrontare le continue esperienze di crescita, per le quali egli è sempre provvisoriamente inadeguato: l'identificazione costituisce quindi una potente motivazione per crescere, affrontando continue e progressive esperienze di vita, che una volta compiute assumono per l'Io la funzione di stimolare e consolidare delle forze psichiche orientate, che sono abilità, conoscenze, memorie, e che si intrecciano, nel determinare progressivamente nuclei di "competenza" (nel senso di capacità attive dell'Io). In questo dinamismo, l'essere diventati progressivamente "capaci di" è inseparabile dalla percezione di sé come soggetto "capace di", "desideroso di", "determinato a" (e all'opposto "incapace di" e così via). Di norma, l'Io vicario assunto deriva dall'identificazione del figlio con entrambi i propri genitori, e solo in subordine e successivamente, con altri adulti significativi, e perfino con personaggi ideali culturalmente e socialmente mediati. La logica della crescita rende via via meno determinanti un certo numero di identificazioni transitorie, che pure sono importanti nell'età evolutiva, mentre le identificazioni genitoriali conservano una permanente rilevanza, nel processo di consolidamento dell'identità dell'Io, come la ricerca psicanalitica ha ipotizzato e analizzato nel dettaglio².

- 1 Segnalo che questi bisogni riconosciuti sono la base per la formulazione dei diritti internazionali del bambino, ridefiniti in termini di diritti umani universali (diritto alla vita, all'istruzione, a un nome e a una nazionalità, al gioco etc.). Per il rapporto bisogno/funzione nel processo educativo, rimando a Moscato (1994).
- 2 Le nostre fonti sono principalmente collocate nella prospettiva neo-freudiana (o meglio post-freudiana) della psicologia dell'Io (Hartmann, Kris e Loewenstein, 1964; Erikson, 1964, 1982; Smelser, Erikson, 1980); negli studi di Arieti (1967), di Maslow (1962), con attenzione alle tesi di Jung (Jacobi, 1957), in un intreccio di ipotesi e conferme che qui non possiamo sviluppare (cfr. Moscato, 2008).

Per l'adulto, viceversa, la possibilità di molte progressive identificazioni transitorie con il bambino, qualità che gli permette l'accompagnamento e la cura della crescita, sembra interconnessa ad un sufficiente grado di maturità personale e ad una socialità auto-espansiva. Se il bambino si identifica per difetto di esperienza e per strutturale debolezza del suo Io, l'adulto si identificherebbe, all'opposto, in funzione di una adeguata esperienza di vita e per la forza già acquisita dal suo Io.

L'identificazione adulta di cui stiamo parlando non va perciò confusa con altre forme di identificazione proiettiva, cui i genitori biologici e adottivi sono tipicamente esposti, che tende viceversa a "fissarsi", e presenta componenti di possessività e perciò di forte direttività, che di norma inaspriscono il conflitto intergenerazionale e interrompono precocemente la relazione stessa.

Oggi si osservano anche identificazioni genitoriali che sfociano piuttosto in forme di permissività (al limite dell'abbandono educativo), tendenti ad evitare qualsiasi conflitto, per "non perdere" il figlio con cui ci si è identificati. Pure in una grande articolazioni di varianti, che qui non possiamo approfondire, l'identificazione (sia dal punto di vista del bambino, sia dal punto di vista dell'adulto), costituisce sicuramente la risorsa interna più forte della relazione educativa, il segreto della sua efficacia, e la misura della globalità complessa e unitaria del processo educativo.

Lo scopo e la fine del processo è comunque il raggiungimento, da parte del giovane, di una soglia di autonomia personale, per quanto tale autonomia assuma sempre e inevitabilmente le forme concrete e storiche indotte dall'orizzonte culturale di riferimento. L'intero orizzonte culturale socio-storico, con i suoi dinamismi e i suoi eventuali conflitti interni, e attraverso le mediazioni che di esso sono accessibili al nuovo nato, costituisce sempre uno degli elementi costanti della fenomenologia dell'educazione (Moscato, 1994; 2013).

Così intesa, l'educazione è dunque "religiosa" se e quando avviene in un orizzonte religioso, e in un ambiente familiare religioso (o almeno parzialmente tale); meglio ancora, se avviene dentro una famiglia religiosa e nello stesso tempo dentro un orizzonte culturale storicamente religioso.

Si può parlare dunque di una educazione "religiosa" (sempre concretamente connotata, cristiana, ebraica, buddista...) quando l'elemento religioso sia presente in almeno due delle costanti nella fenomenologia dell'educazione, vale a dire nell'orizzonte culturale e nelle relazioni con adulti significativi. Avere avuto una educazione religiosa non comporta però, in termini deterministici, 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. In qualche modo, una fede religiosa non è mai "trasmessa", quanto piuttosto "rigenerata", di generazione in generazione, e da una persona all'altra.

In realtà, il processo educativo nella sua fenomenologia, mentre rivela la

sua estrema e persistente potenza sull'intero arco della vita, non permette alcuna attribuzione di quei caratteri deterministicamente condizionanti che alcune teorie hanno voluto attribuirgli: anzi, si può affermare che la raggiunta autonomia consenta un'adesione alle norme e alle convinzioni ricevute, e contemporaneamente una capacità di *trasgressione* rispetto ad esse, e probabilmente la capacità di trasgressione è la vera cifra dell'autonomia personale. L'uomo *educato*, metaforicamente parlando, si presenta come un perfetto e responsabile escursionista d'alta quota, capace di seguire un sentiero o una ferrata, ma anche di abbandonarlo per "segnare un sentiero nuovo" (con tutti i rischi del caso). Il fatto, dunque, che una educazione religiosa comporti una religiosità personale come proprio esito, è una possibilità probabile, ma non inevitabile; dobbiamo dire piuttosto che l'aver avuto un'educazione religiosa nel corso dell'età evolutiva si presenta spesso come una componente della religiosità adulta (ma ci sono casi di conversioni adulte in cui l'educazione è stata piuttosto assolutamente laica o antireligiosa).

Sotto un altro aspetto, l'indagine storica ed empirica sull'educazione religiosa, più di qualsiasi altro campo d'esperienza, rivela la natura non prevalentemente intellettuale dell'educazione (di ciò esiste una falsa immagine socialmente diffusa): l'educazione è piuttosto un fenomeno complesso e globale in cui si realizza una interazione dinamica di tutte le dimensioni dell'umano (corporeità, emozioni ed affetti, sviluppo cognitivo e intellettuale, socialità, motivazioni e orientamenti).

Insomma, gli interventi educativi particolari e intenzionali si collocano sempre come piccoli affluenti dentro un "grande fiume in movimento": le acque si mescolano e si combinano fra loro, certi oggetti vengono trascinati a valle rapidamente, certi altri si inglobano e/o vengono trattiene in punti di confluenza, come tronchi d'albero si incastrano fra le rocce e generano dighe, ma ci sono sempre potenziali piene che possono liberarne la forza d'urto. Questa metafora, naturalmente, è estremamente inadeguata, perché la psiche personale non si presenta in questi termini di accidentalità materiale, ma piuttosto si configura come un organismo psichico vivente, e quindi guidato da criteri di unità funzionale. Ma la metafora del grande fiume e dei suoi piccoli affluenti rende bene il rapporto fra i singoli interventi educativi e didattici e la globalità complessa del processo nel suo insieme. Inutile aggiungere che l'esperienza di vita in un orizzonte multiculturale e multi religioso, se per un verso spalanca alla crescita della persona grandi opportunità anche di sviluppo spirituale, per un altro complica il percorso personale e accresce le difficoltà di sintesi dell'io nel perseguimento della propria unità funzionale. La multiculturalità esige sempre un più forte accompagnamento educativo e una più diffusa intenzionalità e sensibilità educativa nella generazione adulta.

In questo quadro teorico, riteniamo di definire la *religiosità* soprattutto come una *capacità umana* personale (che dunque si acquista e si sviluppa) e non tanto come un contenuto intellettuale (sebbene essa preveda anche dei contenuti intellettuali, in termini di credenze, opinioni e concezioni). Non si tratta neppure di una dimensione esclusivamente emozionale ed affettiva

(sebbene essa implichi *anche* una complessa dimensione emozionale ed affettiva), e non è neppure riducibile ad una costellazione di *atteggiamenti* (sebbene essa determini un *orientamento* nella realtà che caratterizza l'intelligenza e la socialità della persona religiosa). In altre parole, l'uso del termine *capacità* (nel senso di un "diventare capace") fa riferimento ad una *qualità* dell'essere personale, che in quanto originariamente *naturale*, permane una *possibilità* per ogni persona umana. Affermiamo quindi che la religiosità personale sia anche il presupposto e il supporto qualificante, in termini psichici, di ciò che chiamiamo *fede*.

Ricordiamo che anche la socialità e il linguaggio appartengono certamente alla *natura* dell'uomo, ma questo non esclude la necessità di processi educativi che ne permettano lo sviluppo sul piano personale, e con livelli anche ampiamente differenziati. Anche il linguaggio è del resto inseparabile da un contesto storico-culturale: studiare il linguaggio umano, in concreto, significa studiare uno o alcuni linguaggi nella loro fenomenologia.

Nel caso della religiosità, siamo certamente in presenza di una dimensione della persona e del suo modo di essere, che si esprime a diversi livelli di profondità dell'esperienza soggettiva (livelli esterni, relativamente osservabili, e livelli interni, forse esprimibili e comunicabili solo parzialmente). Si tratta poi di una qualità caratterizzata anche da un intrinseco e specifico dinamismo (del resto un certo grado di dinamismo, una complessa polarità fra il *permanere* e il *trasformarsi* è una caratteristica propria della personalità dell'uomo) (Guardini, 1957, p. 89).

2. La religiosità concreta e la sua formazione

Intendiamo dunque per *religiosità* una dimensione qualitativa della persona, costituita da un insieme di orientamenti e atteggiamenti, e di convinzioni intime e profonde, che intervengono perciò sulle costellazioni motivazionali, sui criteri di giudizio e sulle scelte etiche della persona stessa. Come abbiamo già detto, non si tratta quindi solo di conoscenze, per quanto alcune conoscenze debbano necessariamente rientrare in essa: dobbiamo pensare piuttosto ad energie psichiche di base che, in primo luogo nel tempo dell'età evolutiva, si strutturano sovrapponendosi e integrandosi fra loro. Le convinzioni religiose sono 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 attribuiva come compito di sviluppo alla media età adulta, e probabilmente la "saggezza", compito maturativo della vecchiaia. Ciò comporta che alcune componenti psichiche della religiosità costituiscano anche il substrato di altre importanti dimensioni della persona, come ad esempio le sue capacità sociali. Questo accenno al modello di sviluppo di Erikson, che abbiamo utilizzato altre volte più ampiamente (Moscato, 2008, 2011b), ci serve solo a comprendere che le energie psichiche strutturate e orientate di cui ci stiamo occupando si originano per stratificazione successiva fin dagli inizi della vita, in termini originariamente del tutto

inconsci³, e vengono stimulate e canalizzate, nel corso dell'esperienza vitale, dall'incontro di ogni nuovo nato con figure adulte che entrano con lui in rapporti personali significativi.

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 (Fowler parla espressamente della *fede* cristiana) nell'arco della vita, modello che ha un forte debito con Erikson, e in parte con Piaget (Fowler, 1981, 1999; Gabbiadini, 2014, 2015).

Quanto appena detto significa anche, in altri termini, che la dimensione religiosa personale non sarà separabile dal complesso delle qualità umane sviluppate, e d'altro canto la formazione religiosa interviene a sua volta su tutte le altre dimensioni della persona e le connote con la sua potenza. Ci sono, dunque, 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 nella forma di una "fede", e mai astratta o generica. A questi elementi dobbiamo prestare attenzione, nell'ottica educativa: in particolare, la religiosità comporta una costante apertura alla trascendenza e la rappresentazione mentale di una relazione con la divinità, cui si attribuiscono un'immagine ed un "nome"; a tale divinità riconosciuta ci si riferisce con forme di culto specifiche, a partire dalla preghiera. La religiosità presenta quindi una sua concretezza psicologica personale, che è sempre anche una concretezza antropologica e storica condivisa: essa si avvale di specifici sistemi simbolici, linguaggi, immagini, riti, e produce rappresentazioni di se stessa che confluiscono a loro volta nell'apparato psichico dell'Io. In altri termini, *la religiosità, ove presente, costituisce sempre anche una componente identitaria assolutamente rilevante.*

In queste pagine, tuttavia, non possiamo esaurire il tema appena affrontato: lo abbiamo solo strutturato concettualmente, nel tentativo specifico di individuare alcune componenti della religiosità che, per un verso, siano esse stesse esito dei processi educativi, per l'altro, determinino le pre-condizioni, nell'apparato psichico, di una "capacità di essere e di agire da cittadini".

Un'ultima breve notazione. La religiosità implica anche la propria auto-rappresentazione: abbiamo osservato, nel corso della nostra ricerca, come la cultura oggi dominante spinga ad un'autocensura della propria religiosità (il bambino che si vergogna di dire ai compagni di classe che va al catechismo) e questa dinamica diventa molto complessa nella tarda adolescenza e nella

3 M. Aletti riferisce che D. Winnicott, invitato da una associazione di genitori per parlare dell'educazione religiosa dei loro figli, li intrattenne lungamente parlando delle modalità con cui il lattante deve essere tenuto in braccio. Fra la sorpresa degli astanti, questo grande psicanalista dimostrò che le origini della "fiducia" di base, forza primitiva dell'Io su cui si innesteranno le energie psichiche denominate "speranza" e "fede", hanno un'origine remota nell'esperienza corporea e psichica dell'essere "tenuti", in una fase vitale di totale dipendenza dall'adulto (Aletti, 2010).

prima giovinezza, portando spesso all'abbandono della pratica religiosa, se non alla perdita della fede. Nuoce molto allo sviluppo della religiosità la sua riduzione/identificazione alla superstizione irrazionale. Su questo punto occorre prioritariamente spingere i ragazzi, attraverso tutta l'azione didattica, in primo luogo al riconoscimento della totalità dell'esperienza religiosa umana come è documentata nei prodotti della cultura (dalle cattedrali, alla letteratura, alla musica, alla quotidianità), in modo da evitare che le censure laiciste interferiscano con lo sviluppo personale della sfera religiosa.

Insomma, potremmo formulare un principio di metodo generale nell'educazione religiosa in tutte le sue tappe, ricollocandola nella prospettiva multiculturale in cui ci troviamo a vivere: si tratta di "educare" la religiosità, di perseguire una qualità della religiosità personale, cui tutto ciò che proponiamo è finalizzato. Si consideri che una sincera religiosità costituirà sempre il presidio più efficace in ogni deviazione morale, in ogni dubbio etico, in ogni tentazione ideologica, e genererà criteri ulteriori di affronto della realtà in ogni circostanza, per esempio nello sviluppo di un senso di cittadinanza costantemente riprogettato.

3. La cittadinanza come "capacità" umana

Le premesse pedagogiche prima esposte devono essere applicate anche alla nozione di *cittadinanza*, che costituisce essa stessa una qualità progressiva della persona, ed in cui confluiscono certamente alcuni "sistemi di competenze" (in realtà si tratta soprattutto di forze orientate dell'Io, inclusive di abilità e di conoscenze, e quindi di atteggiamenti)⁴.

Certamente l'esercizio responsabile della cittadinanza esige conoscenze condivise e/o la loro progressiva condivisione, ma anche la capacità di acquisire nuove conoscenze ogni volta che sia necessario, e quindi individuando le fonti utili o attendibili in maniera funzionale (*l'imparare ad imparare* indicato come mega competenza dalle *Raccomandazioni* 2006 della Commissione Europea); certamente la cittadinanza esige una capacità di iniziativa e di imprenditorialità, non solo economica, in cui confluiscono specifici sistemi di competenze. Non a caso, la già detta *Raccomandazione* parla di competenze per la cittadinanza europea nell'ottica dell'educazione permanente. Ma anche in questo caso è necessaria una precisazione sul significato che, da un punto di vista pedagogico, dobbiamo attribuire a questo termine.

In senso generale, la cittadinanza è in primo luogo una appartenenza po-

4 Usiamo il termine *competenza* solo perché divenuto familiare nella letteratura pedagogica, anche a partire da scelte normative nazionali e internazionali. Questo termine, definito originariamente in inglese (dove significa di fatto *abilità*), reintrodotta nella lingua italiana (in cui esso aveva altra valenza significativa) assume oggi in italiano una polisemia che consente molte e diverse letture interpretanti di esso, con rischi di banalizzazione e fraintendimento generalizzato che non aiutano la prassi didattica.

litica e sociale formalizzata giuridicamente. A questo senso restrittivo e concreto del termine, si applica in senso estensivo una doppia significazione ulteriore, in entrambi i casi connotata pedagogicamente.

Per un verso la cittadinanza diventa un ideale, un compito/progetto culturalmente ed eticamente connotato (in questo senso si parla di “educazione alla cittadinanza”, in termini anche normativi); per l’altro verso la cittadinanza, progressivamente in atto, costituisce una *capacità* fondamentale della persona, che include conoscenze, atteggiamenti e abilità, anche molto specifiche e ampiamente articolate, ma che si radica in più arcaici “sensi di appartenenza”, che ne costituiscono il substrato psichico remoto.

Prima di procedere, ricordiamo che è opportuno precisare che il tipo di cittadinanza che oggi si intende perseguire è quella *democratica* (e dovremmo ormai precisare che essa è anche *multiculturale*, per quanto questa possa sembrare una contraddizione in termini). Non esiste infatti né un’idea né una forma universale di cittadinanza, e anche la nozione prevalente nell’Occidente contemporaneo costituisce in realtà un’idea regolativa molto articolata e non priva di ambiguità⁵.

In termini generali, come abbiamo già anticipato, la nozione di “cittadinanza” definisce il vincolo di appartenenza di un individuo ad una entità politica positiva (la città/nazione), il diritto/dovere di partecipare direttamente alla gestione sociale e politica della vita comune, e tutte le forme di solidarietà sociale (vantaggiose o svantaggiose per il singolo) che sono connesse alla cittadinanza stessa. Essa costituisce perciò una delle categorie fondamentali della cultura occidentale, e una delle idee guida più importanti nello sviluppo del pensiero politico e pedagogico moderno.

Prima di tradursi in un concetto, però, la cittadinanza evoca “figure” della mente, archetipi stratificati e presupposti emotivi e affettivi, collocati sia a livello della psiche individuale, sia nel tessuto profondo delle culture umane: tali substrati arcaici presiedono quindi al processo formativo reale della persona, e determinano il radicamento di una idea positiva di cittadinanza nella condotta personale e collettiva.

Nel suo nucleo psichico più arcaico, qualsiasi idea di cittadinanza viene preceduta da un costitutivo “senso del noi”, da cui resterà sempre simbolicamente inseparabile. 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. Nel suo fondamento arcaico (sia storico, sia psicologico) infatti, l’idea di etnia e la collocazione del gruppo etnico in uno spazio storico-geografico definito sono tutt’uno. Un popolo si identifica con uno spazio geografico, il territorio, che esso riconosce come “patria” (terra dei padri) e di cui esso si ritiene originariamente “autoctono” (come “nato dalla terra” medesima). L’identità religiosa è stata per millenni

5 Sul tema esiste una letteratura sterminata, e non è possibile qui neppure accennarvi; uno studio più approfondito si trova in Moscato, 2006, da cui dipende questo paragrafo.

una delle componenti decisive ed evidenti di tale “senso del noi”. Anche l’arcaico (ma irrinunciabile) senso di appartenenza, che poteva costituire un ostacolo pregiudiziale ad ogni necessaria integrazione sociale fra gruppi e persone, che si percepivano rispettivamente come “stranieri” dentro una collettività più ampia, fu per secoli superato da una comune appartenenza religiosa, quando presente. In realtà ogni religione ha di per sé la possibilità di canalizzare e di “educare” il senso di appartenenza, di orientarlo e potenziarlo (nel bene come nel male).

Esiste poi un secondo livello arcaico nelle figure della mente, che ha un corrispettivo storico e materiale nell’esperienza umana associata: non a caso nelle lingue latino romanze la radice dei termini “città” e “cittadinanza” è la stessa del termine “civiltà” e “civiltà”. A questo secondo livello archetipico, la città/patria materializza la figura di uno “spazio” di umanizzazione (materiale e simbolico insieme), di un ideale “recinto” in cui la vita nel senso umano è resa possibile ed è tutelata e regolamentata. In questo senso i suoi confini sono “sacri”, e devono essere mantenuti sicuri. Come appare desumibile dal patrimonio mitico simbolico di ogni antica cultura, la figura della “città” custodisce in primo luogo un ideale “centro” dell’universo umano, segnato dall’incontro con il sacro. La città infatti è per eccellenza il luogo del culto sociale e collettivo, il luogo dei templi che fanno memoria dell’incontro con divinità demiurgiche, che hanno rivelato agli uomini il loro destino, nel momento stesso in cui hanno loro insegnato a venerarle. Il mito della città capitale riflette e materializza storicamente la figura archetipica del “centro del mondo” (Cfr. Eliade, 1980; Shils, 1984): si pensi a Gerusalemme e a Roma, in primo luogo, ma anche alle grandi capitali di ogni civiltà, a Oriente come a Occidente. Rispetto a questo secondo livello simbolico-archetipico, la città capitale può essere vissuta come “vera patria” di ognuno degli appartenenti ad una civiltà storica, indipendentemente dalla distanza materiale che si frappone fra di loro. Essa costituisce comunque una patria mitica, e come tale viene interiorizzata. Anche a questo livello, è evidente che l’appartenenza religiosa ha permesso di canalizzare per secoli il senso di appartenenza trasformandolo in un progetto ideale, in cui la figura della città/capitale diventa il modello di civiltà desiderabile.

Ad un terzo livello di esperienza psichica, la “civitas” configura la condizione della esperienza umana condivisa, dei rapporti umani regolati, “normati” e quindi “giusti”. Si noti ancora che la radice greca del termine “polis” è la stessa della parola “politica”, cioè di quel settore della conoscenza umana che disegna i “giusti” rapporti fra gli uomini (in questo senso, il problema politico è problema eminentemente “filosofico”). Ma “politica” è anche la sfera dell’agire umano (e non solo del conoscere), dell’agire in relazione, e per mezzo di istituzioni sociali. A questo livello si colloca l’avvento (storico e simbolico) della legge, di un patto, cioè, formalizzato in un “testo” pubblico, comune, relativamente “trasparente”. Il riferimento a precedenti antichissimi delle leggi, a partire dal codice di Hammurabi, dai comandamenti ebraici, alle legge romana delle XII Tavole, che di norma introduciamo nei nostri insegnamenti di educazione civica, non è casuale, al di là del rigore storico con

cui questi precedenti dovrebbero essere spiegati ai ragazzi (cfr. Palini, 2003). Di fatto la presenza di leggi codificate è l'elemento decisivo con cui l'appartenenza etnica e territoriale si razionalizza nei termini di un "patto" sociale, in cui diritti e doveri vengono formalmente esplicitati. La "certezza del diritto", in altri termini, diventa componente ineliminabile della cittadinanza. Così la "cittadinanza" designa allora anche la collocazione giuridico-politica, oltre che la posizione ideale del singolo dentro la città. La cittadinanza materializza così il senso arcaico di appartenenza, rende l'appartenenza rappresentabile e comunicabile, ma soprattutto traduce il senso di appartenenza (in tutte le sue componenti psico-emotive) in responsabilità politica (e quindi anche sociale ed etica).

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 nuova prospettiva, già definita nell'esperienza della *polis* greca, 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" coincide perciò con lo spazio definito dai suoi usi, costumi e riti, ma soprattutto dalle sue leggi. E tutto ciò deve poter essere condiviso, perché sia partecipato, e quindi richiede educazione della nuova generazione e insegnamento intenzionale. Questo lega l'idea di cittadinanza alla scolarizzazione e ne fa un valore politico già nel mondo antico, e a maggior motivo nella modernità e nella società contemporanea.

Infatti 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" (inizialmente i non-greci) che continuano a premere sui suoi confini esterni.

Storicamente, l'idea-guida di cittadinanza sviluppata nel mondo greco-romano di trasferì, con una importante correzione, nella concezione cristiana, il cui universalismo religioso assume appunto un diritto di conversione, e quindi di nuova alleanza fra gli uomini, a partire da una vocazione divina universale. La conversione e la condivisione di una esperienza religiosa positiva diventano nuova condizione di "umanità" universale: "cristiano" è sinonimo di "essere umano" in tutte le lingue occidentali moderne. E la "società cristiana" assorbe in sé ogni possibilità e condizione della cittadinanza.

Occorre quindi ricordare che la concezione moderna della cittadinanza giunge a noi nella mediazione di due utopie egalarie per altri aspetti di segno profondamente diverso, e cioè l'universalismo cristiano e quello illuministico. Si può giudicare come esse costituiscano tuttora le due anime in

conflitto della nostra modernità, soprattutto nella battaglia per la scuola universale ed in tutte le sue progettate e rivendicate riforme⁶.

4. 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). Come si vede, è chiaro come la scuola possa intervenire in maniera importante nella genesi progressiva delle competenze legate alla cittadinanza, ma non – evidentemente – in maniera esclusiva, e neppure in maniera sufficiente, dato che la complessità della cittadinanza può originarsi solo dalla globalità dei processi educativi e formativi che riguardano ciascuna persona. 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). La percezione della trascendenza caratterizza l'esperienza religiosa, entro la quale il trascendente per eccellenza appare la stessa divinità venerata, cui si riconosce una forma ed un "nome", e che così viene reso presente nella coscienza personale all'interno dell'esistenza.

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 poten-

6 A questo proposito utilissima, e per molti versi illuminante, la rilettura di C.L. Glenn, *Il mito della scuola unica*, (1988), antologica a cura di E. Buzzi, Torino, Marietti, 2004, che analizza lo sviluppo della scuola in Francia, in America e nei Paesi Bassi nel corso dell'Ottocento. Si veda anche il brillante pamphlet di G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino, Einaudi, 1997, che, nello stigmatizzare il riformismo fine a se stesso del progetto Berlinguer, in quel momento attuale, rilegge acutamente l'universalismo scolastico proprio dell'Illuminismo.

ziale “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. Si osservi che quanti seppelliscono rifiuti tossici a pochi passi da casa propria, non solo non hanno il senso di trascendenza, ma non percepiscono neppure l’inevitabile solidarietà dell’intero ecosistema vivente determinata dal ciclo dell’acqua.

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 (accantonando per il momento il termine “forza

spirituale”), 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.

Riferimenti bibliografici

- Aletti M. (2010). *Percorsi di psicologia della religione alla luce della psicoanalisi*. Roma: Aracne.
- Arici F., Gabbiadini G., Moscato M.T. (a cura di) (2014). *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Arieti S. (1967). *Il Sé intrapsichico*. Torino: Boringhieri.
- Fowler J. (1981). *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. S. Francisco: Harper & Row.
- Fowler J. (1984). *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith* (rev. ed. 1999). New York: Jossey Bass/ Wiley.
- Caputo M. (2012). L’esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari. In M. T. Moscato, R. Gatti, Caputo M. (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 45-69). Roma: Armando.
- Gatti R. (2012). Raccontare l’esperienza religiosa: una ricerca esplorativa. In M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 204- 257). Roma: Armando.
- Castellucci E. (2012). Una lettura teologica del senso religioso, In M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 13-44). Roma: Armando.
- Donati P. (2010). *La matrice teologica della società*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Eliade M. (1980). *Immagini e simboli*. Milano: Jaca Book.
- Erikson E. H. (1964). *Introspezione e responsabilità*. Roma: Armando.
- Erikson E. H. (1982). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Gabbiadini R. (2014). Religiosità e trasformazioni adulte. In F. Arici, G. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo* (pp. 249-271). Milano: FrancoAngeli.
- Gabbiadini R. (2015). *Conversione adulta come trasformazione autorealizzativa. Nuova Secondaria Ricerca*, XXXII, 10, giugno, pp. 84-97.
- Geertz C. (1973), *Interpretazioni di culture*. Bologna: Il Mulino.

- Guardini R. (1957). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guardini R. (1959). *Il linguaggio religioso*. In R. Guardini, *Linguaggio, Poesia, Interpretazione*, 2000 (III ed.). Brescia: Morcelliana.
- Hartmann H., Kris E., Loewenstein R. M. (1964). *Scritti di psicologia psicoanalitica*. Torino: Boringhieri.
- Jacobi J. (1957). *Complesso, archetipo, simbolo nella psicologia di Jung*. Torino: Boringhieri.
- Maslow A. H. (1962). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- 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 S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea* (pp. 43-53). Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2008). Le teorie psicanalitiche e la loro antropologia implicita: una rilettura pedagogica. *Orientamenti Pedagogici*, 55, 3 (327), pp. 413-434.
- Moscato M.T. (a cura di) (2011a). *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (2011b). Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche. *Formazione psichiatrica e scienze umane*, XXXII, 2-3, pp. 45-66.
- Moscato M.T. (2012a). Il 'senso religioso' come tema pedagogico. *Orientamenti Pedagogici*, 59, 1 (347), pp. 97-110.
- Moscato M.T. (2012b). L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi. In M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp.130-203). Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2012c). *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'educazione religiosa fra impliciti e consapevolezza*. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 321-347). Roma: Armando.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori.
- Moscato M.T. (2014). Dinamismi della religiosità e processi educativi. In F.Arici, G. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo* (pp. 157-180). Milano: FrancoAngeli.
- Palini A. (2003). *Le carte dei diritti*. Brescia: La Scuola.
- Pinelli G. (2012). *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 70-97). Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2012). Esperienza religiosa e senso religioso in Romano Guardini. In M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (pp. 98-117). Roma: Armando.
- Porcarelli A. (2011). L'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana: impianto politico-normativo e concezione pedagogica. In M.T. Moscato, *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria* (pp. 33-73). Milano: FrancoAngeli.
- Shils E. (1984). *Centro e periferia* (antologia italiana a cura di D. Zadra). Brescia: Morcelliana.
- Smelser N.J., Erikson E. H. (a cura di) (1980). *Amore e lavoro*. Milano: Rizzoli.

SE