



## ***Insegnare le guerre per costruire la pace: verso una cittadinanza riconciliata (Maria Teresa Moscato)<sup>1</sup>***

### **Bozza della relazione**

#### I termini del problema e alcune premesse

In premessa devo precisare che la riflessione esposta in questo testo costituisce una struttura iniziale di lavoro, da approfondire e sviluppare in termini realizzativi con gli insegnanti che vorranno farlo. Non enuncerò delle regole rigorosamente fondate sul piano scientifico-empirico, ma piuttosto dei principi che nascono dall'esperienza storica nella sua re-interpretazione, rispetto alla progettualità educativa che ogni generazione ha l'obbligo di assegnare a se stessa. Vorrei perciò sottolineare che considero questa riflessione un momento iniziale di studi anche per me, momento stimolato dagli obiettivi specifici di questo seminario.

Il tema assegnato comporta delle domande di fondo già nella sua formulazione. In primo luogo emerge il nesso fra l'educazione alla pace (meta implicita dei processi formativi oggi perseguiti nella scuola) e il racconto delle passate esperienze di guerra, tendenzialmente o virtualmente "ripudiate". Si tratta di un "ripudio" che va oltre la dichiarazione di principio della nostra Costituzione: il rifiuto della guerra è maturato nella cultura occidentale dell'ultimo mezzo secolo a tutti i livelli, generando un orizzonte di senso in cui il "militarismo"<sup>2</sup> appare rifiutato, a partire dal servizio di leva obbligatorio, in termini pregiudiziali (cioè in termini indipendenti dalla reale comprensione della guerra e della sua presenza nella storia umana). Tale rifiuto generalizzato condiziona anche la nostra prassi didattica.

E' possibile però che, paradossalmente, il rifiuto generalizzato della guerra non favorisca una reale educazione alla pace, sia perché esso riduce la nostra possibilità di comprensione della fenomenologia della guerra, sia perché, ad esempio, il rifiuto pregiudiziale ci ha fatto smarrire del tutto la percezione dell'ideale formativo del soldato, che per secoli ha rappresentato il più forte e il più diffuso dei modelli educativi maschili<sup>3</sup>. Abbiamo perso così la percezione che le tradizionali "virtù" militari, buone per la guerra (coraggio, disciplina, autocontrollo, costanza e resistenza, efficacia cooperativa, solidarietà totale), sono le stesse necessarie per le opere della pace (si pensi alle operazioni di soccorso in calamità naturali e al controllo del territorio in caso di necessità).

E' più difficile individuare immediatamente in esse anche il nerbo etico profondo della cittadinanza, che pure vi risiede. Pur non potendo sviluppare questo punto in questa sede, mi basta sottolineare il valore dell'efficacia operativa e della solidarietà, per la quale un gruppo di militari può agire in sintonia come un solo organismo, nella consapevolezza concreta che l'eventuale caduta di uno di loro è problema dell'intera squadra, e che non c'è spazio per i protagonismi esibizionistici (pensate a una cordata in quota come materializzazione esperienziale della nozione di "bene comune"). Non è difficile comprendere che, per marciare in cordata, ci vuole un atteggiamento di

<sup>1</sup>Bozza di relazione proposta al 6° Seminario estivo per docenti e formatori UCIIM (Corvara, Bz, 13-19 luglio 2008), ad uso interno del Seminario.

<sup>2</sup> Possiamo definire "militarismo" un ideale culturale sessista, bellicista, ma anche politicamente gerarchico e statico, caratterizzato da ideali formativi di tipo "virile", anche quando praticati e condivisi da una donna.

<sup>3</sup> I modelli formativi maschili e femminili sono però in reciproca interazione, dentro un complesso gioco di rimandi e aspettative, anche dentro una cultura fortemente sessista, quindi l'eclissi di uno condiziona anche l'altro.

fondo, che si aggiunge al possesso di una serie di conoscenze e abilità specifiche. La trasposizione ed estensione alla vita sociale e politica dell'atteggiamento di solidarietà efficace dei componenti di una cordata avrebbe, nello sviluppo delle società civili, esiti positivi di incalcolabile portata.

Purtroppo, sul piano della realtà storica, ad onta del nostro ripudio, la guerra risulta solo collocata "fuori" dagli spazi di vita dell'Occidente, spazi dentro i quali comunque la violenza agita si è mostrata progressivamente in crescita nello stesso mezzo secolo in cui veniva teoricamente ripudiata. E' stata avanzata anche l'ipotesi, da parte di studiosi di scienze sociali, che la violenza dilaghi nelle società occidentali perché non è più possibile canalizzarla, per mezzo di processi educativi mirati, verso condotte violente legittimate (come la guerra), e rivolte all'esterno della comunità di appartenenza. Di fatto, la guerra continua a costituire una parte assai rilevante della memoria storica, così come dell'esperienza umana del presente.

In secondo luogo, il nostro tema richiama il nesso fra l'educazione alla cittadinanza e l'insegnamento scolastico della storia. Il nesso storia/ educazione civica, almeno a livello della scuola di base, è oggi quasi dato per scontato, ma è possibile che il tutto, nella prassi didattica, si riduca ad una convinzione superficiale, con la quale il docente di storia, nei vari livelli scolastici, si trova ad "aggiungere" contenuti specifici (Costituzione, diritti umani, olocausto...) o alcuni film a tema pacifista, ad una didattica della storia che rimane genericamente contenutistica, e non è sostanzialmente trasformata per quanto riguarda i suoi obiettivi formativi.

E' chiaro che i due nessi individuati (storia delle guerre/ educazione alla pace e insegnamento della storia/ educazione alla cittadinanza) sono a loro volta intimamente collegati, almeno sul piano dell'esperienza esistenziale. Ciò non comporta tuttavia la piena consapevolezza di essi nella mente degli insegnanti: per gli insegnanti, in effetti, la consapevolezza del loro agire didattico è sempre una sorta di "compito infinito"<sup>4</sup>.

### Il cittadino in armi e la costruzione/de-costruzione del nemico

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. In pace e in guerra, il servizio militare, una volta esclusivamente maschile, costituì sempre, fin dall'antichità, la materializzazione più rilevante e dolorosa di tale presupposta solidarietà. Per i Greci e per i Romani sarebbe stato impensabile separare il servizio militare dalla cittadinanza e dal suo esercizio: per secoli, l'esperienza delle armi determinò un modello formativo ideale, tale da agire implicitamente su tutti i modelli educativi maschili. Nel Medio Evo, dentro l'orizzonte cristiano, l'ideale del cavaliere riformulò in senso ascetico l'antica esperienza del cittadino in armi, e per secoli questo ideale virile condizionò più o meno inconsapevolmente i progetti esistenziali dei giovani di entrambi i sessi (come ho già detto, gli ideali formativi si combinano, fra i due sessi, in un gioco complesso di rimandi e di aspettative). Nello spazio di questa relazione non ho modo di dimostrare con esempi concreti queste affermazioni. Ma in termini pedagogici è necessario osservare come l'educazione alla guerra, anche in quei popoli antichi per cui essa costituiva un'esperienza familiare e ricorrente, rivela due impliciti apparentemente opposti, che gli uomini antichi però sembrano aver padroneggiato meglio di noi.

Per un verso la presenza in ogni epoca di strategie formative specificamente mirate rivela la consapevolezza che l'uomo non è mai spontaneamente "pronto" per la guerra: occorre sempre trasformarlo in tal senso (non soltanto "addestrarlo"). Per un altro verso, lo stesso dato rivela la consapevolezza che la guerra scatena negli esseri umani gli abissi dell'aggressività violenta, della sopraffazione e dell'odio. La guerra è sempre una materializzazione anticipata dell'inferno nella condizione esistenziale, personale e sociale, dei viventi. Occorre perciò un lungo addestramento per

---

<sup>4</sup> L'espressione "la coscienza è il nostro compito infinito" è una citazione a senso da P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, 1977.

un soldato, sia per diventare combattente, sia per controllare in sé e negli altri l'esplosione di quell'inferno potenziale che la guerra scatena. Non serve solo irrobustire e rendere il corpo intero un'arma perfetta; occorre soprattutto imparare a controllare se stessi, vincere la paura e l'orrore e tutte le altre emozioni che impedirebbero l'azione del dare la morte. Ma serve un autocontrollo ancora maggiore per tenere a freno il delirio di onnipotenza aggressiva che può essere suscitato dal possesso legittimato di un'arma di offesa: la storia delle guerre è sempre anche una storia di violenze e sopraffazioni, stupri e ruberie sugli inermi e sugli oppressi. Le condotte umane peggiori sono favorite dal senso di impunità dato dalla guerra, dalla sua "eccezionalità", che libera uomini e donne dai vincoli delle leggi e delle consuetudini etico-sociali. Le privazioni e le sofferenze fisiche e morali che colpiscono in tempo di guerra anche l'intera popolazione civile favoriscono e dilatano il processo di "costruzione del nemico", che sempre precede e accompagna l'esperienza della guerra.

Anticipiamo subito che per ricostruire una cittadinanza pacificata attraverso la narrazione della guerra servirà sempre un processo di "de-costruzione del nemico", e questo interessa direttamente la didattica della storia.

### Insegnamento scolastico della storia e processo di costruzione del nemico

La "costruzione del nemico" avviene all'interno di ogni cultura, e fa parte della formazione del cittadino soldato: giacché il soldato deve trovare sempre al proprio interno "buone ragioni" per combattere, ed una legittimazione della violenza aggressiva esercitata su altri esseri umani, occorre in primo luogo dargli un "nemico" da riconoscere come tale. Il processo è collettivo e in larga parte inconscio, anche se in ogni secolo specifici interventi di manipolazione mirata e falsificante sono intervenuti in tale processo. Occorre evidenziare che il processo di costruzione del nemico (esterno ed interno) si sviluppa anche in tempo di pace, costituendo di per sé una componente dei dinamismi di sviluppo e mantenimento delle identità collettive. Le narrazioni di tipo storico, dentro e fuori dalle scuole, hanno, fino a mezzo secolo fa, contribuito specificamente al processo di "costruzione del nemico", rinnovando la memoria dei torti subiti, delle vittorie e delle sconfitte, del valore degli antenati e del disprezzo per gli avversari (non importa se vincitori o vinti nella guerra precedente). Nella scuola primaria, l'insegnamento della storia consisteva in una serie di narrazioni mitizzate, pregne di esempi di umanità valorosa, maschile e femminile, in pace e in guerra (dai trecento delle Termopili, ai fratelli Gracchi e la loro madre, a Luigi Rizzo). Nelle classi superiori, lo studio ampliato e presuntivamente scientifico della storia coincideva con la narrazione degli avvenimenti politici di maggior rilievo nel mondo occidentale, e di tale storia le guerre costituivano certamente la parte preponderante. L'interpretazione delle vicende storiche più vicine (dal Risorgimento alla Resistenza) conteneva sempre il punto di vista dei vincitori, e mai quello degli sconfitti. In tal modo l'insegnamento scolastico della storia favoriva la conservazione del "nemico" (esterno e interno), non permettendo mai il decentramento cognitivo rispetto alle vicende narrate. Oserei dire che, inoltre, fino a mezzo secolo fa all'incirca, i libri di storia conservavano un impianto implicitamente idealistico, segnato dalla mitologia del progresso. Il giovane allievo apprendeva, ad esempio, che le guerre napoleoniche avevano promosso la gestazione di una nuova "Europa delle nazioni", mentre gli sfuggiva il conto dei morti e delle sciagure collettive che tale gestazione avevano contrassegnato. L'implicito era comunque che il mondo umano evolvesse verso il suo perfezionamento, nonostante le guerre, esterne e interne, e spesso anche per mezzo di esse.

Questo presupposto, che genera un uso ideologico dell'insegnamento della storia, non è sparito dalla contemporaneità: tuttora noi non spieghiamo realmente ai ragazzi che ogni conflitto genera ferite collettive sanguinose e che esso implica un potenziale arretramento della condizione umana, nella sua cultura, nel suo costume etico e sociale. Vorrei ancora aggiungere che l'insegnamento della storia è in rapporto inseparabile con la costruzione del senso di cittadinanza, soprattutto perché propone delle "grandi narrazioni condivise": molte discipline scolastiche realizzano la stessa condivisione, ma la storia è la disciplina "narrativa" per eccellenza. J. Bruner, nell'ultimo decennio,

ha sottolineato più volte come la socialità, in età evolutiva, si generi attraverso tali grandi narrazioni, il cui significato viene “negoziato” e ri-negoziato nei piccoli gruppi (come un gruppo classe). Si può aggiungere che le narrazioni condivise materializzano il senso di appartenenza dentro una storia in cui anche il giovane soggetto si colloca con un posto. Condividere una narrazione agisce quindi sul dinamismo della socialità come, e forse più, di molte esperienze di socialità positiva.

L'insegnamento scolastico della storia delle guerre, fino a pochi decenni fa, poteva trovare un'eco nelle narrazioni familiari, fino a quando furono vivi degli ex combattenti, dei reduci da tutti i campi di prigionia, o fu vivo il ricordo degli assenti, nei loro ritratti listati a lutto, ancora rimpianti da superstiti madri, vedove e sorelle, e piastrine militari, galloni e medaglie al valore poterono riemergere dai cassette.

Insieme al processo di costruzione del nemico, l'insegnamento della storia agiva così sul senso di appartenenza e lo canalizzava in una identità comunitaria e nazionale.

### Senso di appartenenza e cittadinanza

Per inciso, il senso di appartenenza è uno dei substrati arcaici del concetto di cittadinanza, sia a livello della psiche individuale, sia nel tessuto profondo delle culture umane: infatti, prima di tradursi in un concetto, la cittadinanza evoca “figure” della mente, archetipi stratificati e presupposti emotivi e affettivi, che presiedono quindi al processo formativo reale della persona, e determinano il radicamento di tale idea nella condotta personale e collettiva. Nel suo nucleo psichico più arcaico, l'idea di cittadinanza viene di fatto preceduta da un costitutivo “senso del noi”, da cui resterà sempre simbolicamente inseparabile. Si tratta dalla percezione di una identità collettiva, idealmente collocata nel centro di uno spazio/ orizzonte simbolico, da cui tutti gli “altri” sono separati ed esterni, e per conseguenza percepiti come “stranieri”, e dunque potenzialmente minaccianti. Un gruppo umano si identifica tendenzialmente con lo 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). Al suo primo livello psichico perciò, la cittadinanza sottintende un senso di appartenenza, che sarà essenziale nello sviluppo dell'io personale e nei successivi processi di identificazione. A questo livello, le dimensioni del luogo di nascita e di origine sono irrilevanti: il villaggio, il paese e la grande città “segnano” allo stesso modo l'identità personale con il sigillo di una appartenenza psichica che trova nel paesaggio di nascita (anche mitico) la propria figura della mente. E' evidente come questo arcaico (ma irrinunciabile) senso di appartenenza costituisca poi un ostacolo pregiudiziale ad ogni necessaria integrazione sociale fra gruppi e persone che si percepiscano rispettivamente come “stranieri” (e perciò potenzialmente “nemici”). Le inevitabili resistenze reciproche possono essere superate non solo all'interno di nuove esperienze di socialità positiva, ma anche in relazione ad una educazione progressiva dello stesso senso di appartenenza.

Dobbiamo sottolineare che tale trasformazione consapevole dell'originario senso di appartenenza psichica costituisce proprio una delle più precie funzioni educative della scuola. Perciò tale senso originario di appartenenza, che agisce nei bambini autoctoni come in quelli stranieri, non deve essere stigmatizzato o represso, perché è proprio sulla sua originaria ed arcaica energia che si sviluppa il processo educativo personale e ogni possibile educazione collettiva alla “convivenza civile”, comunque la si intenda<sup>5</sup>.

Il senso di appartenenza costituisce, sul piano psichico, l'altra dimensione del senso di identità (una sorta di “retro della medaglia”) e non c'è nulla che esprima e materializzi il senso di

---

<sup>5</sup> Cfr. M.T. MOSCATO, *L'educazione alla cittadinanza nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e possibilità*, in: S. CHISTOLINI (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Roma, Armando, 2006, pp. 43- 53).

appartenenza come la condivisione della guerra (e di tutte le sue esperienze preparatorie). Ciò si realizza quindi, in primo luogo per i militari.

Gli Alpini che ci ospitano e ci accompagnano in questa esperienza potrebbero spiegarci, con dovizia di particolari e di narrazioni, come si sviluppi e si traduca in loro il senso di appartenenza, a partire dal loro addestramento, fino a diventare solidarietà e corresponsabilità assoluta.

Quando la storia scolastica e le narrazioni familiari evocano la memoria dei combattenti e del loro valore, i bambini e gli adolescenti sviluppano a loro volta un senso di appartenenza, familiare e nazionale, che li porta a identificarsi con i caduti in guerra. Da ciò deriva un sommerso “senso di lealtà” verso di essi che rende difficile la successiva opera di “de-costruzione del nemico”, come se essa costituisse una sorta di “tradimento” della memoria collettiva e dei congiunti e connazionali. La “de-costruzione del nemico” comporta infatti il riconoscimento della comune umanità, delle buone ragioni del nemico, ma anche il potenziale riconoscimento che gli orrori e le atrocità furono commessi da tutte le parti in causa, proprio per la spirale infernale stimolata dalla guerra. Nelle guerre non ci sono più “innocenti” in assoluto, ma solo gradi diversi di responsabilità e di colpevolezza.

Solo il riconoscimento di questa condizione generalizzata permette il decentramento di qualsiasi punto di vista, e induce un sincero sentimento di com-passione, nel senso più profondo che questo termine ha, nei confronti degli uomini e delle donne coinvolti in una guerra. Io oso dire che una sincera compassione solidale con la condizione umana dovrebbe essere l’esito formativo di un insegnamento della guerra non superficiale e non ideologico.

#### Alcuni possibili principi di metodo da cui partire

Obiettivo formativo fondamentale dell’insegnamento scolastico della storia è lo sviluppo di una memoria storica, di un orientamento spazio-temporale, e di una comprensione specifica degli avvenimenti proposti. Osservo, dal punto di vista di chi accoglie studenti universitari, che spesso i giovani non hanno neppure compreso che la storia come disciplina non può essere “oggettiva” (perché la memoria storica si costruisce intorno a soggetti precisi e a partire da un punto di vista alla volta); né che la storia non può essere “tutta” (ne resta fuori tutto ciò di cui non abbiamo tracce e documentazione); soprattutto che essa non può neppure essere “definitiva”, perché il suo sviluppo disciplinare è opera di un continuo processo di re-interpretazione delle fonti e dei documenti disponibili, da parte di una classe di storici di professione, che naturalmente sono dei soggetti storici anch’essi. Non è dunque chiaro ai nostri giovani che la memoria storica può dilatarsi ed evolvere nella direzione di una faticosa consapevolezza collettiva, ma che può anche contrarsi e ridursi, che può esser falsificata da molte omissioni e silenzi. Soprattutto, quando gli adolescenti protestano che “non vogliono occuparsi delle storie e delle idee di gente morta da tanto tempo” essi non hanno percepito che esiste una solidarietà fra le generazioni ed anche fra le loro storie. Non hanno compreso che la storia “insegna la condizione umana” quanto la letteratura e la filosofia, perché sfugge ad essi che anche lo sviluppo dell’umanità in ciascuno di essi si conquista con un lungo apprendistato.

Fra i rischi didattici principali dell’insegnamento della storia nella scuola vi è naturalmente l’astrattezza<sup>6</sup>. Negli ultimi trenta anni i programmi e le indicazioni ministeriali hanno spesso indicato come possibile rimedio il principio della concretezza, di remota origine attivistica (comprendere attraverso oggetti, azioni, processi, documenti storiografici) [esempi positivi e negativi, sigilli, atti di nascita etc.] Queste proposte sono state spesso inficiate, dal mio punto di vista, dal materialismo marxiano delle loro matrici (visitare molte centrali del latte e manifatture tabacchi e poche cattedrali, o meglio, nelle cattedrali prestare attenzione all’architettura e non al simbolismo degli affreschi).

Tuttavia il principio della concretezza è veramente essenziale: pensate ad un gruppo di adolescenti in escursione con noi, messi alla prova dal percorso insieme agli Alpini; pensate la vista

<sup>6</sup> Per una discussione più ampia, cfr. M.T. MOSCATO, *Diventare Insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2008.

di una trincea in buono stato, e la visita ad uno dei musei di questa zona. Il grado di comprensione che passa attraverso la vista di un oggetto, e il vissuto che si sperimenta entrando dentro una trincea, cambiano completamente la percezione di quanto è stato studiato sui libri. Non diversamente da una visita ad Auschwitz. Insomma la concretezza di una esperienza didattica guidata può trasformare una conoscenza astratta (oggi, spesso, “virtuale”) della guerra in una comprensione che attraversa il vissuto emozionale personale. Non intendo con ciò che di ogni avvenimento si possa fare un’esperienza didattica di tipo concreto, sebbene resti convinta che non usiamo a sufficienza e in termini didatticamente adeguati i musei disponibili. Una escursione sui luoghi della grande guerra avrebbe il potere rappresentativo ed esplicativo, per analogia, di molte guerre.

- Testimoni privilegiati per “farsi raccontare la guerra”, Materiali e documenti selezionati  
- Soprattutto, per quanto abbiamo scritto in precedenza, l’insegnamento della guerra dovrebbe porsi come obiettivo specifico la “de-costruzione del nemico”, presentando il punto di vista delle controparti in conflitto, anche con l’aiuto di documenti letterari e storiografici. Il nostro allievo deve riconoscere la condizione umana di tutti i combattenti. Una questione delicata è la narrazione della guerra civile, che esige lo stesso trattamento.

Per superare le ferite generate dalle guerre, i cittadini di una nazione, come i popoli di diverse nazioni che si sono scontrate, devono potersi “riconciliare” anche nella memoria del passato, e devono potere sperare che il bene dell’umanità possa essere ancora cercato e perseguito con sforzi condivisi, “nonostante” l’esperienza della guerra, e nonostante la permanenza dei rischi di essa. Una “riconciliazione” è sempre qualcosa di diverso dalla pura dimenticanza, dalla ignoranza e dal giudizio superficiale che da esse deriva.

### Antigone come figura della “riconciliazione” e la categoria interpretante di “peccato”

Nella nota e celebrata tragedia sofoclea di Antigone, spesso citata come espressione del primato etico del femminile, prende figura l’intuizione fondamentale della necessità di “de-costruire il nemico”, per realizzare una pace civica fondata sulla riconciliazione. La vicenda è nota: la lotta per il potere e il prestigio sociale e politico porta i due fratelli di Antigone allo scontro in armi. Dopo la battaglia finale, che li vede perire l’uno per mano dell’altro (come il padre Edipo aveva profetizzato al maggiore, se questi non avesse rimandato indietro l’esercito raccolto contro la città/ patria), il nuovo sovrano Creonte comanda che sia data sepoltura solo a quello dei due fratelli che aveva combattuto dentro le mura, e che sia negata all’altro, che aveva portato l’esercito dall’esterno contro Tebe. Qui la negazione della sepoltura e lo scempio del cadavere insepolto mira a definire e irrigidire la posizione di “nemico” (eppure Polinice, cui il trono era stato negato, aveva avuto anch’egli buone ragioni di combattere); Creonte ha “scelto” quale “narrazione” della guerra dovrà d’ora in poi generare appartenenza e unità nei cittadini, legittimando così il potere di cui egli si è impadronito. Ma Antigone si oppone al decreto, rivendicando il diritto di sepoltura per entrambi i combattenti, perché sono entrambi suoi fratelli carnali (“Io avrei sofferto senza misura se fosse rimasto insepolto il cadavere di un figlio di mia madre”). Pagherà con la vita la sua scelta, e tardivo sarà il pentimento di Creonte venuto a liberarla, dopo che segni numinosi e interventi profetici hanno confermato la correttezza etica della posizione di Antigone, che per altro la città intera, commossa e turbata, compiange come innocente. Nel dialogo che costituisce l’acme della tragedia, Creonte contesta ad Antigone di voler riservare ai due combattenti lo stesso trattamento, mentre Antigone ribatte che adesso anche il fratello onorato da Creonte non approverebbe il suo operato, perché “le leggi dell’Ade eguagliano tutti”, ma Creonte ribatte che “il nemico è tale anche da morto”, evidenziando il suo rifiuto alla “de-costruzione del nemico” in Polinice, e su questo punto Antigone, che ha già ribattuto più volte come la morte abbiamo modificato le posizioni dei due combattenti, chiude il dialogo con una celebre battuta che presenta diversi piani di interpretazione:

“Io – dice Antigone – esisto per amare, non per odiare”<sup>7</sup>. Se andiamo oltre la lettura di superficie che vede in questo personaggio una tipizzazione esclusivamente femminile<sup>8</sup>, possiamo riconoscere che Antigone ha correttamente intuito che l’opera della pace esige la riconciliazione, e che non può esservi riconciliazione se il nemico non viene “de-costruito”, riconoscendogli ragioni e dignità umana. La sepoltura, il compianto, il rito, rivolti ad entrambi i combattenti caduti, sono la condizione della riconciliazione, e il segno della fine dell’ira e dell’odio. A Creonte che vuole conservare l’odio e fissare la costruzione del nemico, Antigone oppone che l’uomo (e non solo la donna) nasce destinato all’amore, e non all’odio. Della riconciliazione della città e della pace futura Antigone si farà quindi carico come vittima, come offerta rituale compensativa, levando il suo grido alla divinità, perché la giustizia venga (provvisoriamente) restaurata nella città di Tebe<sup>9</sup>. C’è in tutta la vicenda una parola categoria che rimane implicita, e che non appartiene al linguaggio di Sofocle, ma che nel compianto di Antigone per i suoi morti assume evidenza verbale, ed è la categoria di “peccato”.

Noi non parliamo mai della guerra in termini di “peccato” e di “risentimento”, cioè di una cicatrice generativa di altro peccato e di altro risentimento sociale, una matrice di arretramento potenziale e di dolore, mentre dovremmo farlo. Il termine “peccato” non esprime soltanto l’avvenimento della colpa individuale: la nozione di “peccato” esprime una categoria interpretativa della condizione umana, nello stesso senso in cui il salmista del “Miserere” ricorda al Creatore di essere stato “concepito e generato nel peccato”. Il peccato è una dimensione della condizione umana (ed è “originario” piuttosto che “originale”) nella sua triplice articolazione di imperfezione/trasgressione, di aberrazione colpevole, ma anche di componente del processo sociale, per il quale l’opera umana presenta un limite intrinseco anche nel suo dinamismo, i suoi frutti positivi si corrompono e degenerano<sup>10</sup>. Noi non comprendiamo, quando analizziamo astrattamente gli elenchi di cause storiche di una guerra, che il peccato, come componente del processo sociale, può generare condizioni storiche in cui la guerra sembra inevitabile come un male necessario, e le nazioni vi precipitano dentro come risucchiate da una forza maligna, e con il consenso di tutti coloro che poi ne saranno assurdamente vittime. Il peccato genera risentimento, e il risentimento rigenera peccato, e ogni peccato crea condizioni di rinnovata sofferenza. Questa a sua volta può essere utilizzata positivamente come offerta compensatrice (è quello che fa il personaggio di Antigone, ma anche quello che la giovane ebrea Etti Hillesum, ha realizzato in sé e affidato al suo diario<sup>11</sup>). In questo caso le persone riconsegnano alla divinità la smisurata energia spirituale originata dalla sofferenza e dall’ingiustizia, possono perdonare e chiedere perdono, e possono riconciliarsi nel presente e nel passato. Diversamente la spirale generata dal risentimento rinnova l’odio e accresce la disperazione, e l’ira viene “conservata” e diretta contro “nemici” sempre rinnovati. E da ciò prima o poi deriveranno altre guerre, interne ed esterne, comunque guerreggiate. Io credo che usare il “peccato” come categoria interpretante, in luogo della “colpa storica”, potrebbe cambiare i nostri punti di vista nel processo di comprensione, e dunque anche i nostri schemi didattici, attraverso i quali gli allievi apprendono la storia.

<sup>7</sup> Sofocle, *Antigone*, trad. di E. Cetrangolo, in: C. DIANO (a cura di), *Il teatro greco. Tutte le tragedie*, Sansoni, Firenze, 1970, p. 186.

<sup>8</sup> Vedi: M.T. MOSCATO, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, “La Scuola”, 1998.

<sup>9</sup> Questa rilettura del dialogo Antigone-Creonte mi è stata suggerita da Michele Caputo, dentro una ipotesi di lavoro che ricerchi espressioni letterarie dell’esperienza della guerra (comunicazione personale, luglio 2008).

<sup>10</sup> Devo una riflessione profonda sul peccato, nella sua triplice dimensione di imperfezione/violazione, componente del processo sociale, e aberrazione, alle lezioni di Cincinnati di B. LONERGAN (*Sull’educazione*, trad. ital. Città Nuova Editrice, Roma, 1999, pp. 96 e sgg.).

<sup>11</sup> H. HILLESUM, *Diario* (1941-43), a cura di J.G. Garlandt, trad. ital. Milano, Adelphi, 1996.