

# **RELIGIOSITÀ E ORIZZONTI DI SENSO**

## **Verso una pedagogia delle religioni**

**A cura di**

**Michele Caputo e Giorgia Pinelli**

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Studi e ricerche



**FrancoAngeli**

# **L'esperienza religiosa**

## **Studi e ricerche multidisciplinari**

La Collana intende rispondere a bisogni sociali di conoscenza e comprensione reciproca, sul tema dell'esperienza religiosa, nell'orizzonte del pluralismo religioso e del multiculturalismo crescente. La scommessa è che il confronto rispettoso e razionale induca maggiore consapevolezza di sé in ogni tradizione, e che quindi possa potenziare la dimensione formativa di ogni esperienza religiosa. La Collana è concepita in termini multidisciplinari, secondo una prospettiva in controtendenza con lo specialismo diffuso: giudichiamo che i grandi temi di ricerca (e la religione è certamente uno di essi) esigano di essere affrontati in un'ottica multidisciplinare integrata, e non frammentaria. Dobbiamo anche collocarci in una dimensione “pluri-prospettica”, nel senso che ciascuna delle discipline individuate presenta (o può presentare) al proprio interno scuole scientifiche e presupposti teorici e metodologici differenti. La Collana non compie scelte di campo apriori, e intende aprire il confronto dialogico anche fra prospettive scientifiche diverse nello stesso campo disciplinare.

L'articolazione interna della Collana prevede tre sottosezioni parallele: per un verso si pubblicheranno *Studi e ricerche*, disciplinari e multidisciplinari, italiani e stranieri, anche recentissimi. Per un altro verso si riproporranno opere classificabili come “classici”, antichi e moderni – *Fonti* appunto - di cui sarà comunque nuova la logica di riproposizione. Si tratterebbe di opere che si giudicano rilevanti rispetto al tema, per la strada che hanno aperto, storicamente o solo potenzialmente, e che appare opportuno rendere nuovamente disponibili alla lettura diretta.

Un terzo settore includerà opere centrate su specifiche aree disciplinari (nell'area delle scienze umane/ scienze religiose, inclusa la filosofia e la teologia) volte a definire la struttura epistemologica e lo sviluppo storico di ogni specifica disciplina, nonché gli obiettivi formativi del suo insegnamento. Questa sezione (*Formazione*) assumerà una più diretta funzione didattica e formativa.

La scelta dei testi presentati risponde a criteri di indiscusso valore scientifico, ma anche a obiettivi di divulgazione più generale. I volumi sono quindi idealmente destinati, non solo a studenti e a insegnanti di istituzioni di livello accademico, ma anche alle persone interessate a sviluppare la propria formazione personale, e la propria capacità di confronto e approfondimento su temi tanto complessi e delicati che caratterizzano l'esperienza umana.

## **Direzione editoriale**

**Maria Teresa Moscato**, Università di Bologna, già ordinario di Pedagogia generale e sociale (coordinatrice); **Salvatore Abbruzzese**, Università di Trento, ordinario di Sociologia della religione; **Michele Caputo**, Università degli Studi di Bologna, associato di Pedagogia generale e sociale; **Roberto Cipriani**, Università di Roma Tre, già ordinario di Sociologia della religione; **Andrea Porcarelli**, Università di Padova, associato di Pedagogia generale e sociale

## **Comitato scientifico**

**Mario Aletti**, Università Cattolica di Milano, *Psicologia della Religione*  
**Maria Cristina Bartolomei**, Università degli Studi di Milano, *Filosofia della Religione*

**Claudio Belloni**, Collegio Alberoni, Piacenza, *Filosofia morale*

**Don Valentino Bulgarelli**, Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna, *Teologia*  
**Lorenzo Cantoni**, Università della Svizzera Italiana, Lugano, *Sociologia e comunicazione*

**Geraldo José da Paiva**, Università di Saõ Paulo (Brasile), *Psicologia sociale*  
**Domenico Devoti**, Università degli Studi di Torino, *Psicologia della religione*  
**Giovanni Filoromo**, Università degli Studi di Torino, *Storia del Cristianesimo*  
**Mons. Rosino Gabbiadini**, Facoltà Teologica Emilia Romagna, *Pedagogia della religione*

**Giorgia Pinelli**, Università e-Campus, *Pedagogia generale*

**Philippe Portier**, Ecole Pratique des Hautes Etudes – EPHE Parigi, *Storia e sociologia delle laicità*

**Pierpaolo Trianì**, Università Cattolica di Piacenza, *Pedagogia generale*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a *double blind peer review*.

# **RELIGIOSITÀ E ORIZZONTI DI SENSO**

## **Verso una pedagogia delle religioni**

**A cura di**  
**Michele Caputo e Giorgia Pinelli**

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Studi e ricerche

**FrancoAngeli** 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento delle Arti dell'Università Alma Mater Studiorum di Bologna.

Isbn e-book Open Access: 9788835184218

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons  
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale  
(CC-BY- 4.0)*.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.  
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni  
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

# *Indice*

**Orizzonti di senso e riflessioni pedagogiche,**  
di Michele Caputo e Giorgia Pinelli

Pag. 7

## **Parte prima Orizzonti di senso**

**Laicità e religiosità nell'orizzonte cristiano,**  
di Michele Caputo » 17

**Il religioso in cammino: dalla chiesa della colpa alla chiesa dell'empatia,** di Maurizio Fabbri » 35

**Se il Noi precede l'Io. Il senso di Agostino per la parola,**  
di Letizia Caronia » 53

**“Una speranza creatrice”. La religiosità femminile nel pensiero di María Zambrano,** di Giorgia Pinelli » 62

**La religiosità nel confronto di Banfi con Rosmini: uno “status quaestionis” pedagogico,** di Fernando Bellelli » 72

**La narrazione simbolica nell'esperienza religiosa: creatività, fiducia, immaginazione,** di Valentino Bulgarelli » 85

## **Parte seconda Verso una Pedagogia delle religioni**

**Disagio silenzioso e mancanza di senso. Riscoprire l'educazione all'interiorità,** di Marisa Musaio » 101

<b>La fondazione della pedagogia della religione in Maria Montessori, di Giorgia Pinelli</b>	»	113
<b>Indagine sui giovani in ricerca, di Paola Dal Toso</b>	»	121
<b>Formazione universitaria ed esperienza religiosa. Dati di una ri- cerca, di Yuri Elias Gaspar e Roberta Vasconcelos Leite</b>	»	131
<b>L'insegnamento di pedagogia della religione. Un contributo d'esperienza, di Carlo M. Fedeli</b>	»	142
<b>L'esperienza religiosa nella riflessione pedagogica: prospettive e ipotesi di lavoro, di Maria Teresa Moscato</b>	»	151

# *Orizzonti di senso e riflessione pedagogica*

di Michele Caputo e Giorgia Pinelli<sup>1</sup>

## Premesse e tracce

C’è una impronta ineludibile del sapere pedagogico che informa il suo carattere prescrittivo/normativo, un’impronta che impedisce la totale riduzione della pedagogia a puro metodologismo, rischio sempre in agguato nell’attuale contesto dominato da una visione pragmatica e funzionalista dell’educazione. C’è un’impronta altrettanto ineludibile nell’animo umano o, se si vuole, nelle forme del pensiero: è una richiesta di senso e significato di sé, degli altri e delle cose, che può pure presentarsi anche come la necessità di trascendere l’esistente attraverso un forse mitizzato, ma certamente necessario, “pensiero critico” di cui abbiamo bisogno in primo luogo come adulti per affrontare ciò che ci circonda ma, immediatamente dopo, offre il necessario supporto alla crescita consapevole delle nuove generazioni.

La pedagogia ha un’esigenza di fondamento proprio nel campo dei significati, del senso della realtà e del senso dell’esistenza umana, un campo in perenne trasformazione, che ne muta costantemente la configurazione, i confini e gli orizzonti. Ma è proprio il campo in cui avvengono i processi educativi, il luogo dove intervengono proposte e domande di senso e se ne verificano le rispondenze, le insufficienze, le tenute di fronte alle novità della vita. La proposta di senso educativa non può perciò definirsi, prospettarsi come un sistema chiuso: al contrario, può solo offrire dei percorsi aperti, per parafrasare la metafora delle società aperte di Popper, perché chi educa non è depositario ultimo della verità né è il fine del percorso. Educare è promuovere l’autonomia, ovvero il diventare adulti, di coloro che sono affidati alle nostre cure.

L’educazione, intesa come progressiva acquisizione dell’autonomia da una condizione di totale dipendenza dell’immaturo nei confronti dell’adulto, richiede che il soggetto abbia fatta propria la “capacità autonoma di seguire la norma”, abbia interagito liberamente con la proposta educativa, vagliandone le ragioni e trattenendone il valore, selezionando ciò che con libertà ha riconosciuto come vero, giusto e bello, diventando eticamente responsabile di sé e della realtà sociale e naturale che lo circonda, proprio perché libero, perché capace di riconoscere senso e valore.

<sup>1</sup> Gli Autori hanno progettato e concepito insieme questo testo, la cui stesura materiale è stata curata da Michele Caputo.

Come ebbe ad affermare Giovanni Maria Bertin in un confronto con la pedagogia di Gino Corallo, il tema della libertà,

intesa quale condizione fondamentale ed indispensabile affinché l'uomo possa decidere e realizzare il significato (etico personale) da attribuire all'esistenza propria e degli altri, è tutt'altro che trascurabile dal punto di vista "problematicista", da cui si pone chi scrive queste note e che è oggetto delle osservazioni di Corallo; anzi è di massima accettabile, a condizione che essa implichi anche una azione rivolta a modificare il mondo (e cioè le cose) in funzione di una esigenza etica accolta nella complessità di tutte le sue componenti (Bertin 1985, p. 37).

Libertà e responsabilità etica sono implicate per poter decidere di modificare il mondo, e proprio le condizioni di questo mondo dicono chiaramente quanto bisogno ci sia di una prospettiva di cambiamento per il bene comune, per accogliere la libertà di ogni uomo e le sue esigenze di significato.

Abbiamo perciò ritenuto, e riteniamo ancora, che proprio il tema degli orizzonti di senso sia terreno comune di una pedagogia che sulla dimensione religiosa vada oltre i paradigmi del sospetto (Caputo 2018) e si ponga in dialogo con il pluralismo culturale e religioso dell'età contemporanea. Serve avviare una riflessione pedagogica all'altezza delle trasformazioni in corso che richiedono uno sguardo universale al tempo della "morte delle ideologie" e delle tentazioni "nazionalistiche" credute superate irreversibilmente dalla globalizzazione degli ultimi decenni ma che, al contrario, ritroviamo tristemente all'opera (Caputo 2024). Occorrono progetti pedagogici capaci di proporre percorsi sostenibili di cittadinanza globale nell'ottica di un reciproco riconoscimento tra persone, e contemporaneamente di prossimità a uomini che, come ebbe ad osservare Giovanni Paolo II già nel 1995, vivono una tensione tra la condivisa condizione umana e le particolarità storiche:

Oggi, il problema delle nazionalità si colloca in un nuovo orizzonte mondiale, caratterizzato da una forte "mobilità", che rende gli stessi confini etnico-culturali dei vari popoli sempre meno marcati, sotto la spinta di molteplici dinamismi come le migrazioni, i mass media, e la mondializzazione dell'economia. Eppure, proprio in questo orizzonte di universalità vediamo riemergere con forza l'istanza dei particolarismi etnico-culturali, quasi come un bisogno prorompente di identità e di sopravvivenza, una sorta di contrappeso alle tendenze omologanti. È un dato che non va sottovalutato, quasi fosse semplice residuo del passato; esso chiede piuttosto di essere decifrato, per una riflessione approfondita sul piano antropologico ed etico-giuridico (Giovanni Paolo II 1995).

Al campo antropologico ed etico-giuridico, in questo contesto, possiamo/dobbiamo aggiungere il piano pedagogico, che da tempo è impegnato, dopo il crollo degli universalismi ideologici, ad affrontare i temi delle diversità e delle differenze, delle tensioni tra particolare e universale mantenendo vivo il sentimento di una comunanza della natura umana. Si tratta di una tensione nella quale emerge prepotentemente l'ambivalenza della vita umana, in cui si viene posti davanti alla problematicità del reale e all'esercizio etico della libertà, dentro i diversi orizzonti che costituiscono il nostro essere nel mondo e nei quali emergono le radici ambivalenti del religioso, il suo poter nascere dalla meraviglia dell'essere e della vita o dalla paura del nulla e della morte.

## Orizzonti di senso e pensare pedagogico

Il presente volume raccoglie le riflessioni pedagogiche di colleghi che hanno risposto all’invito di un confronto sul tema della religiosità e della ricerca di significato. Nella prima sezione del volume abbiamo perciò raggruppato i contributi direttamente centrati sul tema degli orizzonti di senso, o riferibili indirettamente ad esso, attraverso la proposta di figure significative della riflessione pedagogica sul religioso. Il saggio di apertura di Michele Caputo, *Laicità e religiosità nell’orizzonte cristiano*, esplora le stratificazioni semantiche delle due categorie culturali citate nel titolo e l’incidenza delle stesse nei processi educativi, posta la funzione di organizzatori cognitivi riconosciuta alle interpretazioni del religioso. Le analisi condotte sono riferite in termini preponderanti, se non esclusivi, all’Occidente e al rapporto con il cristianesimo, in particolare all’età moderna.

Sempre in un orizzonte cristiano, Maurizio Fabbri, partendo da una prospettiva problematicista, offre, nel suo saggio, un’analisi del senso e del valore dell’esperienza religiosa, mettendo in evidenza l’ambivalente approdo della coscienza religiosa contemporanea alle prese con il fascino di spinte nostalgiche, piegate al culto delle “retropie”, e con il rischio di innovare, in ordine al raggiungimento di traguardi di maggiore civiltà. La problematicità nel religioso in cammino è data da un possibile passaggio (non garantito né scontato) *dalla chiesa della colpa alla chiesa dell’empatia*. In questo percorso entra in gioco la responsabilità etica di fronte a conflitti di cui il religioso risulta partecipe, come appare nell’esame del tema del patriarcato sviluppato nel saggio.

Il contributo di Letizia Caronia muove da una lettura critica del volume *Un Abisso invoca l’abisso*, di Maria Teresa Moscato, dedicato ad Agostino (Moscato, 2022), sottolineando in primo luogo lo scarto interpretativo rappresentato dall’esegesi della paideia agostiniana rispetto alla *lectio* dominante. Difatti la Moscato si distanzia nettamente dalla tradizionale individuazione della “pedagogia” agostiniana nel *De Magistro*, mettendo in evidenza una diversa e più attuale teoria della conoscenza mediata dal linguaggio che appare in altri testi di Agostino. Ed è proprio la lettura dell’educazione come fenomeno eminentemente comunicativo e segnatamente linguistico che induce Letizia Caronia a cogliere l’attualità di *Agostino-letto-da-Moscato* e le due isotopie conseguenti: il senso di Agostino per il linguaggio e il ruolo dell’interazione nella costruzione della conoscenza e della mente, due temi largamente presenti nelle riflessioni del Novecento.

La religiosità al femminile è il tema del contributo di Giorgia Pinelli, facendo riferimento a figure significative del Novecento, come Edith Stein, il teologo ortodosso Evdokimov e soprattutto Maria Zambrano. Per quest’ultima la religiosità femminile rappresenta il più originario e genuino movimento della persona nei confronti della realtà: un “immergersi” contemplativo in ciò che si ha davanti, ricevendolo come dono/dato, confidando nel senso che vi è riposto. Il tema della speranza è perciò il cuore dell’impegno pedagogico perché dà ragione della “fiducia originaria” che muove lo sviluppo integrale della persona.

Fernando Bellelli esamina, in chiave pedagogica, il tema della religiosità accostando la figura di Antonio Banfi a quella di Antonio Rosmini, ipotizzando un

“rosminianesimo” anonimo nel primo, documentando l’incontro del filosofo milanese con il pensiero di Rosmini. La parola chiave del confronto è l’*affezione*, che consente all’autore di mettere in relazione la riflessione più marcatamente filosofica con la storia della spiritualità/religiosità, individuando le matrici spinoziane e kantiane del tema.

Il tema della narrazione simbolica nell’esperienza religiosa è affrontato da Valentino Bulgarelli, all’interno dell’orizzonte ecclesiale cattolico e al bisogno di immaginare e percorrere nuove vie per la missione della Chiesa. Grande impulso a questo bisogno è stato dato dalla riaffermazione di una visione della Chiesa come popolo in cammino propria del Concilio Vaticano II, che ha aperto una via narrativa all’evangelizzazione. Da qui Bulgarelli affronta il tema della narrazione biblica fortemente legata al linguaggio simbolico, mettendo a fuoco il valore formativo in senso pieno delle narrazioni e quindi la possibilità che la via della narrazione simbolica possa rappresentare una possibilità per “accorciare la distanza” tra gli uomini e Dio.

## Verso una pedagogia delle religioni

Nella seconda sezione abbiamo invece raccolto i contributi più direttamente riferibili ad una pedagogia delle religioni, attraverso ricerche sull’esperienza religiosa o su alcuni aspetti particolari di essa come, ad esempio, l’educazione all’interiorità, oggetto dell’intervento di Marisa Musaio. Il fenomeno del disagio, particolarmente acuto nel mondo giovanile post-pandemia, è posto in relazione con le caratteristiche individualistiche della contemporaneità e la scomparsa dell’altro, dando luogo ad una poli-sintomatologia facilmente riscontrabile nella generazione Z. Proseguendo nell’analisi pedagogica, Musaio sottolinea la riscoperta di un’educazione all’interiorità richiamando la figura agostiniana dell’abisso del cuore umano così come il parallelo concetto di “io invulnerabile” di Maria Zambrano, come risorse per pensare l’interiorità come fonte di crescita continua, per uno sviluppo autentico di sé.

Giorgia Pinelli, nel suo contributo, prende in esame le riflessioni di Maria Montessori sull’educazione religiosa evidenziandone gli aspetti fondativi per una pedagogia delle religioni. Per la Montessori, infatti, l’educazione religiosa è parte integrante della conquista dell’autonomia del fanciullo, obiettivo dell’educazione che accade nell’esperienza di cui la religiosità fa parte. Pinelli poi sottolinea anche il concetto montessoriano di “embrione spirituale”, con il quale la Montessori dà per assodato che esista una componente religiosa nella struttura dell’umano.

Paola Dal Toso prende in esame gli esiti di alcune ricerche sociologiche sulla religiosità giovanile, sottolineandone le principali criticità educative, a partire dagli esiti dei percorsi catechetici della Chiesa Cattolica. La domanda principale che anima il contributo (“sono i giovani di questo tempo che si sono allontanati dalla Chiesa o è la Chiesa che si è allontanata da loro?”) pone un’alternativa che richiama un lavoro pedagogico aperto, senza ipoteche pregiudiziali. E in questa prospettiva Dal Toso rileva un rapporto speculare tra la crisi della fede nei giovani e la crisi nel

mondo adulto, e richiama il valore educativo della fede adulta e della testimonianza di adulti credibili.

Anche il contributo di Yuri Elias Gaspar e di Roberta Vasconcelos Leite è centrato sulla religiosità giovanile, presentando alcuni esiti di una ricerca condotta tra gli studenti dell'Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), in Brasile. Poste le premesse teoriche, pedagogiche e metodologiche, della loro ricerca, i due colleghi brasiliani evidenziano la pluralità religiosa del Brasile e la rilevanza formativa del periodo universitario “per rompere con le traiettorie del pregiudizio, dell'emarginazione e della violenza e creare percorsi di convivenza arricchente, di dialogo e di apprendimento”. In questa direzione Gaspar e Leite auspicano un impegno comune tra istituzione universitaria e istituzioni religiose per la comune responsabilità formativa nei confronti della crescita umana integrale dei giovani.

Carlo Fedeli presenta un interessante bilancio di una esperienza didattica universitaria relativa ad un corso di *Pedagogia della religione* attivato nell'anno accademico 2020/2021 all'interno del corso di laurea specialistica di *Scienze delle religioni*, all'Università di Torino. Fedeli si accosta al tema di una possibile fondazione epistemologica della disciplina in chiave fenomenologica, attingendo anche alle categorie del “pensare complesso” di Morin e a quella della “visione” di Guardini. Un ulteriore aspetto, sottolineato da Fedeli, è identificato nella multifattorialità e densità del fenomeno religioso sul piano storico, culturale e spirituale, da non dimenticare per costruire una *religious literacy* adeguata al compito che le spetta.

La sezione (e con essa il volume) è chiusa dal contributo di Maria Teresa Moscato. Si tratta di una sintesi chiara ed efficace del percorso e degli esiti/risultati del lavoro compiuto negli ultimi decenni sia in equipe, nelle diverse ricerche empiriche condotte dalla Moscato e nei diversi lavori seminariali promossi in questi anni, sia personalmente con lo studio di autori e argomenti centrati sul tema della religiosità. Tra i tanti temi presenti, qui ci limitiamo soltanto a sottolineare quello che, a nostro parere, rappresenta un apporto originale e fecondo della Moscato alla fondazione e allo sviluppo di una pedagogia delle religioni. Si tratta della descrizione della religiosità nel suo *nucleo originario*, “capace di generare concetti, oltre che immagini e simboli, e naturalmente di riconoscerli. In questo senso i nuclei iniziali della religiosità infantile sono anche ‘generativi’ o ‘germinativi’ (in un certo senso ‘staminali’). Presumibilmente, questo nucleo attivo costituisce anche un principio di integrazione e riorganizzazione progressiva non solo dell’Io, ma dell’intera struttura del Sé nelle sue componenti inconsce e preconscie, da cui una sorprendente capacità di resilienza personale dei soggetti religiosi nelle crisi e nelle difficoltà della vita” (Moscato, *infra*). La dinamicità della categoria della religiosità è colta nelle sue strutture psichiche e relazionali e nella sua valenza pedagogica, cioè nella sua educabilità, che apre ad una visione dell’educazione come tesa al pieno sviluppo della libertà del soggetto anche di fronte al rischio della dispersione del sé, rischio sempre presente per l’ambivalente natura dell’uomo. Non a caso la Moscato ha potuto cogliere la centralità della figura dell’Abisso nella religiosità di Agostino, una figura che può spezzare qualunque catena, qualunque “gabbia” nella quale spesso rinchiudiamo noi stessi (oltre che gli altri) come poeticamente osserva Tagore: *Colui che rinchiudo col mio*

*nome/ sta piangendo in questa prigione./ Sono sempre intento a costruire/ questo muro, tutt'intorno/ e via via che giorno per giorno/ questo muro sale verso il cielo/ perdo di vista il mio vero io/ nella sua ombra oscura*” (Tagore 1988, *Gitanjali*, XXIX).

Per quanto abbiamo finora qui detto presentando i contributi presenti nel volume, la prospettiva di una pedagogia delle religioni, verso la quale ci siamo incamminati, risponde da un lato a delle ragioni di carattere storico-sociale, più ampiamente culturali: essendo venute meno le “evidenze” della secolarizzazione quale destino universale delle religioni, occorre riconsiderare ragioni, ruolo e funzioni della dimensione religiosa. Ciò tenendo presente l’ambivalenza e la problematicità di ogni esperienza umana, come richiamato da diversi autori. Da un altro lato c’è la forte esigenza di andare oltre un certo funzionalismo educativo, prendendo in considerazione le domande di senso che inquietano ogni esistenza e che possono trovare alcune risposte nelle proposte religiose presenti nella nostra contemporaneità. L’esperienza religiosa è caratterizzata da implicazioni personali che non restano rinchiuse nel “privato”, in uno “spirituale” disincarnato, ma che attengono alla vita sociale, pubblica; essa richiede, tra le altre cose, un impegno educativo comune in ordine ad un’autentica convivenza, al dialogo e alla pace.

In questo orizzonte pensiamo che i contenuti del volume possano accompagnare l’avvio di un cammino di nuova responsabilità pedagogica.

## Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M. (1988), *Discorrendo di libertà con Gino Corallo*, in M.T. Moscato (a cura di), *Educazione e libertà. Studi in onore di Gino Corallo*, Facoltà di Lettere, Catania.
- Caputo M. (2018), *Rappresentazioni della religione e scienze umane: una ermeneutica pedagogica*, in M. Caputo (a cura di), *Oltre i “paradimi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, Milano, Franco Angeli, pp. 7-36.
- Caputo M. (2024), *Interculturalismo (pedagogia)*, in: S. Bagni, M. C. Locchi, C. Piciocchi, A. Rinella (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli, pp. 367-386.
- Giovanni Paolo II, *Discorso all’Organizzazione delle Nazioni Unite*, 5 ottobre 1995, [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1995/october/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_05101995\\_address-to-uno.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1995/october/documents/hf_jp-ii_spe_05101995_address-to-uno.html), (consultato 25 luglio 2025).
- Moscato M. T. (2022), *“Un Abisso invoca l’abisso”. Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, FrancoAngeli, Milano.
- Tagore R. (1988), *Poesie. Gitanjali. Il Giardiniere*, Newton Compton, Milano.

**Michele Caputo** è professore associato di Pedagogia generale presso l’Università di Bologna, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia dell’espressione artistica e Teoria e pratica della formazione in corsi di studio dell’area umanistica.

I suoi percorsi di ricerca intrecciano aspetti storico-epistemologici e le nuove “emergenze” educative della società multiculturale con particolare attenzione alla formazione dei docenti della scuola secondaria e all’espressione artistica. Autore di molti articoli e saggi su riviste scientifiche, tra i lavori più recenti si segnala la curatela: *La religiosità come risorsa* (2022) e la voce *Interculturalismo (pedagogia)* nel volume *Interculturalismo. Lessico comparato*, curato da S. Bagni, M.C. Locchi, C. Piocchi, A. Rinella, per le Edizioni Scientifiche Italiane (2024).

Sui temi dell’esperienza e dell’identità religiosa ha sviluppato un percorso originale di ricerca sul campo, a partire dall’analisi di scritture giovanili (*L’esperienza religiosa nella narrazione di sé*, 2012) e di studi epistemologici strutturalmente aperti al confronto multidisciplinare. In questa prospettiva ha curato i volumi: *Crescere fra vecchi e nuovi dei* (con R. Gatti e M. T. Moscato), 2012; *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi* (con G. Pinelli) 2018; *Oltre i paradigmi del sospetto. Religiosità e scienze umane* (2018). È coautore (con M.T. Moscato, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli) del volume *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, 2017, ricerca al cui interno ha affrontato specificamente il tema della formazione dell’identità religiosa. È attualmente coordinatore di un gruppo di ricerca a Bologna, e ha coordinato una ricerca esplorativa nazionale sulle “narrazioni del sacro” (2021-2023), di cui è in corso di pubblicazione il report finale.

È condirettore di questa Collana FrancoAngeli sull’esperienza religiosa.

È direttore (con Lucia Balduzzi, Tiziana Pironi ed Ira Vannini) della Collana Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri (SPES), attivata presso la Digital Library dell’Università di Bologna.

**Giorgia Pinelli** si è formata e ha svolto attività di collaborazione scientifica e didattica presso l’Università di Bologna. Attualmente è Professore associato di Pedagogia generale presso l’Università eCampus e membro del Centro di ricerca CREDDI, attivo presso il medesimo Ateneo. I suoi interessi di ricerca spaziano dalla formazione dei docenti, cui ha dedicato numerosi saggi e due monografie (*La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo*, Aracne, 2013; *Insegnamento online e formazione adulta*, Bologna Amsacta 2025), all’educazione alla cittadinanza e all’educazione sessuale/affettiva, cui ha dedicato diversi saggi su riviste accademiche e una monografia, “*Nulla di più arduo che amarsi*”. *Eros, affetti, educazione al tempo dei social* (Marcianum, 2021), vincitrice del Premio Nazionale 2022 della Società Italiana di Pedagogia.

Ha partecipato al programma di ricerca sui dinamismi della formazione religiosa (2010-2017) coordinato da M. T. Moscato presso l’Università di Bologna. Coautrice (con Moscato, Caputo, Gabbiadini, Porcarelli) del volume, *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli 2017.

Ha svolto anche attività di ricerca empirica sul campo, nella logica della “ricerca con le scuole” (Pinelli, a cura di, *Genesi di comunità educative fra creatività ed orizzonti di senso. Una ricerca con le scuole in Emilia-Romagna*, Bologna AmsActa – collana SPES, 2024).

Fra i suoi studi più originali si segnalano i saggi: *L’essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico* (2017); *Female Religiosity in Self-Narration: Some Indicative Elements and Suggestions from Empirical Materials*, 2025; *Senso religioso ed educazione in Giussani: la categoria di dipendenza originale*, in: C. Di Martino (2023), e la curatela del volume *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa* (FrancoAngeli, 2024).

È membro del Comitato Scientifico di questa Collana FrancoAngeli oltre che del Comitato scientifico e del Comitato editoriale della collana Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri (SPES), attivata presso la Digital Library dell'Università di Bologna.  
Da marzo 2025 è inoltre membro del Comitato scientifico del progetto di ricerca internazionale “Donne che fecero l’Europa”.

*Parte prima*  
*Orizzonti di senso*



# *Laicità e religiosità nell'orizzonte cristiano*

di Michele Caputo

## **Premesse ermeneutiche e cornici epistemiche**

Il valore educativo/formativo della religiosità si colloca sempre dentro un orizzonte socioculturale, definito nel tempo e nello spazio della storia umana, che è al tempo stesso un “luogo da interpretare” ma anche un “luogo dell’interpretazione”. Per questo occorre prestare attenzione alle categorie interpretative che sono disponibili nel nostro orizzonte culturale, e di cui facciamo più o meno uso, per renderci conto delle ulteriori potenzialità così come dei limiti delle stesse, della possibile necessità di parole diverse, capaci di leggere il nuovo presente. È bene anche chiarire preliminarmente che questa breve riflessione ha ben presente i propri “limiti”, e che pertanto si “offre” umilmente come un piccolo contributo a dare uno sguardo, da una prospettiva religiosamente connotata, alla nostra storia più recente, alla storia della società italiana del nostro tempo che è anche, quasi senza confini, storia “globale” dell’umanità del XXI secolo. Il mio è lo sguardo di *un povero cristiano* (per usare l’espressione di Ignazio Silone), cresciuto dentro il cattolicesimo italiano nella seconda metà del Novecento, con qualche attenzione alla storia, dedito professionalmente agli studi sull’educazione, anche religiosa, e alla prospettiva interculturale.

La “nostra” storia, la “nostra” realtà sociale, ha conosciuto e conosce, in questi ultimi decenni, una trasformazione inedita, di cui avvertiamo contorni incerti e in continua evoluzione, resi più acuti dai conflitti in corso. Noi stiamo vivendo dei processi di mutamento socioculturale molto intensi e pressanti, rapidi, e perciò difficili da cogliere, da *intelligere* nel momento in cui, come in uno zapping, i cambiamenti si succedono senza consentire nemmeno la loro messa a fuoco. Di fatto, reattivamente, si diffondono maggiormente semplificazioni e riduzioni sempre più superficiali, processo amplificato dagli strumenti e dalle modalità di comunicazione di massa che trovano maggiore *audience* proponendo schemi narrativi codificati e argomentazioni irrazionali, più che problematizzazioni aperte. Non si tratta solo di superficialità, poiché se talvolta si viene a creare un vero e proprio processo di “occultamento”, più spesso avviene una “distrazione” della nostra attenzione e del nostro impegno da ciò che realmente sta accadendo e dalla reale posta in gioco. Mentre tutto sembra condurci ad una percezione di frustrazione e impotenza per cui paura e risentimento diventano i sentimenti dominanti in un clima sociale sempre più teso e aggressivo a diversi livelli.

In questo quadro, il multiculturalismo contemporaneo da molti viene indicato e vissuto come causa della “disomogeneità sociale”, a sua volta origine dei diffusi sentimenti di insicurezza e di paura presenti in ampi settori sociali alimentate da fenomeni di delinquenza e devianza di prossimità reale o mediatica. La “disomogeneità sociale” può perciò rappresentare un punto focale delle analisi sociali e delle risposte politiche, di fronte al quale, come scrive Cinzia Sciuto,

si possono avere tre atteggiamenti diversi: 1) considerarlo un *disvalore in sé*, e dunque auspicare un ritorno a comunità il più omogenee possibile (ammesso che siano mai esistite comunità di una certa grandezza davvero omogenee), il che conduce per direttissima – e per coerenza – a politiche identitarie antidemocratiche e di estrema destra; 2) considerarlo un *valore in sé* e confidare in una “mano invisibile” che con il tempo armonizzerà questo amalgama (un atteggiamento fideistico, al limite del superstizioso); 3) considerarlo un fenomeno fortemente *ambivalente*, senza una intrinseca razionalità, privo di una finalità propria, di un valore in sé, un fenomeno sociale e umano che, in quanto tale, va analizzato, compreso e gestito sulla scorta di una visione politica forte (Sciuto 2018, pp. 11-12).

In questo contributo mi propongo di cogliere alcuni aspetti educativi, perciò significativi sul piano pedagogico, di due categorie culturali, prima ancora che scientifiche in senso stretto, come la “laicità” e la “religiosità” che entrano prepotentemente in gioco nella questione prima citata della “disomogeneità sociale”, in forza del pluralismo religioso delle società multiculturali e delle implicazioni educative connesse. Le due categorie citate sono spesso rappresentate come polarità opposte e contraddittorie di una complessa dialettica di impronta antropologica e politica in cui si contrapponevano (e talvolta si continuano a contrapporre) *laici* e *credenti* (*Ivi*, pp. 19-22) mentre la reale contrapposizione dovrebbe porsi tra *laicità e fondamentalismo* (*Ivi*, pp. 22-55).

Da un punto di vista pedagogico è in gioco la possibilità di pensare e costruire una *nuova laicità* per una cittadinanza inclusiva e rispettosa delle differenze religiose e della libertà della persona (Scola 2007), la possibilità di educare alla pace, sociale e globale, superando il pernicioso paradigma del “conflitto delle civiltà” (Huntington 1996; Fallaci 2001). Per quanto si tratti di un tentativo arduo e complesso, tentare di descrivere il contesto storico-culturale, nel quale siamo collocati, in termini più o meno consapevoli, risulta necessario per una lettura pedagogica del presente. Difatti l’orizzonte socioculturale rappresenta la “polarità oggettuale” del processo educativo debordando dai confini storico-antropologici e assumendo funzioni pedagogiche.

Per ultimo, va qui sottolineato il termine “tentativo”, non solo per i limiti propri di un saggio ma soprattutto per l’ampiezza temporale e la stratificazione concettuale che definisce l’orizzonte cristiano richiamato nel titolo e oggetto del nostro esame. Ci troviamo di fronte a due millenni di storia del cristianesimo, nel corso della quale si sono formate diverse “confessioni” cristiane, le maggiori delle quali si riconoscono nelle distinte teologie e prassi liturgiche della Chiesa Cattolica, di quella Ortodossa e della grande famiglia Protestante. A questa “prima” distinzione fanno capo numerosissime ulteriori differenziazioni, interne e trasversali, di sensibilità religiose e spirituali e accenti dottrinali diversi. Come per ogni “orizzonte” ci si presenta non

appena un quadro pluriforme, ma un “ambiente” vitale, per certi versi incompiuto, in costante e perenne trasformazione e denso tanto di linee di cesure e fratture quanto di permanenze e continuità, come avremo modo di sottolineare.

## La modernità e le sue interpretazioni tra conflitti e secolarizzazione

In una sintesi per certi versi estrema, la storia “occidentale” può anche leggersi come storia di contese tra potere religioso e potere laico e, forse più alla radice, tra sapere religioso e sapere laico, quest’ultima contrapposizione avallata dalla ampiamente condivisa collocazione della nascita della filosofia nelle polis greche in conflitto con la teocrazia dell’impero persiano<sup>1</sup> e dalla proiezione dei prodromi dell’Illuminismo nell’età della sofistica<sup>2</sup>. Si tratta di modelli teorici divenuti categorie di pensiero, e come tali influenti nella formazione di generazioni di studenti e di insegnanti, a prescindere dalla loro adeguatezza e verificabilità. Non affronterò in questa sede la validità di questo assioma dicotomico storiografico tra potere/sapere religioso e potere/sapere laico e i suoi effetti culturali<sup>3</sup>, ma è indubbio che storicamente sono intervenuti conflitti nell’Europa cristiana nei quali emergevano momenti di equilibrio diversi e di diversa durata tra i detentori dei poteri ecclesiastico o temporale e i loro “sconfinamenti”: le lotte per le investiture, la teoria dantesca dei “due Soli” e le tesi di Marsilio da Padova nel *Defensor pacis*, le guerre di religione nel Cinquecento che seguono la riforma protestante, la pace di Augusta e il principio del *cuius regius, eius religio*, il proseguo di eccidi e conflitti “religiosi” (la strage degli Ugonotti, la Guerra dei Trent’anni), il Giurisdizionalismo, l’Assolutismo, con la grande cesura della Rivoluzione francese.

Possiamo parlare di cesura perché è proprio nel 1789 che ha avuto inizio una capillarizzazione del conflitto, grazie principalmente alla estesa acquisizione dei beni ecclesiastici da parte dello Stato e alla loro vendita, una azione che ha intrecciato interessi diffusi e scelte ideologiche oltrepassando la ristretta cerchia delle

<sup>1</sup> “La sapienza orientale è essenzialmente *religiosa*: essa è il patrimonio di una casta sacerdotale la cui sola preoccupazione è quella di difenderla di tramandarla nella sua purezza. Il solo fondamento della sapienza orientale è la *tradizione*. La filosofia greca invece è *ricerca*. Essa nasce da un atto fondamentale di libertà di fronte alla tradizione, al costume e ad ogni credenza accettata come tale. Il suo fondamento è che l’uomo non *possiede* la sapienza ma deve *cercarla*: essa non è *sofia* ma *filosofia*” (Abbagnano 1995, p. 4).

<sup>2</sup> “La sofistica è stata definita come una sorta di “illuminismo greco”. [...] I miti e le credenze della tradizione vengono esplicitamente criticati e sostituiti con nozioni razionali o che almeno si credono tali” (Abbagnano N., Fornero G. 2002, p. 95).

<sup>3</sup> A mio parere la dicotomia suddetta ha generato in tante ricostruzioni storico-culturali una censura, spesso inconsapevole, di temi “religiosi” in pensatori “laici” come di temi “laici” in figure “religiose”. Esistono certamente eccezioni, ad esempio la lettura pedagogica della figura di Socrate da parte di Maria Teresa Moscato (Moscato 1998, pp. 405-409), in cui si evidenzia, attraverso le pagine dell’*Apologia*, una interpretazione religiosa dell’esistenza, come risposta ad una chiamata divina, “confessata” da Socrate.

classi dirigenti fino ad allora implicate. Durante il periodo della Rivoluzione francese (in relazione più o meno consapevole con precedenti esperienze olandesi e inglesi) emergono i primi tentativi di proclamare la laicità dello Stato, con esiti contraddittori e con embrioni di politiche totalitarie e violente (vedi la guerra in Vandea). Con il principio di laicità, che troverà la sua formulazione più “matura” nella Terza Repubblica (Lequin 1994; Caputo 1998, Weil 2021), si è teorizzato lo Stato (e la politica) come un luogo in cui non avesse spazio né rilevanza l’identità religiosa: uno spazio in cui ciascuno potesse e dovesse argomentare le diverse opzioni politiche in forza della ragione, aderendo al principio di uguaglianza, paradigma fondante della politica contemporanea. Tutto ciò ha rappresentato una novità storica rispetto a precedenti rappresentazioni della “politica”, nelle quali l’appartenenza religiosa era elemento discriminante rispetto all’appartenenza a una comunità politica.

Nel conflitto laico/religioso finora richiamato nel suo aspetto strettamente “politico” è inoltre confluito il contrasto “carsico” con la scienza moderna e il naturalismo filosofico già manifestatosi tra Cinquecento e Seicento, all’indomani del Concilio di Trento: il cuore dello scontro, tra la narrazione biblica intesa alla lettera e i risultati delle scienze matematiche e degli approcci sperimentali (ad esempio il modello copernicano e le prove del movimento dei corpi celesti prodotte da Galileo), era la tradizionale rappresentazione dell’universo fisico il cui “cambiamento” avrebbe comportato una correlata crisi delle rappresentazioni teologiche connesse. Va aggiunto, in ambito filosofico, il ruolo della nuova visione della storia proposta da Vico, una visione progressiva dello sviluppo umano in cui il religioso viene rappresentato come qualcosa di arcaico, che si lega al passato della civiltà umana. L’età dell’oro non è dunque da ricercare nel passato ma è collocata nel tempo presente, che può far tesoro del passato andando oltre ad esso. Per Vico vi sono di tre grandi età nella storia dell’uomo, a cominciare dalla fase più antica, in cui l’uomo si rapportava alla natura e con se stesso in termini religiosi, a cui segue la fase metafisica fino all’apparire della “Scienza nuova” che rappresenta uno sguardo diverso all’uomo e alla natura. Si tratta di una visione che ritorna, pur nella diversità dei linguaggi specifici, nella Filosofia dello Spirito di Hegel così come nella storia del sapere umano elaborata da Comte con il Positivismo. L’impianto evolutivo non è però rimasto confinato nell’alveo filosofico, ma è risultato determinante nell’ambito delle scienze biologiche, nel quale Darwin ha posto le basi per ipotizzare una spiegazione della vita che poteva prescindere da un’origine divina o da un ordine fissato da Dio, un ordine stabilito in termini ideali: è l’evoluzionismo. Più che la filosofia della storia, è stato l’evoluzionismo biologico a mettere in questione tante rappresentazioni della vita e del mondo naturale che dipendevano direttamente dalle Sacre scritture.

Le conferme biologiche ad una visione evoluzionista della storia umana hanno dato forza ad una rappresentazione “scientifica” di quanto era, fino ad allora, ambito riservato al sapere religioso, dall’etica alla storia, fornendo una rappresentazione dell’uomo e dei suoi fini, dei suoi meccanismi vitali. La visione evoluzionista è risultata anche capace di trovare dei riscontri empirici e di ampliare la sua interpretazione dei dati scientifici in termini tali da rappresentare un’alternativa a visioni

religiose creazioniste, che difendevano una rappresentazione della natura e dell'uomo direttamente derivata, in termini astratti, dalle narrazioni bibliche.

Nella riflessione dell'Occidente c'è stato così un lungo travaglio nel quale il sapere scientifico sulla "natura", ma anche sullo "spirito umano", ha messo in questione ciò che si riteneva direttamente legato alla Rivelazione, e che dunque non poteva essere sottoposto a discussione, fino a rappresentarsi come residuale/marginalie ogni apporto del sapere religioso alla formazione delle nuove generazioni. Difatti i processi educativi (e in essi la scuola e le altre agenzie educative) hanno rappresentato un luogo simbolico dove si è svolto (e tuttora si svolge<sup>4</sup>) il conflitto delle differenti tensioni che hanno animato (e animano) le diverse visioni antropologiche maturate in Occidente e le loro aporie e contraddizioni. Solo negli ultimi decenni il tema della valenza formativa della religione è riemerso nel dibattito internazionale, proprio in forza del mutamento socioculturale delle società europee, legando strettamente la dimensione religiosa alle tematiche interculturali e al fenomeno della globalizzazione (Filoramo 2004; Habermas 2009; Caputo 2024). Riemerso perché, per tutto il Novecento, il fenomeno religioso era stato ampiamente inabissato da prospettive ideologiche e scientiste, dentro il paradigma evoluzionista e/o riduzionista prima evocato, sostanzialmente negazioniste di un qualsiasi riconoscimento positivo, relegando la dimensione religiosa ad una sorta di residuo arcaico del processo della modernità.

Il fenomeno religioso era pertanto destinato progressivamente a sparire, grazie alla "secolarizzazione" irreversibile di ogni azione umana, compresa l'azione educativa dove ha trovato ampia risonanza ed ha generato la marginalizzazione dell'esperienza religiosa corroborando le spinte laiciste politico-culturali tra fine Ottocento e l'intero Novecento. Come testimoniato da Giovanni Filoramo,

la religione sembrava appartenere a un passato sempre più lontano, un relitto archeologico sempre più invisibile nel presente, senza prospettive per il futuro, che rimaneva vivo in zone marginali del pianeta, le cui glorie passate, affidate al paziente studio degli specialisti, sempre meno parlavano ai più giovani (Filoramo 2004, p. 1).

Il paradigma della secolarizzazione ha conosciuto la sua maggiore influenza nel corso del primo Novecento, a partire dai lavori di Max Weber (*L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, 1905-6) e di Ernst Troeltsch (*Il protestantesimo nella formazione del mondo moderno*, 1911) nei quali viene conferito

valore genealogico alla nozione di *secolarizzazione* (Weber parla soprattutto di processo di "disincantamento del mondo"), utilizzandola come categoria centrale per la comprensione della società industriale e dello Stato moderno liberale, nati dalla trasformazione in principi mondani delle loro radici religiose (il protestantesimo e il calvinismo in particolare) (Tomatis 1998, p. 381).

<sup>4</sup> La contestazione di letture fondamentaliste delle Sacre Scritture così come la proposta curricolare di un approccio "creazionista" è ancora oggi oggetto di conflitto pedagogico-curricolare in certi contesti culturali, in particolare in diversi Stati nord-americani.

Il tema della secolarizzazione è così entrato in campo sociologico, dove ha ispirato i lavori di numerosi studiosi e originato posizioni teoriche differenti, che sottolineavano la complessità delle dinamiche sociali evocate (Cipriani 2009, pp. 205-225). A tal proposito, in un volume dedicato all'analisi pedagogica della dimensione religiosa, Malavasi individua due importanti studiosi, come Thomas Luckmann e Peter Ludwig Berger, le cui posizioni nel dibattito sociologico sulla secolarizzazione ci mettono in guardia da una generalizzazione/genericità concettuale di semplificazione. Pur affermando un ruolo marginale delle chiese nella società moderna, Luckmann

ritiene inadeguato tanto identificare nell'industrializzazione e nell'urbanizzazione due fenomeni destinati in modo necessario a indebolire i valori della religione ecclesiastica tradizionale, quanto interpretare il declino di quest'ultima come una ritirata di fronte a un'onda storica di ideologie e di sistemi di valori ostili, quali, per esempio, i diversi tipi di "fede" nella scienza (Malavasi 2002, pp. 192-193).

Malavasi mette poi in rilievo le osservazioni espresse da Berger<sup>5</sup>, approfondendo le riserve di Luckmann sul tema della secolarizzazione, mettendo in evidenza da un lato come il laicismo si sia storicamente manifestato in culture antecedenti l'avvento della modernità, dall'altro lato come la modernizzazione nel mondo islamico abbia prodotto una riaffermazione della religione:

il fenomeno della secolarizzazione, riconosce Berger, interessa soprattutto l'Europa, con significative differenze socio-culturali, politico-istituzionali, economiche e religiose [...] il movimento musulmano, di natura intransigente e neotradizionale, certo non corrobora la teoria della secolarizzazione, come del resto l'imponente espansione del protestantesimo evangelico e il carattere religioso degli Stati Uniti [...] la situazione della religione nel mondo moderno, per il sociologo statunitense, necessita di una spiegazione alla luce del concetto di *pluralismo*, ossia della coesistenza in certa misura pacifica attuata nell'interazione sociale, di gruppi diversi in una stessa comunità (ivi, pp. 193-194).

Tuttavia, il fenomeno/categoria della secolarizzazione ha inciso profondamente soprattutto nel dibattito teologico protestante, dove a partire dal lavoro culturale della rivista "Zwischen dem Zeiten" e di figure intellettuali come Karl Barth, Friedrich Gogarten e Rudolf Bultmann ("teologi della crisi"), è emersa una nuova lettura contrapposta alle analisi della teologia liberale:

che nella modernità l'uomo viva in un contesto pienamente e palesemente profano, laico, non significa secondo essi né la fine della religione cristiana né la sua emarginazione o realizzazione in una civiltà liberale, ma è eventualmente il presupposto per una radicale comprensione della fede cristiana, che sta al di là del sacro, della *re-ligio*, del *saeculum*, assolutamente trascendente tutto ciò che è ancora mondano e umano (Tomatis 1998, p. 381).

<sup>5</sup> Il testo di Malavasi fa riferimento ai volumi di Luckmann T. (1967<sup>2</sup>), *The invisible religion. The transformation of Symbols in Industrial Society*, New York, Mc Millan (trad. ital. *La religione invisibile*, Bologna, il Mulino, 1969), e di Berger P. L. (1992), *A Far Glory. The Quest for Faith in an Age of Credulity*, New York, The Free Press.

In particolare, è importante l'interpretazione di Gogarten, per il quale la secolarizzazione è

intrinsecamente propria al cristianesimo: è Cristo a sdivinizzare il mondo e ad affidarlo alla libertà dell'uomo, autonomo nel dominarlo e trasformarlo anche se responsabile di esso di fronte a Dio, assente dal mondo (ibidem).

In altri termini, nella teologia protestante del Novecento si è generato e diffuso un giudizio positivo sulla secolarizzazione vista come la realizzazione della desacralizzazione/sdivinizzazione avviata da Cristo, opera positiva che consente di comprendere più radicalmente il cristianesimo e il suo carattere ultramondano, come espresso dal “totalmente Altro” di Karl Barth o dalla “demitizzazione” di Rudolf Bultmann (Palagi 2002).

In ambito cattolico, agli inizi del Novecento, l'eco dell'Enciclica *Pascendi Dominici Gregis* (Pio X, 1907) ha lungamente caratterizzato la riflessione teologica, favorendo e rinforzando una interpretazione della secolarizzazione diametralmente opposta alle posizioni prima descritte, che tuttavia non esauriscono le posizioni presenti nella teologia protestante. Va però riconosciuto come si sia sviluppata una interpretazione che potremmo definire “idealistica” della secolarizzazione, evidenziandone gli esiti come “scristianizzazione” e individuandone la radice non tanto nelle trasformazioni sociali e politiche legate alla rivoluzione industriale quanto ad una somma di errori filosofico-teologici capeggiati dal problema dell'ateismo (cfr. Del Noce 1963; Fabro 1964)<sup>6</sup>.

In qualche modo nella teologia e nella filosofia cattolica ha perciò prevalso una visione antropologica piramidale al cui vertice è stato posto il pensiero umano, reale campo di battaglia contro i mali della scristianizzazione moderna messo a fuoco principalmente sul piano strettamente filosofico.

## **Laicità e coscienza religiosa tra modernità e post-moderno: l'era dello “scontro di civiltà”**

A fronte di tale interpretazione della storia della modernità intesa come marginalizzazione della “religione cristiana”, larga parte del pensiero religioso si è attardato in un arroccamento nostalgico di una forma mitizzata di cristianità e/o in una riduzione ideologica di una ortodossia definita in termini sistematico-deduttivi astratti, spesso disancorati dalla concretezza esistenziale del nostro tempo, un

<sup>6</sup> Una lettura dell'ateismo radicalmente diversa è quella proposta nel 1957 da Lorenzo Milani, nel controverso volume *Esperienze pastorali*, per certi versi sinteticamente anticipata in una lettera del 1947 indirizzata al cugino Weiss, in cui don Milani sottolinea che “l'ateismo e il crollo dei valori spirituali, come dici tu, non vengono mica dal comunismo. Il comunismo in questa determinata forma non è che una incidentale conseguenza. Perché il crollo c'è già da tempo e prodotto da chi sa quante cause, ma ben più antiche e profonde”. Cfr. Caputo 2023.

pensiero religioso posto sulla difensiva rispetto ai cambiamenti moderni<sup>7</sup>. Si tratta di una sintesi delle polarità maggiori che rappresentano gli esiti e i propositi più diffusi del “pensiero religioso” ma certamente non esauriscono un più ampio ventaglio di posizioni sulle questioni richiamate, spesso oggetto di revisione da parte di uno stesso autore<sup>8</sup>.

Il mutamento socioculturale attuale costringe oggi ad una revisione delle rappresentazioni diffuse della religiosità, nate e alimentate all’interno dello sviluppo della politica e del sapere scientifico nell’età moderna. Si tratta di rappresentazioni che oscillano in un arco che va (come abbiamo per certi aspetti già osservato) dalla identificazione della religiosità quale residuo arcaico e/o rifugio irrazionale a fronte di una realtà che può sfuggire al controllo razionale, ad una concezione della religione ridotta a patrimonio da conservare intatto in ogni sua forma, considerata intangibile e immutabile, un patrimonio perciò privo di storia. Occorre riconoscere che c’è stata, e può continuare ad esserci, una tensione tra una rivendicazione di autonomia, di spazi della dimensione umana che hanno autonomia, rispetto a un tentativo di dedurre da principi aprioristici tutto ciò che discende da una Rivelazione divina. Quest’ultima opzione è sempre da contenere, è il pericolo dell’integralismo. Invece abbiamo bisogno di un rapporto sanamente laico, dove *laico* non significa la negazione dell’esperienza religiosa, ma è riconoscimento del cuore dell’esperienza religiosa, che richiede che il soggetto sia liberamente messo nel personale rapporto e nella personale relazione con Dio e il trascendente. In effetti esiste un rapporto largamente conflittuale tra istituzioni politiche e istituzioni religiose nell’area geopolitica permeata dal cristianesimo, il cosiddetto “Occidente”, con soluzioni collocabili in un largo spettro di alternative, dal cesaropapismo al concordato, alla laicità “negativa”, all’ateismo di stato.

Paradigmatico in questa direzione è pertanto il tema della “laicità” nelle sue diverse accezioni, maturate sul piano culturale e politico nei sistemi giuridici contemporanei, in quanto il tema della laicità mette a fuoco il rapporto tra cittadinanza e appartenenza religiosa, definisce lo spazio pubblico dell’esperienza religiosa e la sua qualità, e insieme le forme di convivenza sociale possibili tra le diverse appartenenze religiose (Caputo 1998; Caputo, Pinelli 2018; Scola 2007).

Come sottolinea Francesco Traniello, già nell’Ottocento la traiettoria dello Stato moderno aveva incrociato due diverse istanze già identificabili nel corso della Rivoluzione francese:

la prima (che possiamo definire liberale nel senso classico) era quella che attribuiva allo Stato principalmente la tutela dei diritti individuali, tra cui faceva spicco la libertà di coscienza, di religione e di culto. La seconda attribuiva allo Stato una preminente funzione di integrazione sociale, cioè il compito di plasmare il popolo o la nazione in un unico e compatto corpo

<sup>7</sup> Non a caso uno dei contributi teologici più influenti di Von Balthasar, precursore del clima del Concilio Vaticano II, si intitolava “Abbattere i bastioni”. Cfr. Von Balthasar (1952).

<sup>8</sup> C’è da dire che il tema intreccia la stessa storia delle filosofie e delle teologie non solo moderne. Nella mia esperienza di studente e insegnante di storia e filosofia, analizzando i manuali scolastici di storia della filosofia ho potuto osservare un curioso fenomeno (in testi di “matrice laica”) di assenze di autori e temi “religiosi”, poi recuperati in successive edizioni.

politico, contrassegnato da un sistema di valori per quanto possibile omogeneo [...] Questa seconda linea di tendenza dava luogo, tuttavia, a due contrapposti atteggiamenti nei confronti del fattore religioso, secondo che si utilizzasse come elemento integrativo del corpo sociale la religione tradizionale (o suoi aspetti selezionati) già presente nella nazione, o, al contrario, si procedesse verso un’alternativa sul piano religioso, conferendo allo Stato un suo proprio e autonomo *valore religioso* (per esempio sotto forma di religione della nazione o di Stato etico), capace di sostituire più o meno radicalmente la religione tradizionale (Traniello 2007, p. 245).

### In questo quadro la definizione di Stato laico

rifletteva questa duplicità di tendenze, in quanto alludeva o alla neutralità dello Stato in materia religiosa oppure a una sorta di religione «laica» di cui lo Stato era positivamente portatore e propagatore. La Chiesa dell’Ottocento aveva impegnato un’aspra battaglia sui due fronti: da un lato, contro il principio della libertà religiosa e della neutralità dello Stato in materia religiosa, dall’altro contro la tendenza dello Stato nazionale moderno ad assumere una propria specifica fisionomia religiosa sostitutiva della religione tradizionale, ed entrare pertanto in diretta competizione con la Chiesa soprattutto sul piano educativo (Ivi, pp. 245-246).

Traniello evidenzia come il riconoscimento alla “religione” di rappresentare un elemento “integrativo” sul piano sociale ha costituito un argomento che poteva leggersi, da parte della Chiesa, come accettazione positiva della propria influenza nella sfera pubblica, come confermato dalle simpatie filocattoliche di diversi movimenti nazionalistici. Questa posizione, “sibilanciata” a parere di Traniello, ha dato luogo nella Chiesa ad un atteggiamento di manifesto apprezzamento del fascismo e, più cautamente, anche del nazionalsocialismo per il

radicale superamento dell’assetto liberale dei rispettivi Stati (e dunque il rovesciamento dello Stato laico, in senso liberale) e, allo stesso tempo, (la Chiesa) non era rimasta insensibile all’impulso conferito dai due regimi – sebbene in forme autoritarie e di mobilitazione di massa – all’integrazione sociale dei due popoli e delle due nazioni, che sembrava aprire nuovi spazi pubblici alla religione cattolica e alla Chiesa medesima, anche attraverso la stipula di Concordati, come quello del 1929 in Italia e quello del 1933 in Germania [...] Solo nel momento in cui i regimi fascista e nazionalista manifestarono appieno la loro natura totalitaria [...] anche i vertici della Chiesa, preceduti in verità da voci profetiche levatesi da parecchio tempo in ambienti cristiani, avvertirono che i regimi totalitari rappresentavano una strada senza uscita, o con un’uscita comunque catastrofica (Ivi, 246).

Nel corso del Novecento la tragica esperienza dei regimi totalitari ha rappresentato perciò un punto di svolta sia per il pensiero laico che per il pensiero religioso, risultando evidente che

la laicità dello Stato democratico non poteva più essere edificata né sul principio della sua indifferenza nei confronti della religione dei propri cittadini – tanto più che un importante canale di partecipazione alla vita pubblica erano diventati, dopo il collasso dei regimi totalitari di tipo fascista o nazionalsocialista, dei partiti a ispirazione e a base cristiana – né sul principio di una «religione laica», diversa o addirittura opposta alla religione o alle religioni professate

dai cittadini. Per converso, diventava evidente che la Chiesa non poteva più esigere che lo Stato e i suoi ordinamenti fossero ispirati o addirittura modellati sulle sue dottrine, secondo l'antica formula dello Stato confessionale, perché ciò le avrebbe precluso la possibilità di svolgere la sua missione nelle condizioni proprie della democrazia (Ivi, p. 247).

Come ogni “conquista” intellettuale, quanto già detto non presenta caratteristiche di irreversibilità né di uniformità culturale e politica<sup>9</sup>, e la storia umana è continuamente alle prese con i cambiamenti propri della vita nel tempo e nello spazio, in particolare in quella che rappresenta la grande sfida della globalizzazione (economica, politica, tecnologica, ecc.) che tocca la vita quotidiana di tutti gli uomini del nostro tempo (Giddens 1999). Ad essa è intrecciato il fenomeno delle migrazioni, le cui rappresentazioni sociali e mediatiche hanno progressivamente abbandonato le connotazioni esotiche e folkloriche, innocue per certi versi, per assumere connotazioni e termini sempre più inquietanti per il clima sociale che le accompagna. La crisi del 2008 ha poi costituito il denotatore socioeconomico della polverizzazione dei conflitti, sempre più diffusi insieme a sentimenti di timore per il futuro e paura del diverso.

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

Si può perciò affermare che oggi, nella percezione comune, sono presenti forti resistenze a rappresentare positivamente la società multiculturale, mentre se ne prospettano limiti e sono fortemente presenti aspirazioni neo-nazionaliste (o sovraniste che dir si voglia). Per cui, paradossalmente, nel momento di maggiore necessità di proposte e percorsi di integrazione degli immigrati presenti nelle società europee, si è venuto a creare un clima di sospetto, se non di vera e propria ostilità, alla prospettiva interculturale lentamente emersa alla fine del Novecento. Un clima ormai tristemente evidente a livello mediatico per l’assunzione nella comunicazione politica internazionale di linguaggi e comportamenti apertamente in contrasto con lo spirito e gli ordinamenti costruiti nel secondo dopoguerra con la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, la costituzione dell'ONU, il Diritto internazionale, la Corte penale internazionale dell'Aia.

La riflessione interculturale, che si è sviluppata in Europa a partire dagli anni Ottanta, ha rappresentato il tentativo di alcuni esponenti della pedagogia europea, anche grazie agli organismi internazionali come Consiglio d'Europa e Unesco, di

<sup>9</sup> Sulla pluriformità della laicità in Europa cfr. Michalski - Fürstenberg 2005; riguardo il caso italiano cfr. Onida 2007; Randazzo 2007; relativamente al caso francese cfr. Weil 2021.

dare risposte alle nuove questioni educative e politiche poste dai fenomeni migratori del secondo dopoguerra (Chang, Checchin 1996, Caputo 2024). La meta di una società “interculturale” si è poi diffusa nei primi anni Novanta, come prospettiva generale di buona parte della pedagogia internazionale e delle politiche scolastiche ufficiali. Ciò è avvenuto a prescindere dalla presenza e dalla rilevanza dei fenomeni migratori presenti nei diversi contesti, ma si è proposta come finalità intrinseca delle istituzioni educative, la costruzione di una realtà sociale capace di far convivere e di costruire ponti tra le diverse culture, promuovendo rapporti di integrazione e di inclusione (Damiano 1999; Caputo, Pinelli 2018; Moscato 1994; Pinto Minerva 2002).

Tuttavia, la prospettiva interculturale necessita oggi di un profondo ripensamento anche in ragione di un ritardo maturato nei confronti del clima emerso dopo il crollo, nel 2001, delle torri gemelle di New York. Con questo evento è intervenuto un cambiamento di paradigma, una mutazione profonda del modello di interpretazione della realtà delle relazioni sociali e culturali, perché è diventato dominante, anche a livello di rappresentazione di massa, il modello dello “scontro delle civiltà”. Di fronte al “vuoto” di ideologie sociali e politiche connesso alla conclamata “morte delle ideologie”, il paradigma conflittualista di Huntington (1996) ha avuto buon gioco a proporsi quale modello esplicativo di eventi angoscianti che reclamavano risposte, sostituendo i precedenti modelli di interpretazione delle realtà sociali e dei dinamismi conflittuali. Il crollo del Muro di Berlino rappresenta il precedente evento simbolico che ha accompagnato il dissolvimento del mondo sovietico, ma al tempo stesso segnava il fallimento potenziale di qualsiasi alternativa al sistema liberale/liberista risultato vincente nel confronto post Seconda guerra mondiale. Fallito il marxismo ideologico, si è immaginato un orizzonte culturale completamente libero da necessità ideologiche, la “morte delle ideologie”, finanche la “fine della storia umana” (Fukuyama 1991).

In realtà questo vuoto è stato colmato da rappresentazioni, di derivazione economicista, di relazioni sociali competitive/conflittuali, rafforzate dal paradigma prima citato dello scontro delle civiltà. Quest’ultima rappresentazione (la cui formula è nata in ambiente accademico anglosassone a metà degli anni Novanta) discussa e diffusa tra gli esperti di politica internazionale, ha conosciuto una diffusione di massa immediatamente dopo l’evento dell’11 settembre 2001, costituendo la trama dei successivi eventi bellici della guerra in Afghanistan e in Iraq, lo sviluppo dello Stato Islamico e l’esplosione del terrorismo islamico internazionale. In questi eventi (ma già a partire dalla guerra del Golfo) si è progressivamente occultata qualsiasi matrice economico-politica, diffondendo al contempo rappresentazioni mediatiche nelle quali si stimolava un trapasso inconscio dal “conflitto delle civiltà” alla guerra “giusta” o “santa”. Si sono fatte così larga rappresentazioni dei conflitti e delle guerre in atto come guerre generate da una radicale incompatibilità tra le civiltà e le loro matrici religiose, come è documentato dalla larga eco delle prese di posizione di Oriana Fallaci (2001). Nell’orizzonte cristiano, e nelle sue stratificazioni storico-culturali, è certamente presente una lunga “tradizione” di guerre condotte nel nome di Dio. Una tradizione alimentata dal confluire da un lato dalla narrazione biblica e dalla figura teologica di *Yahweh Sabaoth* (Signore degli eserciti); dall’altro lato dalle narrazioni antiche e dalle guerre, sempre condotte in nome degli dèi (o dagli stessi

dèi, come raccontato dai grandi poemi omerici). La possibilità della guerra giusta ha così attraversato anche la storia del cristianesimo, a partire dal favore divino concesso a Costantino (*In hoc signo vinces*), al grido medievale di *Dio lo vuole*, all'uso nazista del motto teutonico *Gott mit uns*, dalle guerre eretiche nel medioevo agli eccidi e ai conflitti teologico-politici propri dell'età moderna. C'è da dire che il Novecento ha visto sorgere e maturare un diverso atteggiamento della Chiesa Cattolica, a partire dalla pubblica condanna di Benedetto XV dell'*inutile strage* riferita alla I guerra mondiale, che sembra definitivamente rigettare la dottrina della guerra "giusta".

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

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

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

In questo quadro la prevalente lettura pedagogica del fenomeno religioso<sup>10</sup> si è ridotta, sostanzialmente, alla presa in esame di un “contenuto” del processo di istruzione, una delle tante visioni del mondo possibili prima dell'avvento dell'età della scienza positiva, il cui fondamento e la cui legittimità educativa andavano ricercati /contestati sul piano ideologico, filosofico e/o teologico. Una ricerca/contestazione che molto spesso si è perciò configurata, sul piano educativo e nelle motivazioni pedagogiche, più in termini conflittuali (vedi le polemiche sull'ora di religione) o talvolta come un dialogo tra sordi, laddove il pensiero “laico” rifiuta in partenza l'approccio metafisico-teologico e il pensiero religioso nega valore antropologico alla scienza moderna.

In realtà una lettura meno pregiudizievole potrebbe viceversa rilevare una interazione costante

fra il pensiero religioso e la ricerca filosofica-scientifica *laica*; si tratta di una interazione conflittuale, dialettica, dolorosa, non lineare né omogenea, in cui le due contrapposte visioni del mondo *si lavorano ai fianchi*, scambiandosi intuizioni, principi di metodo, domande di fondo e risposte probabili, e ciascuna rielaborando al proprio interno il nuovo dato critico con cui viene costretta a confrontarsi (Moscati 2006, pp. 81- 82).

L'ampia disamina delle categorie di laicità/secularizzazione e religiosità/conscienza religiosa che abbiamo finora condotto in un'ottica interdisciplinare ha una motivazione profondamente pedagogica che prima di proseguire necessita di una messa a fuoco: la questione pedagogica centrale risiede nella funzione implicita che le categorie culturali prese in esame svolgono nei processi educativi e formativi. Le parole/categoria come “secularizzazione” determinano *lettture interpretanti* della realtà, e perfino di se stessi all'interno di detta realtà. Esse mediane ipotesi interpretative, con una funzione di strumento parziale, eventualmente da migliorare, per comprendere i fenomeni sociali. Ma tali categorie possono anche stratificarsi in termini pregiudiziali, diventando psichicamente “inamovibili”. In tal caso si dà ad esse una qualità ideale (quasi mondo delle idee platoniche, più vere e più “normative”). Sul piano pedagogico-didattico le stesse parole/categoria possono anche funzionare come “organizzatori cognitivi”<sup>11</sup>, controllando in tal modo i percorsi cognitivi di insegnanti e di allievi, nei vari livelli scolastico-accademici. Quando una categoria interpretante guadagna simili spazi sociali e culturali, essa condiziona anche i nostri atteggiamenti e le nostre azioni, e ci sono pezzi di realtà che rischiamo di non vedere

<sup>10</sup> La riduzione dell'educazione religiosa alla “trasmissione” di contenuti non è prerogativa “laica”, che legge in termini evoluzionistici la “necessità” di superare visioni “religiose” della vita a favore di visioni “scientifiche” (e “tecniche”), ma appartiene anche a tutti coloro che leggono la storia come “perdita” di una età dell'oro ad opera di forze nemiche cui resistere, adoprandsi per la restaurazione dei valori perduti (tra cui i “valori religiosi”).

<sup>11</sup> “Organizzatore cognitivo” è nozione specifica della psicologia dell'educazione americana di impianto cognitivistico e/o strutturalista. Il concetto è di applicazione più ristretta, rispetto ad una categoria interpretativa. Definisce uno strumento, materiale o immateriale, che facilita e struttura l'apprendimento di specifici contenuti: una mappa concettuale è un organizzatore cognitivo. Gli insegnanti usano normalmente, anche inconsapevolmente, organizzatori cognitivi nelle loro spiegazioni. Cfr. Ausubel 1978.

più se non attraverso la correzione cognitiva dell’ascolto di altri e diversi punti di vista, per “fare la verità nel dialogo”.

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

Ciò che ha in parte aiutato il cammino religioso verso un diverso atteggiamento nei confronti della laicità credo risieda nelle sue radici evangeliche. Una di queste radici è riassunta nel passo dei sinottici “date a Cesare quel che è di Cesare, a Dio quel che è di Dio”<sup>12</sup>: in questa affermazione c’è un invito, radicato nella tradizione religiosa cristiana, alla distinzione (non alla divisione o alla netta separazione) tra ciò che da una parte è specifico del campo autonomo delle relazioni umane e che tocca l’uomo nelle sue relazioni, nella sua moralità, nel suo impegno etico e politico, e dall’altra parte ciò che è proprio del rapporto della persona con Dio.

Le tensioni e i conflitti sinteticamente evocati nei paragrafi precedenti hanno inciso profondamente nei processi educativi, in particolare nella scuola, luogo “naturale” di confronto - talvolta di duro scontro - tra le diverse rappresentazioni e visioni sopra descritte, e di cui è anche possibile documentare gli esiti. C’è tuttavia un’ulteriore osservazione più specificamente pedagogica da fare: se dal punto di vista educativo la dimensione religiosa è stata collocata sul piano intellettuale nella storia passata (politica o scientifica che sia) dell’umanità, sul piano esistenziale è stato operato un duplice spostamento: la dimensione religiosa, in quanto irrazionale ed emotiva, è stata tollerata per le fasi speculari della infanzia e della senescenza, mentre è stata espulsa dalla fase dell’età adulta, in quanto l’adulto opererebbe in termini di atteggiamento razionale nei confronti di sé e della realtà.

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

Le migrazioni del Novecento hanno trasformato le presenze religiose nell’Occidente e ciò ha messo in questione questi modelli con i quali si dava una lettura evoluzionista del fenomeno religioso, il cui ultimo stadio era individuato nella cosiddetta *secularizzazione*, una società finalmente emancipata dai residui arcaici della religiosità, come quelle espresse dal cristianesimo nelle sue differenti confessioni. Tale necessaria evoluzione della società umana permetteva anche la rimozione del tema della religiosità, in quanto destinato a sparire grazie allo sviluppo sociale ed

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

economico, un destino che consentiva di non occuparci né preoccuparci della persistenza di residui arcaici di religiosità.

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

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

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

In realtà la religiosità rappresenta una risorsa (Caputo 2022) nel percorso formativo delle giovani generazioni, come emerge da alcune ricerche in cui abbiamo analizzato narrazioni relative alla formazione dell’identità religiosa (Caputo, Pinelli 2014), lasciando emergere dinamismi che trovano conferma in gran parte del materiale grigio prodotto nel lavoro didattico. Chi cresce si trova in un orizzonte dove sono disponibili risorse simboliche e religiose con le quali fare i conti e dalle quali attingere ciò che corrisponde al bisogno religioso, al bisogno di senso delle nuove generazioni.

Quindi forse occorre guardare ai fenomeni di formazione religiosa e di crescita dell’identità religiosa in termini un po’ diversi, cercando di coglierne il dinamismo profondo. Qual è il bisogno implicito nella formazione di un’identità religiosa? È un bisogno di senso e di significato. Al di là della proposta che gli viene fatta, il soggetto ha bisogno di un senso, di un significato della realtà: mette alla prova ciò che gli viene consegnato, lo giudica, e trattiene ciò che vale; rigetta ciò che ritiene non abbia

valore, o che gli adulti gli abbiano mostrato in termini non autentici (cfr. Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli 2017; Caputo, Pinelli 2014, Caputo 2022).

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

Riporto alcune parole tratte da una di queste scritture:

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

Un altro intervento sottolinea che

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

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

La mia educazione, sia religiosa che no, è sempre stata vittima di un dualismo presente in famiglia. Madre docente di lettere e padre ingegnere, madre credente e padre che ha visibilmente perso quest'accezione. Madre cresciuta da due laureati e padre cresciuto da due ex-contadini. Mia madre proveniente da una famiglia bene o male abbastanza credente e praticante, rispettosa dei precetti, delle feste e delle tradizioni... I genitori di mio padre, per quanto mi possa ricordare, non erano molto credenti; anzi, penso fossero diventati non atei, ma semplicemente menefreghisti nei confronti della religione e di tutto ciò che ne consegue. In casa ho sempre avuto quasi questo scontro culturale fra due persone che hanno ricevuto percorsi educativi familiari completamente differenti, ma che si sono sempre comportati con me come ottimi educatori. [...] Repeto la libertà religiosa una delle più importanti in assoluto per l'uomo, qualcosa che deve sempre essere garantito in ogni forma, per ogni età e per qualsiasi religione. Perché il credere in Dio è la cosa più intima e personale che un uomo possa avere. L'estremismo e la coercizione religiosa, di qualunque religione si tratti, li reputo come i più

grandi mali dell’umanità in quanto vanno contro questo principio, che per me è in assoluto uno dei fondamentali per l’uomo.

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

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

## Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1995), *Storia della filosofia. Vol. I La filosofia antica (dalle origini al neoplatonismo)*, TEA, Milano.
- Abbagnano N., Fornero G. (2002), *Itinerari di filosofia. Protagonisti, testi, temi e laboratori. Vol. 1A Dalle origini ad Aristotele*, Paravia, Torino.
- Ausubel D. P. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, trad. ital. FrancoAngeli, Milano.
- Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), (2011), *La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna.
- Caputo M. (1998), *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia.
- Caputo M. (2012), *Interculturalità in “Pedagogia oggi”*, 1, pp. 199-227.
- Caputo M. (a cura di) (2022), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Caputo M. (2023), *Don Milani, la povertà e l’ottavo Sacramento*, “Filosofia e Teologia”, 2/2023, pp. 279-291.
- Caputo M. (2024), *Interculturalismo (pedagogia)*, in: S. Bagni, M.C. Locchi, C. Piciochetti, A. Rinella (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli, pp. 367-386.
- Caputo M., Pinelli G. (2014), *La religiosità come risorsa “transculturale”: narrazioni di giovani migranti*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 191-222.
- Caputo M., Pinelli G. (2018), *La religiosità tra “scontro delle civiltà” e “viaggio dei Magi”*, in: S. Olivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 199-204.
- Chang H. A., Checchin M. (1996), *L’educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della scuola italiana*, LAS, Roma.
- Cipriani R. (2009), *Nuovo manuale di sociologia della religione*, Borla, Roma.
- Damiano E. (a cura di) (1999), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, FrancoAngeli, Milano.

- Del Noce A. (1964), *Il problema dell'ateismo: il concetto di ateismo e la storia della filosofia come problema*, Il Mulino, Bologna.
- Fabro C. (1964), *Introduzione all'ateismo moderno*, Studium, Roma.
- Fallaci O. (2001, 2004), *La rabbia e l'orgoglio*, Rizzoli, Milano.
- Filoramo G. (2004), *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino.
- Filoramo G. (2016), *Ipotesi Dio. Il divino come idea necessaria*, Il Mulino, Bologna.
- Fukuyama F. (1991), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, trad. ital. Rizzoli, Milano 1992.
- Giddens A. (1999), *Il mondo che cambia: come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, trad. ital. Il Mulino, Bologna 2000.
- Giovanni Paolo II (1986), *Discorso alla Curia romana per gli auguri di Natale*, 22 dicembre 1986, www.vatican.va, ultimo accesso 22/07/2025.
- Haarscher G. (1996), *La laicité*, PUF, Paris.
- Habermas J. (2009), *Rinascita delle religioni e secolarismo*, trad. ital. Morcelliana, Brescia 2018.
- Huntington S. P. (1996), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, trad. ital. Garzanti, Miano, 2000.
- Lequin Y. (s.d.) (1994), *Historie de la laïcité*, Besançon, CRDP de Franche-Comté.
- Malavasi P. (2002), *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano.
- Michalski K., Fürstenberg N. (2005), *Europa laica e puzzle religioso*, Marsilio, Venezia.
- Milani L. (1957), *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Milani L. (2017), *Tutte le opere*, Tomo I e II, a cura di F. Ruozzi, A. Canfora, V. Oldano, S. Tanzarella, Mondadori, Milano.
- Milani L. *Lettera a Carlo Weiss (26.12.1947)*, in L. Milani, *Tutte le opere... cit.*, tomo II, p. 110.
- Moscato M. T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Moscato M. T. (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.
- Moscato M.T. (2006), *Famiglia ed educazione*, in: M. Caputo, M.T. Moscato, *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano, pp. 43-113.
- Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Onida V. (2007), *Le premesse storiche della laicità all'italiana*, in "Filosofia e Teologia", 2, pp. 266-272.
- Palagi P. (2002), *Le teologie cristiane del XX secolo*, in: G. Fornero, S. Tassinari, *Le filosofie del Novecento*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 923-983.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Roy O. (2008), *La santa ignoranza. Religione senza cultura*, trad. ital. Feltrinelli, Milano 2009.
- Randazzo B., «*Le laicità. Alla ricerca del nucleo essenziale di un principio supremo*», in "Filosofia e Teologia", 2, pp. 273-282.
- Sciuto C. (2018), *Non c'è fede che tenga. Manifesto laico contro il multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano.
- Scola A. (2007), *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venezia.
- Tomatis F. (1998), voce: *Secolarizzazione*, in Abbagnano N., *Dizionario di filosofia*, Torino, UTET, 3° ed. aggiornata e ampliata da Giovanni Fornero, Vol. III, pp. 380-383.
- Traniello F. (2007), *Peregrinazioni storiche della laicità*, in "Filosofia e Teologia", 2, pp. 239-250.
- Von Balthasar, H. U. (1952), *Abbattere i bastioni*, trad. ital. Borla, Torino, 1966.
- Weil P. (2021), *De la laïcité en France*, Grasset, Paris.

# *Il religioso in cammino: dalla chiesa della colpa alla chiesa dell'empatia*

di Maurizio Fabbri

## **L'esperienza religiosa al bivio: tra orizzonti di trasformazione della civiltà e retrotopie**

Qual è il possibile contributo che l'esperienza religiosa può fornire alla nostra epoca in termini evolutivi? Il senso della domanda si giustifica a partire dal fatto che ogni fenomeno culturale può svolgere una funzione regressiva e arrestare i processi di emancipazione in atto, alimentando la nostalgia del passato, o, al contrario, imprimere un'ulteriore spinta evolutiva ai traguardi sin qui raggiunti dalla civiltà<sup>1</sup>. In un caso, il religioso rischia di piegarsi al culto delle “retrotopie” (Bauman 2017) e di incoraggiare il progressivo indebolimento di quel pensiero laico, che costituisce uno dei più importanti tratti distintivi della nostra epoca: tutto sommato, si tratterebbe della strada più semplice, quella che si limiterebbe a riattualizzare i “fasti” di una tradizione, che nel corso dei secoli è stata responsabile della lotta per le investiture fra impero e papato, dei conflitti interreligiosi tra cattolici, ortodossi e protestanti, e fra i cristiani e le altre confessioni religiose, dell’inquisizione, del “non expedit”, del Concordato Stato-Chiesa. Muoversi in questa direzione significherebbe di fatto disconoscere i mutamenti della storia più recente, a cominciare da quelli dell’Italia repubblicana e dei tanti processi di emancipazione che l’hanno accompagnata. Quasi un’ammissione di colpa di aver ceduto alle “corruzioni” della postmodernità.

Nell’altro caso, il religioso può divenire esso stesso partecipe di trasformazioni, che modificano il volto della religiosità, consentendole di offrire un contributo originale al processo di evoluzione della civiltà. Si pensi al dialogo fra cristianesimo e teologie della liberazione nella seconda metà del Novecento (cfr. Bertin 1974) o alle originali re-interpretazioni della figura di Cristo, in seguito alla ricezione del messaggio nietzscheano sulla morte di Dio (cfr. Bertin 1977): entrambe queste esperienze culturali hanno contribuito a secolarizzare e a democratizzare il magistero cristiano, innervandolo di tensioni utopiche, che ne potenziavano le facoltà trasformatrici e lo mettevano in contatto con le parti più avanzate, quando non più radicali,

<sup>1</sup> Nel rispondere a tale domanda, si farà riferimento in via pressoché esclusiva alle società occidentali e al loro rapporto con la religione cristiana.

della società. Il cristianesimo, sin dalle origini, non è nuovo a sensibilità e istanze di tipo rivoluzionario o audacemente riformatore, che ne hanno fatto uno dei possibili motori di indebolimento della tradizione e di destabilizzazione dell'ordine costituito.

In nome di questa sua ambivalenza tra spinte reazionarie e tradizionaliste e tensioni evolutive e innovatrici, si sceglie di connotare il fenomeno religioso in termini di problematicità, appunto, secondo l'indicazione metodologica di Giovanni Maria Bertin, per il quale il motivo della problematicità non è solo un tratto caratterizzante del nostro tempo, che si è imposto con la crisi della metafisica, ma anche un elemento strutturale dell'esperienza, che ne sottolinea le continue contraddizioni, la difficoltà di risolvere in astratto le tensioni interne alla doppia polarità del bene e del male, del positivo e del negativo (cfr. Bertin 1968). In questa prospettiva, l'analisi del problema religioso esige il superamento del pensiero dualistico e binario, che ha costituito invece uno dei suoi elementi fondanti e ricorrenti per migliaia di anni.

Il problema religioso, al pari di ogni altro fenomeno, non nasce dal nulla. Jeremy Rifkin in uno studio dedicato al tema dell'empatia (cfr. Rifkin 2011) compie una classificazione del processo di evoluzione della civiltà, che può essere efficacemente declinata all'interno dell'esperienza religiosa: le fasi che la contraddistinguono sono cinque. Nel riproporre tale classificazione, sarà possibile riprendere solo marginalmente le ricostruzioni compiute da Rifkin, in quanto il tema oggetto d'indagine e di riflessione non è qui l'empatia, bensì il problema religioso, che esige una trattazione autonoma.

La prima fase è quella *mitologica*. L'umanità è ancora lontana dal sentirsi protagonista della vita sulla Terra: la sua assoluta ignoranza delle leggi che governano i fenomeni naturali la fa sentire piccola, fragile, indifesa di fronte al grande mistero della vita. Nell'incapacità di indagare le cause terrene, l'attenzione dell'umanità si sposta su presunte cause ultraterrene, e così il mondo si popola di presenze magiche e oscure, che possono incidere più o meno positivamente o negativamente sull'esperienza umana. Siamo in presenza di uno stile di pensiero "animistico" (Piaget), che diviene parte integrante delle modalità di funzionamento della mente umana, anche perché la fase mitologica accompagna il cammino del *Sapiens Sapiens* dalla preistoria sino all'alba della civiltà; quindi, svolge un'azione di modellamento di lunghissimo corso e condiziona tutte le epoche successive.

La fase mitologica, per quanto "ingenua" e arretrata, consente all'umanità di potenziare, sin dalle origini, l'immaginazione e il pensiero simbolico, grazie ai quali riesce a immaginare l'esistenza di una realtà altra, differente dalla propria e non interamente vincolata dall'esperienza in atto. Si tratta di un'arma a doppio taglio: da un lato, l'aiuta a comprendere la relatività delle situazioni e dei contesti entro cui l'uomo vive, a impegnarsi nella loro trasformazione o a spostarsi verso realtà differenti, sviluppando così doti di creatività imprevedibili; dall'altro, la distrae da osservazioni puntuali e rigorose nei confronti di ciò che accade realmente nella realtà, provocando un rischio di dominio del pensiero astratto su quello empirico, che rallenterà per molto tempo lo sviluppo scientifico.

Per quanto concerne l'esperienza religiosa, non si può non prendere atto che, senza di essa, non sarebbe stato possibile affiancare alle dimensioni orizzontali dell'esperienza, che privilegiano le logiche d'esplorazione spaziale, quelle

dimensioni verticali, che aiutano a ragionare in termini di altezza e profondità. Entrambe tali dimensioni sono infatti necessarie alla conoscenza scientifica: le prime per il loro consentire il continuo ampliamento del campo d'indagine e la ristrutturazione dei costrutti conoscitivi sin lì elaborati; le seconde, perché aiutano a concepire il cammino dell'umano anche in termini di elevazione ed evoluzione.

La seconda fase, quella *teologica*, genera un nuovo ordine di pensiero, soprattutto se riferito alle religioni monoteiste. Le dimensioni verticali dell'esistenza soppiancano radicalmente quelle orizzontali, molto più di quanto non accada nei culti pagani: l'altezza orienta la mente dell'umanità verso la rappresentazione celestiale di Dio, non a caso denominato l'Altissimo, e il regno dei cieli è dimora del bene; la profondità, al contrario, evoca l'emozione della caduta e dello sprofondamento (si pensi al mito di Lucifero) e si lega al male, al peccato, alla colpa<sup>2</sup>. Ne scaturisce un'impostazione manichea, che concepisce il bene in termini di elevazione, il male in termini di caduta e immersione: come sappiamo, cadere e immergersi è più semplice che elevarsi, e la condizione umana sembra configurarsi per una sua originaria predisposizione al peccato.

Apparentemente, vi è ben poco di problematico e di ambivalente dentro uno schema di pensiero "fisso", che vincola la riflessione a priori, rischiando di bocciare come eretica ogni posizione divergente. In realtà, dietro l'iniziale semplificazione, si nasconde una tensione euristica, che emerge con forza nel pensiero etico contemporaneo, soprattutto a partire da Søren Kierkegaard in poi, secondo il quale scegliere il male è molto più semplice che scegliere il bene: semplice nel senso latino del termine, *simplex*, che implica riduzione di complessità, eccessiva rapidità d'azione, povertà di pensiero, inconsapevolezza degli elementi di ambivalenza della scelta, appunto. In definitiva, chi opta per il male non sceglie veramente, in quanto la complessità della scelta tende al bene (cfr. Kierkegaard 1843). Nella dimensione della caduta s'impone, in qualche misura, quella condizione deietta, che viene rappresentata da Martin Heidegger come rinuncia a vivere in funzione dei propri orizzonti di possibilità e a scegliere, fra le tante possibilità possibili, quella che viene percepita come la propria possibilità "più propria" (cfr. M. Heidegger 1927). Per Kierkegaard si tratta di non tradire gli altri, evitando di manifestare indifferenza ai loro percorsi di vita; per Heidegger di non tradire se stessi, rassegnandosi a vivere in condizioni di inautenticità: per entrambi, nessuna scelta può essere impersonale, per il suo chiamare in causa anche le dimensioni più profonde della personalità. In questa prospettiva, la profondità non è solo caduta e immersione, ma anche occasione di riscatto: dalla caduta quindi è possibile rialzarsi, se si diviene consapevoli di vivere al di sotto delle proprie capacità di progettazione e che progettarsi significa innanzitutto prendere le distanze da una condizione data. L'altezza non è più celestiale, pura fonte di beatitudine, ma dinamica e processuale.

Si comprende ora per quale ragione la fase teologica sia foriera di una sua propria tensione evolutiva, rispetto a quella mitologica: la percezione dell'aldilà non è generica e indistinta, il rapporto fra umanità e divinità si carica di problemi e

<sup>2</sup> Non è questa la sede per entrare nel merito del concetto di colpa nella teologia cristiana. Per una ricostruzione delle differenti concezioni, si rinvia allo studio di G. Biffi, *Colpa e libertà*, ESD, Bologna 2007.

implicazioni di natura etica e solleva importanti questioni di ordine politico e antropologico sulle condotte sociali. In negativo, si porta dietro una sensibilità di tipo magico, con le superstizioni che ne derivano, ma in positivo apre una riflessione sulla condizione umana, che anticipa la fase *ideologica*: l'ideologia è infatti il tratto caratterizzante della terza fase.

Qui, in teoria, la religione avrebbe concluso il proprio compito, poiché, al centro dell'esperienza storica, vi è l'idea o, meglio, vi sono le idee. Come si è già detto tuttavia, ciascuna di queste fasi, mentre risulta ancora condizionata da quelle precedenti, fa sentire i propri effetti anche su quelle successive e l'esperienza religiosa cambia i propri connotati, ma non si estingue: diviene essa stessa idea. Non è casuale, ad esempio, che il conflitto interreligioso fra cattolici e protestanti esploda in tutta la sua violenza proprio in età moderna, facendo emergere le tensioni economiche e sociali dell'epoca: da un lato, la catechesi e l'educazione orale nei Paesi cattolici, conservatori e a basso sviluppo economico, sociale e culturale; dall'altro, la lettura diretta dei testi sacri e il processo di alfabetizzazione che ne deriva nei Paesi protestanti, riformati e a più alto sviluppo economico, sociale e culturale.

Si tratta di una frattura drammatica, che alimenta e intensifica gli squilibri già esistenti fra l'Europa del sud e quella del centro-nord e che identifica cattolicesimo e conservazione, protestantesimo e sviluppo: solo l'impero austroungarico, in quanto erede del sacro romano impero, si sottrarrà a questo schema. D'altronde, è difficile non ricordare la condanna al rogo di Giordano Bruno e la pseudo ritrattazione di Galileo Galilei di fronte al Sant'Uffizio, come le battaglie di resistenza compiute dallo Stato Pontificio contro i moti d'insurrezione risorgimentale. Per un lungo periodo, la polarità tra culto del passato e apertura ai mutamenti, che attraversa il problema religioso anche ai giorni nostri, sembra penalizzare il cattolicesimo e favorire il protestantesimo. D'altronde, è caratteristico dell'epoca ideologica costringere le idee che, come quelle religiose, presumevano di avere validità universale a combattere contro le idee avverse: il cattolicesimo diviene una fazione fra le altre, identificato con la dinastia dei Borbone e con gli insorti della Vandea, acerrimo nemico dei rivoluzionari, che professano i principi di *Liberté, Égalité, Fraternité*.

La quarta fase, quella *psicologica*, è propria delle società contemporanee: il suo tratto essenziale è quello di porre l'individuo al centro dell'esperienza di vita, che si identifica soprattutto in termini di conquista del benessere e del processo di autorealizzazione. Il concetto di profondità prende finalmente forma nella concezione dell'inconscio individuale di Freud e collettivo di Jung. Si avvia una fase di profondo ripensamento della parola evolutiva della civiltà, che assegna un ruolo di primo piano alle emozioni, tradizionalmente svilite e sottovalutate; fa emergere gli elementi di specificità della mente infantile e adolescenziale, sin lì disconosciute; rimette in discussione i condizionamenti e gli stili educativi del passato e rende possibile la loro progressiva, radicale trasformazione. L'esperienza di fede smarrisce gradualmente i suoi vincoli tradizionali e fatica a trovarne di nuovi: si lega al sentire personale ed è espressione di un vissuto, che non rispecchia necessariamente le caratteristiche del contesto sociale. Viene contagiata dai mutamenti che caratterizzano l'esperienza educativa e risulta più permeabile alle caratteristiche delle differenti età evolutive: nell'infanzia è oggetto di condivisioni familiari; nell'adolescenza,

privilegia il rapporto col gruppo dei pari; nella giovane età adulta, può essere motore di riprogettazione esistenziale. Perde infine il suo carattere di unicità e si configura come una delle possibili risposte, fra le tante, al male di vivere o alle inquietudini esistenziali del soggetto, che possono trovare, in alternativa, risposte più scientifiche, dalle psicoterapie ai farmaci.

In questo mutato contesto, il cattolicesimo ha perso quasi interamente il proprio potere temporale e vive una contraddizione fra scelte di radicale apertura al sociale, di difesa dei processi di emancipazione e di riparazione delle disuguaglianze e altre di conservazione dei valori tradizionali, in difesa della famiglia, contro il divorzio e l'interruzione di gravidanza. Scelte spesso non condivise dalle chiese protestanti, che rivendicano un primato evolutivo nei confronti di quella cattolica e fanno leva su una maggiore capacità di dialogo con la società civile. Ciò non di meno, in un caso come nell'altro, le questioni teologiche esercitano un peso sempre minore e le parrocchie sono sempre più propense a trasformarsi in agenzie educative a tutti gli effetti.

La quinta fase è quella *drammaturgica*: è la più recente e risulta ancora in corso di delineazione e riconoscimento, al punto che è utile domandarsi se essa abbia, nella parabola evolutiva dell'umanità, lo stesso valore di quelle precedenti. Ne sono interpreti le nuove generazioni, che, eredi della fase psicologica, si confrontano con le grandi questioni valoriali del nostro tempo con leggerezza e flessibilità. Al momento, non sembrano propense a compiere grandi battaglie in nome di una fede religiosa piuttosto che di un'altra, la loro fede potrebbe essere tutt'altro che solida e il dubbio che li anima non sembra ingenerare alcun senso di colpa. Il termine *drammurgico* suggerisce che questi giovani si comportino come attori, che interpretano un copione, del quale sono coautori.

La domanda di fondo è quanto essi siano in grado di interpretare o meno al suo interno tutti i ruoli possibili, ma la risposta varia, probabilmente, da persona a persona. Il tratto dominante sembra essere una flessibilità esistenziale che può indurre persino il credente a sperimentare anche altre confessioni religiose o perlomeno a dialogare con esse con apertura e senza pregiudizi. Su questo versante, l'esperienza religiosa sembra configurarsi prevalentemente in termini di rappresentazione: si indeboliscono pertanto le sue implicazioni dottrinali, come il suo carattere di sacralità e le sue liturgie possono cambiare di significato e declinarsi come luoghi d'incontro e di socializzazione. Non vi è dubbio che questa fase sia quella che maggiormente favorisce lo sviluppo sociale dell'empatia e la disponibilità all'ascolto reciproco. Al tempo stesso, tuttavia, potrebbe essere espressione di una società consumistica, a basso contenuto valoriale, che agevola l'intercambiabilità dei ruoli, proprio perché non ne coglie lo spessore e la consistenza.

Chiediamoci: è realistico pensare che questa sia una fase a sé che prende forma e s'impone successivamente alle quattro che l'hanno preceduta? È una fase o, semmai, un *modus operandi*, conseguente al mutamento degli stili di vita e di educazione della nostra epoca e ai processi di emancipazione che li hanno resi possibili?

Colpisce che Rifkin non abbia voluto inserire nel processo di evoluzione della civiltà una fase ad alto sviluppo *scientifico e tecnologico*, data l'estrema importanza che essa riveste nella nostra epoca: probabilmente, il fatto di aver centrato l'analisi

sul tema dell'empatia lo ha indotto a ritenerla non pertinente e a considerare quella psicologica come la più scientifica possibile. In realtà, la pervasività di scienza e tecnica nella vita dell'umanità ha raggiunto livelli tali da costituire sempre più una condizione fondativa dell'esperienza sociale e di vita degli uomini e delle donne del nostro tempo, al punto che, qualora venisse meno, la loro stessa sopravvivenza sarebbe minacciata su ampia scala. L'analisi della sola fase psicologica non è sufficiente a cogliere rilievi adeguati tanto sul tema dell'empatia quanto su quello della fede.

La centralità di scienza, medicina, tecnologia è oggi tale, che sarebbe ingenuo pensare che essa non abbia importanti ripercussioni anche su temi "umanistici", quali l'empatia e il religioso, a maggior ragione, di fronte all'evidenza che ciascuna di queste fasi è irreversibile e non consente nessuna autentica regressione alle fasi precedenti. Non solo: molta empatia è resa possibile dal miglioramento delle condizioni di vita dell'umanità, e non vi è dubbio che lo sviluppo scientifico e tecnologico abbia contribuito notevolmente a migliorarle, ottenendo come effetto quello di indebolire le pulsioni di lotta e competizione per la sopravvivenza. È questo un dato sottolineato anche da Rifkin, per cui non si comprende per quale ragione non abbia voluto integrare l'analisi della fase psicologica con quella scientifica e tecnologica.

Ebbene, quali conseguenze lo sviluppo scientifico e tecnologico ha avuto sull'esperienza religiosa? Anche qui, l'analisi si muove su un doppio filo. Da un lato, l'ha impoverita e secolarizzata, costringendola a interagire con un'umanità molto più preoccupata del proprio benessere terreno e della salute del proprio corpo, che non della salvezza dell'anima: per molti, la religione è divenuta parte di un retaggio superstizioso, privo di credibilità e fondamento. Dall'altro, ha creato le condizioni favorevoli al ritorno verso fenomeni d'impegno e di testimonianza più vicini al cristianesimo delle origini: contro un mondo dominato dalla tecnocratica volontà di potenza e dalla speculazione finanziaria, il religioso ha contribuito a rilanciare il valore dell'umano e delle sue dimensioni etiche, non ultima la capacità di tendere la mano ai marginali della Terra. Si pensi al pontificato di papa Francesco e all'impegno della Conferenza Episcopale Italiana.

Alla luce di questi dati, consapevoli che il ruolo storico del cristianesimo appartiene a fasi dello sviluppo umano non più proponibili, pare che le ulteriori possibilità di evoluzione dell'esperienza religiosa nelle società occidentali non possano avvenire nel segno della regressione e della difesa del pensiero reazionario. Le spinte nazionalistiche in epoca di globalizzazione stanno rivelando tutta la loro inefficacia e precarietà: risultano infatti marginali nei periodi in cui la globalizzazione è governata da forze liberaldemocratiche; prendono il sopravvento, quando a dominare sono i nazionalisti medesimi, ma l'effetto immediato è quello di scardinare le alleanze fra Paesi politicamente affini, poiché ciascuno di essi si limita a perseguire i propri interessi particolari e a imporre le proprie priorità. Il "destino" del cattolicesimo oggi è, più che mai, quello di recuperare la propria identità universalistica e fare esercizio di testimonianza su scala planetaria.

Può sembrare un'affermazione precipitosa, a fronte delle tante resistenze che i mutamenti radicali del nostro tempo incontrano da parte delle forze reazionarie e di larghi settori, pur non maggioritari, dell'elettorato, ma, se si ragiona su parabole

evolutive di lungo periodo, il ragionamento risulta tutt’altro che infondato. Come non prendere atto che le fasi sin qui delineate delineano un processo di evoluzione della nostra specie, oggettivamente innegabile? Dal pensiero magico al pensiero scientifico e razionale, dall’età della pietra a quella dei viaggi spaziali: il percorso compiuto è talmente ampio e snaturante, da aver modificato il nostro stesso corpo, la nostra stessa mente, e indietro non si torna. Chi prova nostalgia del passato tenta di imporre regressioni di breve periodo, ma queste regressioni, certamente possibili, si limitano a rallentare un cammino, che persegue comunque le proprie finalità evolutive. E comunque non si tratta di regressioni vere, peraltro scientificamente impossibili in base al principio di irreversibilità dell’esperienza, ma di “semplici” battute d’arresto, che si limitano a rallentare lo sviluppo storico. È più facile cogliere questa dinamica processuale, se si è in grado di guardare lontano, tanto nel passato quanto nel futuro: è l’eccesso di vicinanza di sguardi troppo concentrati sul presente, che rischia di oscurare l’analisi (Cfr. Fabbri 2024).

Il cristianesimo oggi deve allora scegliere se assecondare l’evoluzione in atto o se rivolgere lo sguardo al passato: un passato trionfale, certo, ma ricco di errori, per i quali lo stesso pontefice Giovanni Paolo II ha dovuto porgere le proprie scuse; un passato di continua deformazione dell’esperienza religiosa, per le “indebite” interferenze di problemi connessi all’esercizio del potere temporale. Quale futuro potrebbe invece attenderlo e restituirgli un prestigio di natura differente? La risposta va in direzione di una religione che recupera la sua originaria mitezza, ispirata a valori di fratellanza, amore universale, rispetto degli umili e degli ultimi: su queste basi, anzi, il cristianesimo potrebbe rinascere e cominciare ad esistere realmente solo a partire da oggi, trovandosi finalmente nelle condizioni storiche di emergere ed esprimersi nella sua vera essenza.

Papa Francesco si è mosso esattamente in questa direzione: le sue celebri parole, “Chi sono io per giudicare?”, squarciano il velo sull’esistenza di una chiesa generosa e militante, realmente inclusiva, vicina a tutti coloro che necessitano di comprensione, prima ancora che di amore. La Chiesa dell’empatia fa emergere la grandezza di un messaggio cristiano che è a favore di tutti gli ultimi: non solo i poveri, i derrittti, gli abbandonati, ma tutti coloro che rischiano di essere esclusi e tagliati fuori, espulsi dalla comunità dei credenti. Con queste parole, la chiesa diviene realmente universale, accoglie al proprio interno anche i suoi tradizionali nemici, i non credenti, smettendo di considerarli tali. Diviene inoltre chiesa delle minoranze, della cultura del rispetto, palestra di dialogo su ogni punto di vista, anche il più avverso: anche di coloro che, incapaci di comprendere, si sono indignati e scandalizzati, hanno riconosciuto questo papa, si sono aggrappati alla figura del papa emerito Benedetto XVI, che pure li aveva sconfessati con la sua scelta di abbandonare il soglio pontificio. C’è chi deve dimettersi per aprire le finestre e accogliere l’inquietudine dei tempi e chi invece deve indossare la tiara per consentire alla chiesa di respirare aria nuova.

La chiesa dell’empatia può riattualizzare l’istituto stesso del magistero ecclesiastico, incontrando i contributi più alti del sapere scientifico contemporaneo. Le sue acquisizioni, infatti richiamano l’attenzione di molte aule universitarie sulla necessità di attenuare e ridurre l’impatto, per quant’è possibile, dei comportamenti

giudicanti: chi giudica non comprende, né gli altri né stesso. È difficile non farlo, perché l'educazione che abbiamo ricevuto è essenzialmente giudicante e ci induce ad approvare o disapprovare, a dire “questo” è bene, “quello” è male, ma... chi giudica non sa, e l'insegnante giudicante esibisce quotidianamente la propria non socratica ignoranza: non sa di non sapere. Chi non sa di non sapere pontifica e, giorno dopo giorno, si sostituisce al vicario di Cristo sulla Terra, ma, come già osservato, è il penultimo vicario ad aver detto: “Chi sono io per giudicare?”.

Chi non sa di non sapere trema, s'indigna, pronuncia parole di scomunica... Chi sa di non sapere attendeva le parole di papa Francesco da tempo e ne pronuncia altre di ringraziamento, perché, come insegna Heidegger, *denken ist danken*, pensare è ringraziare (cfr. Heidegger 1952).

La chiesa dell'empatia però deve rinunciare a ricostituirsì come potere temporale, a imporsi secondo un corpo dottrinario unitario e organico, ad affermarsi con forza per la sconfitta delle altre idee. Dire questo equivale ad affermare che la storia ufficiale del cristianesimo ha tradito l'essenza del messaggio cristiano? Forse sì, ma il portato di “inattualità” di questo messaggio era tale da renderlo difficilmente attuabile, in assenza di processi di emancipazione e di sviluppo storico sociale adeguati. Il suo successo storico è stato reso possibile dal ruolo di Paolo di Tarso, il vero fondatore dell'*ecclesia*; e dall'aggancio della civiltà cristiana alla struttura civile e pedagogica della *paideia* del mondo classico: entrambi questi fattori hanno inevitabilmente cambiato il volto del cristianesimo delle origini. Oggi, a distanza di due-mila anni, quel volto può essere legittimamente recuperato e sottratto all'oblio cui l'ha condannato la storia del cristianesimo. Il prezzo da pagare è rinunciare al connubio fra religione, ragion di stato e volontà di potenza.

## **La chiesa dell'empatia e il pensiero antidogmatico. E il patriarcato?**

Difficile non cogliere l'affinità fra la parabola evolutiva del cristianesimo e quella del pensiero filosofico: infatti, la storia della metafisica risente dell'influenza del pensiero mitologico e teologico; diviene oggetto di conflitto in età moderna per il suo doversi confrontare anche con le ragioni del pensiero scientifico; sfocia, all'alba del Novecento, in una crisi radicale, che evidenzia l'infondatezza dei suoi presupposti ontologici e essenzialistici. In particolare, dal secondo dopoguerra in poi, la filosofia è divenuta pensiero decostruttivo e antidogmatico, il cui compito primario non è più quello di imporre una concezione particolare del mondo e della storia, bensì discutere e verificare la fondatezza delle tesi elaborate e delle argomentazioni sostenute. Non è casuale che questa trasformazione del sapere filosofico avvenga in concomitanza con i processi di emancipazione della contemporaneità e in una fase di massima intensificazione dello sviluppo scientifico-tecnologico: l'obiettivo è fare della filosofia stessa uno strumento, fra gli altri, di costruzione della coscienza.

Senonché, questa recente caratterizzazione del discorso filosofico, se è in linea con i principi basilari della conoscenza scientifica, lo risulta meno con quelli dello

sviluppo tecnologico: come osserva Heidegger, vi è una frattura tra metafisica e pensiero contemporaneo, la quale fa sì che la prima sopravviva e si riaffermi non nel nuovo statuto epistemico della filosofia, bensì nella volontà di potenza della tecnica. Mentre conoscenza scientifica, antidiogmatismo ed emancipazione sociale risultano strettamente intrecciati e possono contemperarsi reciprocamente, più difficilmente la tecnica rinuncia al proprio primato d'azione e affermazione sul mondo, imponendo mere logiche di convenienza e sfruttamento dell'ambiente. Ragionamento più che mai attuale, quello di Heidegger, confermato dall'indifferenza con cui i giganti economici della Terra reagiscono ai sempre più preoccupanti problemi climatici del nostro tempo.

Ebbene, difficile non constatare, in questo contesto, come anche la filosofia risulti nuovamente attraversata da istanze di natura metafisica, che la espongono al ritorno di un nuovo dogmatismo. Il costruttivismo, che ha costituito il paradigma filosofico dominante del secondo dopoguerra, è stato a più riprese contestato da orientamenti a contenuto neorealista, che caldeggiano la regressione della filosofia stessa a esiti prekantiani (cfr. Ferraris 2012): si tratta di posizioni evidentemente ingenue, non sostenute da alcuna ulteriore evoluzione di tipo teoretico, che si limitano a voler imporre una regressione pari a quella che il pensiero reazionario vuole realizzare in ambito politico, storico-sociale (cfr. Fabbri 2019). In quanto al ritorno a un nuovo dogmatismo, difficile non prendere atto dell'enfasi posta, negli ultimi decenni, sul tema della crisi e della decadenza della civiltà: se ne parla, come se la crisi costituisse un fenomeno totalizzante e senza ritorno, destinato a permeare di sé una nuova condizione umana (Fabbri 2014).

Anche in questo caso, si tratta di posizione infondate, che impongono certe parole, per nasconderne altre, e fanno un uso univoco e strumentale del linguaggio, parole “logore”, direbbe Mariagrazia Contini (Contini 2007): si dice solo crisi, per non dire anche speculazione finanziaria e allargamento della forbice tra ricchi e poveri; si dice solo crisi per non dire anche trasformazione, mutamento, evoluzione. Il concetto stesso di nichilismo sembra smarrire quella strutturale ambivalenza, che il pensiero di Nietzsche gli aveva attribuito: da un lato, il nichilismo passivo costringe l'umanità a prendere atto della morte dei valori tradizionali, ma il nichilismo attivo le offre, al tempo stesso, una inedita opportunità di compensazione, grazie al processo di trasmutazione dei valori e alla progettazione di una civiltà nuova e differente.

Anche qui, come in ambito religioso, si tratta di scegliere, e la scelta più costruttiva e ricca di sviluppi possibili non è certo quella di tornare al passato: quali scenari si possono intravedere da un'ulteriore evoluzione del discorso filosofico? Quali contributi la dimensione attiva del nichilismo può fornire al processo di evoluzione della civiltà? In una società plurale e democratica, pluralista e antidiogmatica, il venir meno dei vecchi confini gnoseologici, posti per vie astrattamente teoretiche, dovrà lasciare spazio all'introduzione di nuovi vincoli di origine etica, che sappiano confrontarsi con situazioni e contesti differenti.

Su questo piano, si registrano tradizionalmente due possibili approcci antinomici. Il primo, quello deontologico, impone su scala universale il rispetto degli imperativi categorici kantiani, a prescindere dalle conseguenze che ne derivano: data

l'illiceità morale della menzogna, ad esempio, Kant ritiene che si debba evitare di mentire anche in condizioni estreme, tali da imporre sconfitte radicali e sacrificare la vita stessa. Si tratta di un modello connotato dal massimo di rigidità, che rifiuta ogni possibile scelta di compromissione dei valori e della loro purezza (cfr. Kant 1797).

Il secondo, a contenuto relativista, considera al contrario la morale un fattore endemico alle culture e alle comunità, che trovano, nella propria stessa storia, una giustificazione sufficiente al mantenimento dei propri valori. Qui si registra un problema contrario di eccessiva flessibilità, tale per cui scelte anche terribili di sterminio razziale o di violenza su donne e bambine potrebbero risultare legittimabili in nome dell'appartenenza a tradizioni differenti. Ciascuna civiltà – è convinzione di Spengler – crea un mondo a sé, tendenzialmente non comunicante con quello di altre civiltà (cfr. Spengler 1918).

Non è semplice posizionarsi in modo rigoroso fra queste due alternative. Per l'antidogmatismo, ogni forma di integralismo e asservimento è un residuo del passato e pratiche quali l'infibulazione e il matrimonio fra uomini adulti e bambine sono da condannare. La sua cornice di riferimento è l'universalismo giuridico di stampo liberale. Per il relativismo, al contrario, il mancato riconoscimento di leggi, pratiche, norme, consuetudini, radicate in altri Paesi e culture, si configura come un rischio di nuovo etnocentrismo e di neocolonialismo culturale. Il minimo che si possa dire, rispetto a questa antica *querelle*, è che la posizione relativista può risultare storicamente datata di fronte a un contesto, come quello della globalizzazione e planetarizzazione dell'esperienza storica, che rende sempre più improbabile l'isolamento delle culture e impone al contrario esperienze di incontro e convivenza, quando non di dialogo e confronto.

Da un punto di vista etico, inoltre, è più corretto tentare di universalizzare i processi di emancipazione delle società occidentali o non interferire nelle culture altre, nonostante i livelli di violenza interna che si portano dietro? Il vantaggio del modello liberale è quello di tollerare il permanere di vecchissime tradizioni e consuetudini, a condizione che non vengano imposte, ma siano conseguenti a comportamenti di libera scelta e di autodeterminazione: fare questo significa tuttavia sradicare tali tradizioni dai “legittimi” comportamenti educativi che famiglia e comunità possono assumere nei confronti dei minori e rinviarli all’età in cui potranno legittimamente scegliere in prima persona.

Difficile non chiedersi, rispetto al religioso, se sia più universale una chiesa che tenta di universalizzare il valore del rispetto e della sacralità della persona, di tutte le persone, nessuna esclusa, che assume integralmente e faccia proprio il processo di riforma del pensiero e i contenuti della comunicazione empatica, che costituiscono la parte più avanzata del nostro modello di civiltà o una chiesa che ammette al proprio interno concezioni di vita, di educazione, di cura, di relazione incompatibili fra loro, in nome delle rispettive tradizioni (Fabbri 2014). Per i relativisti, la risposta più corretta è la seconda; per gli antidogmatici, è la prima. Può sembrare contraddittorio che l'antidogmatismo dia una risposta apparentemente dogmatica, che vuole imporre su scala universale i valori maturati all'interno di una tradizione e delle sue specifiche condizioni evolutive. Come si diceva tuttavia, il modello liberale non

pretende di sradicare i valori delle altre culture e civiltà, si limita a esigere che tali modelli possano essere oggetto di libera scelta e non d'imposizione e possano convivere con modelli e culture differenti. In discussione, dunque, non sono i differenti contenuti culturali e antropologici, ma il loro coesistere con valori di autodeterminazione. La contestazione che un relativista può muovere a questo rilievo è che a volte la divergenza nasce proprio in relazione a questo specifico passaggio e che il diritto all'esercizio della libertà personale e alla tutela dei minori non può essere dato per scontato.

Ovviamente, su questi assunti di base, la discussione si ferma e diviene necessario compiere una scelta. Quale potrebbe essere la scelta più fondata per il cristianesimo, in questo specifico momento storico? Difficile dare una risposta univoca: si può tuttavia prendere atto che rispetto della persona e autodeterminazione costituiscono valori dominanti della nostra epoca, che esercitano un forte potere d'attrazione anche sulle altre culture, e che il cristianesimo ha contributo a innestarle nella nostra tradizione molto tempo prima che s'imponesse il modello liberale. La risposta dell'antidogmatismo potrebbe essere più vicina al cuore evolutivo del cristianesimo stesso.

Non si tratta di alternative astratte, con un fondamento unicamente epistemologico: le loro ricadute sul piano etico, sociale ed esistenziale sono enormi e sollevano questioni importanti, quale il ruolo della donna nella società, il diritto all'emancipazione delle donne medesime, delle minoranze sessuali, dei poveri, la tutela della salute, dell'istruzione, l'autonomia della ricerca scientifica. Senza un'adeguata operazione di decostruzione e revisione dei condizionamenti che le comunità ricevono dalle proprie tradizioni, risulta difficile dare il giusto peso a queste conquiste, anzi, il rischio è che il pensiero reazionario scelga di delegittimarle, proprio a partire dalle evidenze contrarie dei Paesi in cui autoritarismo e integralismo costituiscono ancora valori indiscussi. Si pensi ai temi legati alla differenza di genere, quali l'evoluzione della famiglia, la trasformazione sociale del ruolo della donna, le differenti concezioni del femminile, il rapporto fra i sessi e, infine, la questione del femminicidio e i suoi rapporti col patriarcato. Di fronte al dilagare della violenza sulle donne nelle relazioni di coppia, il pensiero reazionario tenta di circoscrivere il fenomeno a situazioni di patologia psichica e sociale e rifiuta di esplicitarne le connessioni con il malessere di una civiltà patriarcale morente.

L'analisi di queste connessioni costituisce invece un interessante punto di partenza per la comprensione dei legami che la nostra tradizione intrattiene con il fenomeno della violenza: ovviamente tutto questo chiama in causa anche le responsabilità del religioso e dei suoi elementi di ambivalenza nei confronti del femminile.

Molti sono i contributi che la mitologia olimpica (e non solo olimpica) ci fornisce in questa direzione, supportando l'ipotesi che alcune sue narrazioni corrispondano a testimonianze di una storia cancellata e rimossa e contengano i germi favorevoli alla scrittura di una controistoria della civiltà (cfr. Galli 1987). Vi è peraltro un filone di studi consolidato, che legittima quest'operazione anche da un punto di vista metodologico: si tratta di far riemergere dal passato un insieme di informazioni il cui più autentico significato era stato rimosso e ridotto al silenzio, secondo quel paradigma

indiziario, teorizzato da Carlo Ginzburg (Ginzburg 1986), ampiamente ripreso da Umberto Eco nel suo primo romanzo, *Il nome della rosa*.

Per esigenze di maggiore chiarezza e concisione dell'analisi, si decide di procedere per quadri<sup>3</sup>.

*Primo quadro.* In una imprecisa regione eurasiatica, fra la Scizia e il Caucaso, vivono le Amazzoni, donne guerriere abituate a mutilarsi un seno, per poter combattere e usare con più efficacia arco e frecce. Vivono in comunità interamente femminili, ma in primavera sono solite recarsi nel territorio dei Gargareni, all'unico scopo di concepire un figlio. L'incontro avviene in segreto, al buio, in modo tale da non potersi vedere reciprocamente in viso. I nascituri di sesso maschile vengono mandati a vivere con i Gargareni, mentre le bambine rimangono con le madri. In questo contesto, i rapporti tra i sessi sono circoscritti alla sola funzione riproduttiva: è come se la memoria mitologica alludesse a una potenziale pericolosità di questa relazione, e, come vedremo, dato il prevalere della civiltà patriarcale, risulterà pericolosa soprattutto per le donne.

*Secondo quadro.* Siamo in Tracia, sul monte Rodope: uomini e donne convivono in libertà, al di fuori dell'istituzione familiare, i bambini sono primariamente delle madri e quella della paternità si declina come esperienza comunitaria. Dioniso è il loro Dio, una figura maschile, certo, ma dai contorni delicati e un po' sfuggenti, molto più androgini che virili: non a caso, è dedito al culto del vino e dell'ebbrezza, piuttosto che all'esercizio del potere costituito. Il mondo femminile che lo circonda, quello delle Menadi, vive in sintonia con l'ambiente naturale e presenta a sua volta un forte tratto di selvaticità. Nella sua versione più naturale, la mescolanza comunitaria fra uomini e donne non sembra creare tensioni e conflitti: il principale dato da sottolineare però è che quest'apparente armonia si verifica in una realtà che non ha ancora al proprio centro l'istituzione familiare.

*Terzo quadro.* L'ambientazione è la medesima del secondo. Al posto di Dioniso s'impone però la figura di Orfeo, artista, musico, cantore, capace, con i doni della propria arte, di commuovere e addomesticare il mondo naturale. Sono note le vicende legate al suo amore per Euridice:

- a) Orfeo e Euridice sono prossimi alle nozze, ma, il giorno del matrimonio, la sposa viene rapita dal pastore Aristeo, che può essere assunto a simbolo del mondo selvatico e naturale, quello non ancora piegato all'arte di Orfeo;
- b) Euridice tenta di fuggire, ma nel farlo viene morsa da un serpente, che, come già nell'Antico Testamento, può essere interpretato come simbolo di tentazione e violazione del patto di fedeltà a Orfeo;

<sup>3</sup> Posto che le narrazioni dei miti della tradizione olimpica sono spesso soggette a versioni differenti e richiederebbero un'amplissima bibliografia, ci si limita qui a rinviare al più classico dei testi, R. Graves, *I miti greci*, 1955. Le interpretazioni dei miti in relazione al formarsi del rapporto di coppia fra uomo e donna e alle resistenze del femminile alla nascita della civiltà patriarcale e della famiglia tradizionale sono imputabili all'Autore del presente saggio. Per l'approfondimento dei temi legati alla nascita della civiltà patriarcale e ai suoi rapporti con una presunta, precedente civiltà matriarcale, cfr. J. J. Bachofen, *Il matriarcato* (1861), e le interpretazioni che ne sono state effettuate in ambito marxista e psicoanalitico.

- a) Euridice muore e scende nel regno dei morti. Orfeo, in preda alla disperazione più totale, prega Persefone, affinché gliela restituiscia: Persefone accetta, ma gli intima di non girarsi a guardare il volto dell'amata, sino a quando non siano entrambi di nuovo alla luce del sole.
- b) Orfeo si gira per rimirarla, ma Euridice è rimasta indietro, e la perde per sempre: la perde nel senso che non la riconosce, che è rimasta vittima dell'incontro con Aristeo, che si tratta di un'altra Euridice. Orfeo è inconsolabile, piange la perdita dell'amata, sino a quando le Menadi, esasperate dal suo canto, lo sbranano.

Non è difficile cogliere in questa narrazione il rapporto di appartenenza del femminile a quel mondo naturale che viene sedotto dall'arte di Orfeo, ma che gli resiste anche; come non è difficile individuare la resistenza delle donne a farsi "rinchiuso" dentro l'istituzione familiare e matrimoniale: le Baccanti sono contemporaneamente sedotte ed esasperate dal suo canto, e la decisione di sbranare Orfeo evidenzia il loro sentirsì in pericolo, prossime a una situazione di perdita della libertà.

*Quarto quadro*, la vicenda di Medea<sup>4</sup>. Com'è noto, Giasone, insieme agli Argonauti, arriva nella Colchide, la patria di Medea, che s'innamora di lui. Deve superare tre difficili prove per conquistare il Vello d'oro, una pelle d'ariete, capace di guarire tutte le ferite e le malattie, e, data la complessità di queste prove, ci riesce solo con l'aiuto di Medea. Conclusa l'impresa, Giasone sposa Medea e si trasferisce con lei a Corinto: dopo dieci anni di convivenza, il re di Corinto, Creonte, gli offre sua figlia Glauce: quest'ultimo, pur di sposare la figlia del re, rinnega Medea, che, per vendicarsi, uccide Glouce, Creonte medesimo e i figli avuti da Giasone. La tradizione patriarcale ha tramandato letture solo negative del comportamento di Medea e non ne sottolinea piuttosto anche la forza e il coraggio del sentimento amoroso: per Giasone, Medea si emancipa dal legame di dipendenza dal padre e dalla famiglia di origine e si impegna nella costruzione di nuovo legame e di una nuova famiglia: le resistenze di Euridice verso il matrimonio e verso la famiglia in Medea sembrano essersi dissolte. Medea però non ha di fronte a sé l'amore totale e apparentemente disinteressato di Orfeo: in Giasone, anzi, il maschile svela il proprio volto "politico" e diviene evidente lo stretto legame che per gli uomini si costituisce tra famiglia, conquista del potere, ragion di Stato e discendenza. Medea non è solo la madre crudele che uccide i propri figli, ma anche la donna ferita, che comprende improvvisamente come la civiltà patriarcale abbia come suo unico scopo la certezza dei legami di sangue e di discendenza dinastica, soprattutto di quelli al maschile: nulla a che spartire con i legami d'amore. Emerge con chiarezza, da questo momento in poi, l'impossibilità del femminile di conquistare un proprio orizzonte di autonomia: la sua parabola si riduce nel passare dalla famiglia paterna a quella coniugale, e non è casuale che, nella vicenda di Medea, l'ultimo atto sia il suo ritorno alla casa paterna.

*Quinto quadro*, Edipo. Nella storia di Edipo, convergono i seguenti elementi: a) Un figlio negato da entrambi i genitori (Laio e Giocasta, re e regina di Tebe) a seguito di una profezia che si avvera proprio per il peso che le si conferisce: quella che avrebbe ucciso il padre e avrebbe preso in sposa la madre; b) La passione di un servo

<sup>4</sup> Per una lettura non storistica, ma psicopedagogica del mito di Medea, cfr. M. T. Moscato, *I figli di Medea*, Mondadori, Milano 2022.

che decide di salvarlo e grazie al quale Edipo viene adottato da un altro Re, Polibo di Corinto; c) Un viaggio iniziatico, compiuto allo scopo di evitare la profezia e che invece ne sancisce l'attuazione.

Su tale mito Freud ha costruito la tesi del “complesso edipico”, secondo la quale il figlio, sin dalla prima infanzia, proverebbe un sentimento d'amore e di possesso esclusivo, nei confronti della madre, e di rivalità e desiderio di morte, nei confronti del padre. In questa sede, può essere più efficace evidenziare i suoi legami profondi con la nascita della civiltà patriarcale: il mito di Edipo pone il problema della certezza e solidità dei legami familiari, di sangue e delle genealogie che ne derivano. Non si dimentichi che la civiltà patriarcale ruota intorno alla figura del padre, non certo a quella del marito; che il compito primario della famiglia è sottrarre la genitorialità a un'esperienza che sanciva il legame di sangue unicamente con la figura materna, non anche con quella paterna; da qui, la necessità di dimensionare il ruolo sociale della donna entro i confini dell'istituzione familiare e di circoscriverne le relazioni sociali.

Perché questo tema, la certezza e la solidità del legame familiare risulta tuttavia così problematico? Evidentemente, per uomini e donne, per queste ultime in particolare, non è stato semplice risolversi ad accettare i vincoli familiari: da qui l'emergere di un vissuto di duplice resistenza alla genitorialità: da parte della madre, che diviene vittima dei propri stessi doni generativi, perché da essi costretta a vivere in cattività; da parte del padre, che deve imparare ad assumersi le responsabilità del ruolo paterno e a pensarsi come figura a termine, sostituibile. Entrambe queste resistenze alla genitorialità erano emerse nel mito di Kronos, che divora i propri figli.

Una conferma del legame profondo che intercorre fra il mito di Edipo e la nascita della famiglia patriarcale la si ottiene anche dal fatto che Edipo era padre di Antigone, ovvero di colei che sfida l'autorità di Creonte a prezzo della propria stessa vita, pur di dare sepoltura al fratello Polinice; e che Antigone fosse nata dalla relazione “involontariamente” incestuosa tra Edipo medesimo e sua madre Giocasta, quasi a fare del contesto familiare un universo sociale totale ed esclusivo.

*Sesto e ultimo quadro.* Siamo all'alba della civiltà cristiana e una nuova immagine di femminilità s'impone sino a divenire universale: è quella di Maria, madre del figlio di Dio, concepito senza perdere la propria purezza e verginità. La donna non è più rinchiusa nel gineceo, come nella civiltà attica, diviene anzi il centro dell'istituzione familiare, ma... è una donna disincarnata, deprivata di ogni tratto di sensualità, e, in quanto angelo del focolare, risulta definitivamente sottratta all'esperienza del desiderio erotico e al travaglio della passione amorosa: una donna che perde i suoi tratti “inferici” e “demoniaci” alla quale è possibile affidarsi e della quale è possibile fidarsi. In teoria, l'addomesticamento del femminile e del mondo naturale qui potrebbe essersi concluso, ma, ovviamente, non è così: mentre la maggior parte delle donne, mogli e madri, si dedica *in toto* alla famiglia, e lo fa in modo più o meno ambivalente, altre donne, spesso non sposate, vivono ai bordi della città, raccolgono erbe e preparano pozioni e fanno rivivere gli archetipi del femminile della mitologia olimpica: sono le streghe, non a caso, spesso condannate al rogo. È un tratto scarsamente sottolineato, quello del contributo offerto dal cristianesimo all'evoluzione del femminile, forse per il suo oscurare le dimensioni erotiche e pulsionali delle donne:

in realtà, si deve a esso il maggiore protagonismo delle madri nel contesto familiare, soprattutto nella relazione educativa con i figli. Una civiltà, come quella pagana, che aveva fatto dell'emarginazione del femminile il suo tratto distintivo viene più o meno involontariamente contraddetta da una civiltà successiva, quella cristiana, che fa della madre la figura centrale dell'esperienza educativa, consentendo alle donne di rendere meno violenti e monocordi i condizionamenti educativi della civiltà patriarcale e di trasmettere anche agli uomini elementi propri della sensibilità femminile. È questo un altro elemento che potrebbe orientare l'evoluzione del religioso in direzioni congruenti con i processi di emancipazione, piuttosto che verso quelli del pensiero reazionario.

Veniamo all'oggi. Abbiamo alle spalle qualche secolo di emancipazione: il cammino delle donne ha radicalmente sovvertito il destino loro assegnato dalla civiltà patriarcale, ma il problema non è risolto. Negli anni Novanta, lo psicoanalista Risè rimproverò agli uomini dei giorni nostri di essersi indeboliti: sulle orme di un saggio di Robert Bly, *Iron John*, (Bly 1990) Risè lamenta il venir meno di quei requisiti di selvaticità, che rendevano gli uomini realmente tali: guerrieri, cacciatori, amanti, più o meno impareggiabili, e, ovviamente, uomini di Stato (Risè 1993). Clarissa Pinkola Estès, psicanalista junghiana, nel suo libro *Donne che corrono coi lupi* (Pinkola 1992), rivendica a sua volta per le donne un legame primigenio del femminile con le dimensioni selvatiche e naturali dell'esistenza, anteriore a quello del maschio. La querelle rischia di andare avanti all'infinito.

Il problema reale è che il maschile ha alle spalle millenni di maggiore compromissione con le dimensioni di violenza dell'evoluzione: mentre le donne si dedicavano infatti alla procreazione, nascita, crescita e cura dei figli e non si allontanavano più di tanto dalle loro caverne, al massimo per raccogliere germogli e legumi, gli uomini andavano a caccia, lottavano contro altre tribù e svolgevano mestieri che conferivano loro grande forza fisica. Oggi le differenze fisiche e comportamentali fra i sessi si sono attenuate, è vero, e continueranno a farlo in futuro: questa maggiore affinità fra uomini e donne, tuttavia, rischia di essere una trappola, se l'educazione non li aiuta a sviluppare anche la consapevolezza delle differenze storiche e filogenetiche. La violenza ha un rapporto di maggiore prossimità con il maschile che non con il femminile, e questo riguarda tutti gli uomini, anche quelli più miti ed emancipati, diversi dagli uomini del passato, certo, ma non sempre capaci di reggere l'impatto con i labirinti emozionali del femminile. Non a caso, gli uomini dicono spesso: "Noi siamo più semplici delle donne!".

"È tutta colpa del patriarcato? Certo che sì, però..." Comprendere le responsabilità del nostro modello di civiltà è utile, aiuta a comprendere e a comprendersi, ma non è sufficiente. L'educazione deve potersi responsabilizzare nello spezzare il circuito del rancore, quel rancore che spinge gli uomini e le donne, i ragazzi e le ragazze delle nuove generazioni a trasferire nel rapporto con il proprio partner i conflitti delle generazioni precedenti. Di fronte a donne e ragazze che fanno valere l'autonomia del proprio percorso di vita, negli uomini, anche giovani, possono risvegliarsi i fantasmi di possesso dei loro padri e dei loro nonni. Di fronte a uomini non più tagliati con l'accetta, che potenziano l'ambito della propria sensibilità ed esperienza

emozionale, le donne, anche giovani, rischiano di ritrovarsi, a priori, nella posizione di Euridice, di fuga dal rapporto stesso. Spezzare la cultura del rancore significa mettere i giovani nella condizione di vivere le proprie esperienze amorose, senza che vi siano nei loro cuori e nelle loro menti padri da riscattare o madri da vendicare.

“È tutta colpa del patriarcato? Certo che sì, però...”. Gli uomini e le donne di oggi non sono più identici o anche solo simili a quelli e a quelle del passato, e allora è importante conoscersi: conoscere sé stessi per comprendere quali siano le caratteristiche che rendono un partner compatibile; conoscere l’altro, per coglierne le potenzialità, ma anche i rischi possibili. Fra i rischi principali, vi è quello di pensare che l’altro possa essere cambiato, educato, trasformato: i mutamenti reali richiedono tempo, tantissimo tempo, a volte una vita intera, e producono resistenze, quando non reazioni dal tratto violento. Nessun rapporto di coppia ha il tempo di fare questo, a meno che la vita non gli riservi il dono di poterlo fare insieme nella reciprocità; tanto meno nessun partner può dedicare la propria vita a quest’insana operazione, senza falsare il rapporto, senza acquisire un peso e un potere eccessivi all’interno della relazione, senza rischiare che l’altro consumi la propria vendetta, quando meno se l’aspetta. È venuto il momento di investire davvero anche nella figura del padre, oltre che in quella materna, ma devono essere il padre e la madre dei propri figli, non del proprio partner.

Recalcati, intervistato sulle responsabilità della civiltà patriarcale, ha risposto che, “sì, certo, la colpa è del patriarcato, però...” vi è un’altra causa, legata alla difficoltà con cui i giovani di oggi si emancipano dai legami familiari: rimangono troppo a lungo figli e rischiano di portare nel rapporto di coppia un universo affettivo, carico di dipendenze. Mi chiedo: non è sempre stato così? Abbiamo tutti memoria di relazioni affettive in cui i partner si chiamavano reciprocamente “mamma, papa”. La civiltà patriarcale non agevola i processi di costruzione dell’autonomia personale, per il suo costituirsi come famiglia-stato, e moltiplicarsi nelle tante famiglie-stato che la attraversano: il potere esercitato, nei confronti dei più giovani nuclei familiari, da parte di quelli vecchi, è sempre stato enorme e non era raro, di fronte a genitori longevi, che i figli restassero “principi” ereditari a vita, esattamente come re Carlo d’Inghilterra.

Quando sostengo che “è tutta colpa del patriarcato, però...”, il però non eccepisce sulle cause: le cause sono tutte riconducibili alla civiltà patriarcale! Eccepisce invece sulla diagnosi e sulle possibili terapie, che non possono essere interne ad alcun patriarcato e ad alcun matriarcato: o ci si lascia alle spalle una tradizione violenta dei rapporti di coppia, centrata sulla dominanza di uno dei due sessi, oppure il conflitto fra uomini e donne andrà avanti all’infinito. Si sente spesso dire che i femminicidi sono un prezzo da pagare all’emancipazione, ma dirlo è rischioso, perché si rischia di cedere alla rassegnazione: è troppo alta la posta in gioco, per non ribellarsi alle trappole di un effetto Pigmalione negativo, che minaccia la vita stessa dei nostri giovani, delle loro potenziali vittime, ma anche dei possibili carnefici.

Lo si dica: il femminicidio non è un prezzo da pagare all’emancipazione, ma un prezzo da pagare alla tradizione, quella tradizione che non ha esitato a sacrificare Ifigenia, per placare l’ira della dea Artemide, e che imponeva annualmente un sacrificio di sette fanciulle e sette fanciulli al Minotauro. Alle spalle, abbiamo un passato

i cui volti (non solo Agamennone e Ifigenia, Minosse e il Minotauro, ma anche Antigone, ad esempio) considerano il sacrificio un elemento necessario alla costruzione della civiltà: davanti, un futuro possibile, lungo il quale la morte di vittime innocenti non sia più un prezzo da pagare alla tradizione.

Ebbene, dovrebbe ora risultare più chiaro quale sia l'impatto che la scelta dei paradigmi di costruzione della conoscenza ha sul processo di evoluzione della civiltà: ci si può limitare a “osservare” il passato, commemorarne le tradizioni con atteggiamento non giudicante, alimentarsi del loro stesso respiro, attribuendo a esse carattere di sacralità; oppure, si può crescere alla scuola del sospetto, destituire di fondamento molti dei valori trasmessi dall'educazione familiare e scolastica, allernarsi all'analisi delle responsabilità, impegnarsi nella ricerca del “colpevole”. Quale colpevole? Quello che fa sì che, dietro l'omicidio di Giulia Cechettin, non vi sia solo la rabbia di Filippo Turetta, ma quella di un'intera comunità e di una lunghissima tradizione, che negano la violenza, ma ne favoriscono la coazione a ripetere. Il religioso stesso è parte di questi conflitti e dei corrispondenti processi di evoluzione: può scegliere di assecondarli o, come qualcuno vorrebbe, girare le spalle al futuro per contemplare le macerie del passato.

## Riferimenti bibliografici

- Bachofen J. J. (1861), *Il matriarcato*, trad. ital. Einaudi, Torino 1988.  
Bauman Z. (2017), *Retrotopia*, trad. ital. Laterza, Roma-Bari 2017.  
Bertin G. M. (1968), *Educazione alla ragione*, nuova edizione, a cura di M. Baldacci e M. Fabbri, Avio Edizioni scientifiche, Roma 2020.  
Bertin G. M. (1974), *La morte di Dio*, Armando, Roma.  
Bertin G. M. (1977), *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.  
Biffi G. (2007), *Colpa e libertà*, ESD, Bologna.  
Bly R. (1990), *Iron John. A Book About Man*, Addison-Wesley, Boston.  
Contini M. (2007), *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna.  
Eco U. (1980), *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano.  
Fabbri M. (2014), *Controtempo*, Junior, Parma-Spaggiari.  
Fabbri M. (2019), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia.  
Fabbri M. (2024), *Evoluzione e pedagogia*, Scholé, Brescia.  
Ferraris M. (2012), *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma -Bari.  
Freud S. (1938), *Compendio di psicoanalisi*, trad. ital. Giunti, Firenze 2019.  
Galli G. (1987), *Occidente misterioso*, Rizzoli, Milano.  
Ginzburg C. (1986), *Miti, emblemi e spie*, Einaudi, Torino.  
Graves R., *I miti greci* (1955), trad. ital. Longanesi, Milano 1963.  
Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, trad. ital. Longanesi, Milano 1976.  
Heidegger M. (1952), *Che cosa significa pensare?* Trad. ital. SugarCo, Milano 1979.  
Kant I., Constant B. (1797), *La verità e la menzogna*, trad. ital. Bruno Mondadori, Milano 1998.  
Kierkegaard, S. (1843) *Aut Aut*, trad. ital. Mondadori, Milano 1956, 1993.  
Jung G. (1935), *Introduzione alla psicologia analitica*, trad. ital. Bollati Boringhieri, Torino 2000.  
Moscati M. T. (2022), *I figli di Medea*, Mondadori, Milano.  
Pinkòla Estes C. (1992), *Donne che corrono coi lupi*, trad. ital. Frassinelli, Milano 1993.

- Rifkin J. (2009), *La civiltà dell'empatia*, trad. ital. Mondadori, Milano 2011.  
Risé C. (1993), *Il maschio selvatico*, Red, Como.  
Spengler O. (1918), *Il tramonto dell'Occidente*, trad. ital. Longanesi, Milano 2008.

**Maurizio Fabbri** è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca si collocano al confine fra filosofie esistenzialistiche, psicanalisi e psicopedagogia della comunicazione, neuroscienze e pedagogia montessoriana, e si inseriscono nella cornice del problematico pedagogico di Giovanni Maria Bertin. I suoi libri toccano i grandi temi legati al processo di evoluzione della civiltà e alle trasformazioni dell'esperienza educativa. Fra i suoi ultimi titoli: *Essere insegnanti, essere genitori*, Milano, 1922; *Evoluzione e pedagogia*, Brescia, 2024.

# *Se il Noi precede l’Io: il senso di Agostino per la parola*

di *Letizia Caronia*

## Premessa

Il contributo qui presentato nasce dalla sollecitazione che mi ha dato un libro recente di Maria Teresa Moscato, che ha operato una rilettura di Agostino, rispetto alla sua esperienza religiosa e riguardo ai temi pedagogici presenti nelle sue pagine<sup>1</sup>.

Non ne scriverò in quanto studiosa di Agostino, ma in quanto studiosa dell’educazione come fenomeno eminentemente comunicativo e segnatamente linguistico (Bertolini 1994). L’educazione è un fenomeno che necessita prima di tutto di essere indagato nel suo farsi quotidiano, ossia studiando le pratiche di cui si sostanzia: il linguaggio e l’interazione sociale. Perché è solo riportando l’educazione al suo essere il prodotto di pratiche segnatamente comunicative e mediate dal linguaggio che si coglie come “la bontà” (o meno) dei suoi processi ed esiti, la naturalità di alcuni suoi metodi e l’ovvietà di alcune sue pratiche siano così tanto poco naturali, ovvie e scontate da essere oggetto di straordinari cambiamenti storici. Ed è forse questo che più mi ha colpito nel testo di Moscato, in cui l’attenzione del lettore è riportata all’interesse e all’intelligenza che Agostino mostra per le “pratiche” educative.

Questa sorta di premessa è oltremodo necessaria: infatti, tutte le volte in cui farò riferimento ad Agostino mi riferirò ad *Agostino-letto-da-Moscato*. In una sorta di concatenamento di triangoli semiotici di peirciana memoria, il testo di Moscato è sia un “oggetto in sé” ma anche un segno che rinvia ad un oggetto primo, la paideia di Agostino, e che, quindi, porta a ripensare quanto il lettore già sapeva, o credeva di sapere. Ho isolato tre questioni aperte da questo volume, che interpellano il lettore avvertito al di là dell’esegesi compiuta da Moscato, su cui, come su accennato, non mi pronuncio, adottando una postura di fiducia epistemica nei confronti dell’autrice.

La prima questione su cui mi soffermerò è di tipo epistemologico e riguarda il valore culturale di questo lavoro, il suo esercitare uno scarto rispetto alla *lectio* dominante circa la paideia di Agostino. Poi prenderò in esame due isotopie del lavoro di Moscato: il senso di Agostino per il linguaggio- e il ruolo dell’interazione nella costruzione della conoscenza e persino della mente. Da qui avanzerò un’ipotesi

<sup>1</sup> Maria Teresa Moscato, “*Un abisso invoca l’Abisso*”. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Milano, Franco Angeli, 2022.

interpretativa che scaturisce appunto dalla lettura di questo lavoro: è possibile considerare Agostino un Vygotskij *ante litteram*?

## Elogio dello scarto<sup>2</sup> interpretativo

Come spesso accade, per cogliere il valore di uno studio bisogna iniziare dalla fine e compiere una lettura anche retrospettiva. Nell'ultimo capitolo del volume, Moscato descrive il panorama culturale entro cui le sue ricerche su Agostino hanno preso forma, ed è leggendo con attenzione la puntuale descrizione del contesto storico-culturale che il lettore non può fare a meno di notare lo straordinario esercizio epistemologico compiuto dall'autrice.

Malgrado i *caveat* sull'origine socio-storica del pensiero scientifico che dalla *Crisi delle Scienze Europee* fino agli studi sociali della scienza si sono succeduti lungo tutto il corso del Novecento, è raro che le circostanze di produzione di un enunciato scientifico facciano parte integrante della sua enunciazione. Il volume di Moscato costituisce una assoluta eccezione: l'autrice, infatti, aggancia il suo enunciato scientifico, ossia la sua esegeti della paideia agostiniana, alle circostanze di enunciazione e, grazie a questo inquadramento socio-storico, il lettore coglie un aspetto tanto apparentemente marginale quanto, invece, cruciale del volume: il suo essere una “anomalia” rispetto alla “scienza normale” nel senso di Kuhn.

Fino all'apparizione di questo lavoro di Moscato, la *lectio* dominante nell'accademia pedagogica italiana, circa appunto la visione dell'educazione in Agostino, era piuttosto univoca e chiara: Agostino avrebbe sostenuto in modo coerente e continuo un'idea di educazione come “illuminazione”, apprendimento ed evoluzione sarebbero gli esiti dell'intervento della Grazia su un'anima che si aprirebbe, grazie a questo intervento, a cogliere la verità, lasciandosi attraversare da essa come una sorta di cristallo. Inoltre, era invalsa l'opinione che ci fosse una sostanziale analogia tra il *De Magistro* di Agostino e il *De Magistro* di Tommaso quasi a sancire quell'uniformità di prospettive, in genere, auspicabile quando si tratta di consolidare una ortodossia.

Sostenendo la tesi di una divaricazione tra il *De Magistro* ed altri scritti di Agostino, primo tra tutti il *De Doctrina Christiana*, una tesi ovviamente corroborata da solide analisi testuali, Moscato rileva “incongruenze che esigono visioni interpretative” (p. 150) e che impongono di non identificare la paideia Agostiniana con il *De Magistro*. Inoltre, Moscato svela distonie tra il *De Magistro* di Agostino e quello di Tommaso. Ma c'è di più. Nel suo lavoro l'autrice mostra come rilevare e argomentare il proprio scarto dalla *lectio* dominante non sia per nulla scontato. Quasi che il farlo sia sacrilego. Leggendo il capitolo conclusivo del volume, il lettore “vede” quanto rompere queste cristallizzazioni, uscire dai *topoi* di genere che hanno caratterizzato la riflessione pedagogica sulla paideia nel mondo antico, discutere – nel senso radicale della parola – interpretazioni consacrate dalla dottrina pedagogica

<sup>2</sup> Il titolo del paragrafo fa deliberatamente eco al titolo di un bel volume di Mariagrazia Contini, edito nel 2009, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna CLUEB.

dominante non sia operazione banale né cognitivamente né socio-culturalmente. Soffermandosi sul panorama socio-storico in cui la sua ricerca trae origine e si esplica, Moscato, di fatto, affronta uno dei temi cruciali della riflessione epistemologica del Novecento, quello tra potere e conoscenza. Per esempio, si chiede “quali fossero i reali dinamismi interni alla ricerca storico pedagogica accademica” e “come si determina la nascita e il consolidamento di categorie interpretative che diventeranno lo ‘sguardo della mente’ per generazioni di lettori o che, viceversa, talvolta determineranno anche dei ‘recinti’ interpretativi paralizzanti” (pp. 150-151).

Con estrema eleganza, Moscato mette il piede dove, come diceva Milton, “persino gli angeli esitano”: il ruolo delle accademie nella definizione della “scienza normale”; il potere di definire, ratificare, canonizzare ciò che conta come *lectio* legittima. L’autrice ci dà un ritratto raffinatissimo del potere delle scuole di pensiero e della loro *auctoritas* epistemica, quella insita nel definire quel che conta e che vale come interpretazione legittima. Se accettiamo l’ipotesi, accreditata dall’autrice, che la sua lettura sia una “anomalia” (nel senso kuhniano del termine), allora il lavoro di Moscato è un esempio della tensione di cui scriveva Kuhn negli anni Sessanta del secolo scorso.

Non so quanto questo libro abbia scosso la comunità scientifica di riferimento<sup>3</sup>, ma certamente Moscato compie una variazione eidetica: mutando angolo prospettico e grazie al rigore dell’analisi testuale, mostra che “potrebbe essere altrimenti”, rispetto a quanto la tradizione pedagogica ha fatto dire ad Agostino. *Agostino-letto da -Moscato* sembra aver proposto almeno una tensione tra due teorie sulla costruzione della conoscenza, quella secondo cui la verità intesa come corrispondenza tra la cosa e la sua rappresentazione si imporrebbe ad una mente illuminata e libera da impacci e da *idola*, una mente in grado di cogliere l’essenza-in-quanto-tale e quella concezione di verità secondo cui la conoscenza è il prodotto, forse non subito limpido e cristallino, anzi probabilmente a tratti imperfetto e provvisorio, dell’interazione sociale mediata dal linguaggio, ossia dall’uso della parola in situazione. Ed è questa teoria della conoscenza che si connette con le due isotopie su cui mi soffermo nelle prossime pagine.

## E se il Noi precedesse l’Io? Il senso di Agostino per la parola

Molti lettori non specialisti di studi classici o di patristica hanno contezza del senso di Agostino per il linguaggio attraverso la mediazione delle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein. Come sappiamo, Wittgenstein convoca Agostino addirittura per aprire le sue *Ricerche Filosofiche*: il famosissimo *incipit* del primo paragrafo è un brano delle *Confessioni* in cui Agostino racconta come ha acquisito il linguaggio:

Quando i circostanti chiamavano con un certo nome un certo oggetto e si accostavano all’oggetto designato, io li osservavo e m’imprimevo nella mente il fatto che, volendo designare

<sup>3</sup> Di fatto, un preciso riferimento a questo volume appare nella motivazione per il conferimento del Premio alla carriera conferito a Moscato per l’anno 2024 dalla Società Italiana di Pedagogia.

quell'oggetto, lo chiamavano con quel suono. Che quella fosse la loro intenzione, lo arguivo dal movimento del corpo, linguaggio, per così dire, comune di natura a tutte le genti e parlato col volto, con i cenni degli occhi, con i gesti degli arti e con quelle emissioni di voce, che rivelano la condizione dell'animo cupido, pago, ostile o avverso. Così le parole che ricorrevano sempre a un dato posto nella varietà delle frasi, e che udivo di frequente, riuscivo gradatamente a capire quali oggetti designassero, finché io pure cominciai a usarle, dopo aver piegato la bocca ai loro suoni, per esprimere i miei desideri (Agostino, *Confessioni* I,8, cit. in Wittgenstein [1953] 2000 § 1).

Questo incipit delle *Ricerche Filosofiche* va preso molto sul serio sia per la sua posizione nel testo sia per l'importanza che Wittgenstein conferiva proprio ad Agostino. Sappiamo, infatti, che Agostino era per Wittgenstein una fonte autorevole sia dal punto di vista filosofico che semiotico. È lo stesso Wittgenstein infatti che lo riconosce. Per esempio, e come evidenziato da Tortoreto (2017), nel *Manoscritto 111*, Wittgenstein scrive: “ciò che Agostino dice è per noi importante perché si tratta della concezione di un uomo che pensa naturalmente con chiarezza, il quale è tanto lontano nel tempo da noi da non appartenere al nostro particolare ambito di pensiero”.

L'immagine dell'essenza del linguaggio che Wittgenstein attribuisce ad Agostino<sup>4</sup> sarebbe essenzialmente denominazionista, una concezione “che fa del denominare il fondamento, l'alfa e l'omega del linguaggio” (*ibidem*). Scegliendo accuratamente quel passo delle *Confessioni*, tagliandolo e facendo economia di altre riflessioni sulla natura del linguaggio rintracciabili in altre opere di Agostino, Wittgenstein fa dire ad Agostino che le parole servono prima di tutto per denominare il mondo e che l'apprendimento del linguaggio avviene proprio cumulando osservazioni circa l'associazione tra le parole e le cose.

Sappiamo tutti che cosa succede da lì in poi: Wittgenstein trasforma quella che indica come la visione di Agostino sul linguaggio nel suo bersaglio polemico. Ci dice infatti, e in più luoghi, che una visione del linguaggio che si esaurisce sulla sua funzione denotativa - anche detta referenziale - è una visione estremamente parziale del linguaggio, delle sue funzioni e dei modi con cui apprendiamo non solo una lingua ma soprattutto i suoi usi sociali. La tesi polemica di Wittgenstein, tesi per altro anticipata da Malinowski (1923), poi corroborata da Austin (1962), Searle (1969) e ratificata dalla cosiddetta svolta linguistica che ha caratterizzato tutto il Novecento, è chiara: il linguaggio è prima di tutto una forma di azione sociale, un dispositivo pragmatico per eccellenza, un mezzo per costruire realtà sociali. In primo luogo, il linguaggio serve per coordinare attività. Pensiamo a questo proposito a quella lista di sostantivi utilizzata dai due operai immaginati da Wittgenstein<sup>5</sup> o alle parole pronunciate dai due meccanici al lavoro immaginati da Goffman (1981).

<sup>4</sup> “In queste parole troviamo, così mi sembra, una determinata immagine della natura del linguaggio umano. E precisamente questa: le parole del linguaggio denominano oggetti — le proposizioni sono connessioni di tali denominazioni. — In quest’immagine del linguaggio troviamo la radice dell’idea: ogni parola ha un significato. Questo significato è associato alla parola. È l’oggetto per il quale la parola sta” (Wittgenstein [1953] 2000, § 1).

<sup>5</sup> “Immaginiamo un linguaggio per il quale valga la descrizione dataci da Agostino. Questo linguaggio deve servire alla comunicazione tra un muratore, A, e un suo aiutante, B. A

In secondo luogo, il linguaggio serve per compiere vere e proprie azioni. Come avrebbe detto Austin, facciamo cose con le parole: dai più ovvi performativi, tipo “io ti battezzo”, “vi dichiaro marito e moglie” o “la seduta è tolta”, alla più scontata (e quindi meno visibile) lista di azioni linguistiche che compiamo tutti i giorni come, per esempio, chiedere informazioni, dare ordini, promettere, impegnarsi, giudicare, dare consigli. In terzo luogo, ma forse primo per importanza, il linguaggio serve per istituire realtà sociali. Attraverso il linguaggio noi istituiamo “stati del mondo” o – quantomeno - visioni del mondo che semplicemente non erano in essere prima di un certo uso del linguaggio. Per esempio, quando scegliamo di usare o di non usare una forma onorifica per riferirci o per rivolgerci a qualcuno, non stiamo rappresentando una realtà sociale (il rango del destinatario), la stiamo istituendo o de-istituendo. Il dibattito odierno sulla (de)grammaticalizzazione dell’identità di genere nasce da e viene giustificato proprio in nome di una visione performativa del linguaggio. In poche parole, la forza primaria del linguaggio, quella che adesso chiamiamo l’*agency* del e nel linguaggio (Duranti 2004; Caronia 2021), sta nell’essere un dispositivo di costituzione della realtà, un dispositivo ontologico: anche quando stiamo apparentemente solo “nominando” e designando quel che c’è, in realtà “diamo a vedere” e “chiamiamo in essere” ciò a cui diamo un nome, e quel nome.

È certamente vero che - come sostiene Michael Silverstein (1981) – nell’atteggiamento naturale noi siamo soprattutto consapevoli della funzione denotativa del linguaggio, ma questa è largamente minoritaria rispetto alle altre. In altre parole, l’enunciato “questo è un gatto” e quel genere di circostanze enunciative a cui faceva riferimento Agostino in quel brano delle *Confessioni* citato da Wittgenstein (circostanze caratterizzate dall’ostensione e della denominazione di oggetti nel mondo) sono tipi di enunciato e situazioni enunciative tra le meno ricorrenti nella nostra vita quotidiana. Non si tratta affatto di negare che ostensione e denominazione siano alcuni dei modi con cui i bambini acquisiscono il senso del segno, dell’*aliquid stat pro aliquo*. Questo è un fatto empiricamente osservabile. Si tratta però di riconoscere anche che i primi usi della parola da parte dei bambini *sono azioni non denotazioni*: quando i bambini iniziano a parlare e usano i sostantivi li usano per “fare delle cose”: attirare l’attenzione, chiedere, dire quello che vogliono, reclutare gli adulti affinché facciano qualcosa. Per altro gli studi acquisizionali mostrano che sono i verbi e non i sostantivi le prime parole di cui i bambini si appropriano, per esempio quando imparano una seconda lingua a scuola. In estrema sintesi, nell’arco degli ultimi settant’anni di studi filosofici e sociali del linguaggio, quello che negli anni Cinquanta era il bersaglio di Wittgenstein, rappresentato da quel brano delle *Confessioni*, è diventata una posizione non più sostenibile /sostenuta: la *lectio* condivisa sul linguaggio, le sue funzioni e il suo apprendimento si discosta ormai da una visione “denotazionista”.

esegue una costruzione in muratura; ci sono mattoni, pilastri, lastre e travi. B deve porgere ad A le pietre da costruzione, e precisamente nell’ordine in cui A ne ha bisogno. A questo scopo i due si servono di un linguaggio consistente delle parole: “mattone”, “pilastro”, “lastra”, “trave”. A grida queste parole; — B gli porge il pezzo che ha imparato a portargli quando sente questo grido. — Considera questo un linguaggio completo” (Wittgenstein [1953] 2000 § 2).

La cosa interessante è che, studiando Moscato, scopriamo che Agostino ha certamente scritto quel brano citato da Wittgenstein ma farne l'epigrafe della concezione di Agostino del linguaggio sembra improvvisamente un'operazione retorica che risponde più agli scopi di Wittgenstein che al compito di rappresentare la visione del linguaggio di Agostino. Grazie al lavoro accurato di collazione dei testi fatto da Moscato, il lettore scopre che il senso di Agostino per la parola è ben più ampio di quello a cui Wittgenstein sembra volerlo ridurre. E per quanto anche altri autori abbiano già “recuperato” Agostino ad una teoria del linguaggio non così riduzionistica quale quella attribuitagli da Wittgenstein (cfr. Gadamer 1960; Alici 1976, Alici et al. 2002, Bottini 2010), è notevole che esso costituisca una isotopia portante dello studio di Moscato. Fino all'ultima pagina del volume, l'autrice torna sul senso di Agostino per la parola, scrivendo:

La parola che penetra nell'abisso del cuore, e la parola che esprime l'abisso del cuore. La parola docente quella che “dice” e “mostra” le cose e che racconta l'esperienza ma anche che anticipa l'esperienza dell'altro. La parola che vince la solitudine impenetrabile di ogni abisso del cuore; la parola condivisa che ci rende “umani”; la parola che “educa” il cuore nel senso profondo del suo termine latino: “fa crescere”, alleva nutrendo, promuove curando; la parola che dà forma e sollecita (Moscato 2022, p. 170).

Per Agostino, ci dice Moscato, la parola non designa soltanto, ma fa o, se preferiamo, designando e nominando la parola fa delle cose: la parola cura, dà forma al mondo, stabilisce regioni ontologiche e persino esistenze supposte indipendenti dal soggetto umano. Grazie alla lettura di Moscato, scopriamo quindi che la teoria del linguaggio di Agostino e in Agostino includeva già allora quanto il Novecento sembra scoprire: la forza performativa del linguaggio. Il linguaggio non designa il mondo “così com’è”, lo costruisce, lo trasforma, ne dà a vedere aspetti o connessioni tra aspetti e ne ignora altri. Ma se questa è la forza del linguaggio, allora la responsabilità del maestro è prima di tutto enunciativa: perché nell’insegnamento non si tratta solo di denotare o di “far vedere”, quasi che gli enunciati fossero e potessero essere “specchi della natura”, si tratta invece di “chiamare in essere”. Perché, come la fenomenologia post husseriana ha ampiamente argomentato, anche quando, apparentemente, stiamo solo designando, denotando o nominando il mondo “là fuori”, stiamo scegliendo cosa nel mondo e del mondo meriti di poter essere designato, denotato e trasmesso come realtà-rilevante per noi. Come insegna un rituale come il battesimo, dare un nome è conferire esistenza sociale. Da qui la responsabilità enunciativa costitutiva di quel processo di socializzazione in e attraverso il linguaggio, di cui si sostanzia l’educazione (Caronia 2011; 2021, 2023; Duranti, Ochs, Schieffelin 2012; Schieffelin, Ochs 1986). Grazie alla lettura di Moscato, possiamo tracciare il triplice aspetto della responsabilità enunciativa del maestro secondo Agostino: dato che la parola fa e fa fare, dato che si dà una pragmatica e una retorica del linguaggio e una sua efficacia simbolica, allora educare è far fare, far pensare, far essere. Mi vorrei soffermare sull’ultimo punto, in quanto esso cela la grande questione sui cui - dal *Cratilo* in avanti - si confrontano le più grandi e forse inconciliabili teorie sulla relazione tra le parole e le cose: i nomi riproducono (sono in grado di riprodurre) l’essenza delle cose, oppure essi sono solo arbitrariamente e convenzionalmente

collegati alle cose? E, soprattutto, ciò che è detto dal linguaggio esiste nel mondo in modi indipendenti dal linguaggio? Certo sappiamo tutti che le parole stanno alle cose in modo arbitrario e convenzionale, ma sappiamo anche che una volta che tale convenzionalità e arbitrarietà si sono consolidate e sedimentate è “come se” le parole dicessero l’essenza. Si tratta del processo di “naturalizzazione” del significato studiato dall’etnometodologia a partire dagli anni Sessanta, quello per cui noi contribuiamo, proprio attraverso l’uso del linguaggio e la sua iterazione, a istituire quelle stesse realtà a cui ci riferiamo linguisticamente. Siamo dunque responsabili dei mondi che designiamo in quanto essi dipendono da “come” li cogliamo con le parole. Se colleghiamo questo a quanto Agostino ci dice (“neanche io debbo essere messo sotto accusa se spiegherò non solo le cose che ho compreso ma anche [le norme] che si devono osservare per comprendere”, cit. in Moscato 2022, p. 130) e operiamo una saldatura tra linguaggio e pensiero, che non può certo stupire il lettore contemporaneo, cogliamo qualcosa di profondamente dirompente e incredibilmente (post) moderno. Agostino sostiene di *dover esPLICITARE* (non può essere messo sotto accusa per averlo fatto) i modi (le norme) con cui ha compreso ciò che ha compreso in quanto tali modi sono costitutivi di ciò che ha compreso. Comprendere, atto intenzionale inseparabile dal linguaggio, è comprendere secondo certi modi: il *come* è inscindibile dal *che cosa*, e rendere conto del “come” è atto di onestà intellettuale, perché mostrare le norme, dire il metodo significa esibire quanto il “che cosa” dipenda dal “come”. Tutto il Novecento ci dirà che le nostre epistemologie, ossia le nostre norme, i nostri metodi, costruiscono le nostre ontologie.

Sono certa che Agostino non avrebbe mai voluto andare in questa direzione e tuttavia questa attenzione al “metodo” è straordinariamente moderna. Essa può condurre e di fatto ha condotto a posizioni radicalmente opposte. L’attenzione alla crucialità del metodo, del *come* rispetto al *che cosa*, ha legittimato e continua a legittimare la ricerca di un metodo che diventi *il metodo*, l’unico in grado di garantire la fatidica una e una sola descrizione vera del mondo, quella che corrisponde al mondo in quanto tale. La tradizione positivista, ma anche in qualche modo la fenomenologia essenzialista che si rifà al cosiddetto “primo Husserl”, si è fatta carico di perseguire quello che Rabinow e Sullivan (1987) hanno chiamato “il culto del cargo”: perseguire il metodo che garantisca la corrispondenza tra il nome e la cosa, tra la conoscenza della realtà e la realtà, sia questo il metodo fenomenologico che si nutre di riduzioni e variazioni eidetiche, o quello sperimentale che si nutre di controllo di variabili, esperimenti in doppio cieco e misure di validità e attendibilità. Ma la stessa premessa, ossia l’attenzione al metodo e alla sua partecipazione nella costituzione del *che cosa*, ha spalancato il vaso di Pandora del relativismo concettuale e dell’ipotesi, spaesante, che non sia possibile conoscere il mondo se non in forme mediate dal linguaggio o da qualunque altro strumento con cui (inevitabilmente?) mediemo il nostro incontro con la realtà “in quanto tale” (Caronia 2011, 2012; Caronia, Besoli 2018). In Agostino sembra esserci *in nuce* l’idea che, da Peirce in poi, tutto il Novecento ha ripreso da più parti: le parole, anche quando stanno per le cose, stanno per le cose per qualcuno e sotto certi rispetti. Come diceva Wittgenstein ma, si direbbe anche Agostino, le parole non derivano dai fatti, non li rispecchiano così come sono, semmai ce li danno a vedere sotto certi rispetti, ci fanno comprendere le cose

in certi modi. Quelli che la *koinè* a cui apparteniamo ha in qualche modo consolidato come punti di vista privilegiati sul mondo. Agostino, quindi sembra anche anticipare e stabilire qualcosa su cui gli studi sulla socializzazione linguistica e l'apprendimento del linguaggio ormai convengono: attraverso l'apprendimento di una lingua diventiamo "parlanti della cultura" (Ochs 2002), membri competenti della comunità culturale a cui apparteniamo. E con questo mi avvio, senza soluzione di continuità, all'ultima isotopia del volume di Moscato: secondo Agostino e malgrado il suo *De Magistro*, l'apprendimento è un processo che avviene in e attraverso l'interazione con gli altri. È infatti grazie alla lettura di Moscato che sappiamo di poter sottrarre Agostino a quanto gli è stato fatto dire da chi ha fatto del *De Magistro* la sua opera rappresentativa, e quasi l'unica degna di attenzione: sappiamo, cioè, che per Agostino l'apprendimento avviene *per hominem*, ossia, e chiudendo il cerchio, attraverso il linguaggio e l'interazione sociale. Anche questo ci rivela l'assoluta modernità di Agostino: una volta sospesa una lettura in chiave dottrinale e inaugurata una lettura in chiave pedagogica scevra da pre-giudizi, scopriamo in Agostino un Vygotskij *ante litteram*. Se l'apprendimento avviene *per hominem*, allora anche per Agostino, l'interpersonale precede l'intrapsicchico o, detto con un vocabolario più moderno di quello utilizzato da Vygotskij negli anni Trenta, l'intersoggettività è la radice della mente e il noi precede l'Io.

## Riferimenti bibliografici

- Alici L. (1976), *Il linguaggio come segno e come testimonianza. Una rilettura di Agostino*, Studium, Roma.
- Alici L., Piccolomini R., Pieretti A. (2002) a cura di, *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento*, vol. 3, Città Nuova, Roma.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.
- Bertolini P. (1994), *Riflessioni semiologiche e l'esistere pedagogico*, VS. *Quaderni di studi semiotici*, 68-69, pp. 59-76.
- Bottini, F. (2010), *Agostino e Wittgenstein sulla natura del linguaggio*, in *Percorsi medievali per problemi filosofici contemporanei*, Cleup, Padova 2010, pp. 5-54.
- Caronia L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Caronia L. (2012). *Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà)*. *Ricerche di pedagogia e didattica/Journal of Theories and Research in Education*, 7(2), pp. 1-36. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/3215>
- Caronia L. (2021), *Language, interaction, and culture. An introduction*, in Caronia L. (a cura di), *Language and Interaction at Home and School*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. pp. 1-36.
- Caronia L. (2023), *Se "il linguaggio non è mai neutro": i valori inscritti nelle pratiche al tempo dell'accountability in educazione*, *Rassegna di Pedagogia*, LXXX, 3/4, 2022 pp.235-255.
- Caronia L., Besoli S. (2018), *Il canone fenomenologico e lo studio del mondo sociale*, in S. Besoli e L. Caronia (a cura di), *Il senso e la realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*, Quodlibet, Macerata, pp. VII-XXXV
- Duranti A. (2004), Agency in Language, in Duranti A. a cura di, *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell, Malden, Mass. pp. 451-473.

- Duranti A., Ochs E. and Schieffelin B.B. (2012), *The Handbook of Language Socialization*, Wiley-Blackwell Publishing, Oxford.
- Gadamer H.G. (1960), *Verità e Metodo*, trad. ital. Bompiani, Milano, 2000.
- Goffman E. (1981), *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Malinowski B. (1923), *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in: B. Malinowski, *The Meaning of Meaning*, a cura di Charles K. Ogden e Ivor A. Richards, Harcourt, Brace and World, New York, pp. 296–336.
- Malinowski B. (1935), *Coral Gardens and Their Magic.*, Allen and Unwin, London.
- Ochs, E. (2002), ‘Becoming a speaker of culture’, in: C. Kramsch, C. (a cura di), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, Continuum, London, pp. 99–120.
- Rabinow P., Sullivan W.M., (1987) a cura di, *Interpretive Social Science. A Second Look*, University of California Press, Berkeley.
- Schieffelin B.B., Ochs, E. (1986), *Language Socialization Across Cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Searle, J. R. (1969), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Silverstein, M. (198), *The limits of awareness. Working Papers in Sociolinguistics*, no.84, Southwestern Educational Laboratory, Austin.
- Tortoreto, A. (2017), *Un antenato in comune. Gadamer, e Wittgenstein su Agostino. Dialegesthai. Rivista Telematica di filosofia*. ISSN 1128-5478 <https://purl.org/mdd/andrea-tortoreto-01>
- Wittgenstein, L. (1953), *Ricerche filosofiche*, trad. ital. Einaudi, Torino 2000

**Letizia Caronia** è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all’Università di Bologna, dove ha proseguito gli studi e le ricerche di Piero Bertolini sulla fenomenologia dell’educazione. Si occupa di epistemologia pedagogica, linguaggio e cultura nei contesti di apprendimento, ideologia e valori nelle scienze sociali applicate. Svolge ricerche empiriche con approccio video etnografico nei contesti sanitari, familiari e scolastici. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Language, interaction, and culture at home and school*, (a cura di), Amsterdam, John Benjamins, 2022; *I compiti a casa: Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Milano, Cortina (con Vittoria Colla); *Epistemic trust as an interactional accomplishment in pediatric well-child visits: Parents’ resistance to solicited advice as performing epistemic vigilance*, (con F. Ranzani), *Health Communication*, 2023.

# *“Una speranza creatrice”. La religiosità femminile nel pensiero di María Zambrano*

di *Giorgia Pinelli*

## Premessa

In via preliminare si deve chiarire che in queste pagine è data per assodata l'esistenza di un *femminile simbolico-archetipico*, connotato da caratteri specifici – peraltro già lungamente esplorati a partire da diverse prospettive disciplinari, e comunque tutte aggregabili attorno ad alcuni “assi portanti”. Ci riferiamo – per un verso – alla psicologia analitica di matrice junghiana (Jung 1938-54; Jacobi 1957; Neumann 1956; Von Franz 1967; Paregger, Risé 2015). Per un altro verso, occorre riferirsi ad alcune voci (solitamente e non casualmente femminili) emerse dal vasto campo della fenomenologia, che dedicano particolare attenzione alla dimensione della differenza di genere e, in modo specifico, ai caratteri del femminile (Stein 1959; Zambrano 1986; 1990; Ales Bello 2018; Mobeen & Pezzella 2024). Da questi due percorsi principali, talvolta reciprocamente intrecciati, si diramano numerosi studi che intersecano diverse discipline: dalla teologia (Evdokimov 1978; Croissant 1992), all'antropologia (Campbell 2013) e infine alla pedagogia, in cui sono apparsi pochi testi, ma significativi, a partire da uno studio ormai classico della Moscato (1998) fino alla sua più recente analisi della “negazione materna” incarnata nella Medea euripidea (2022). Stimolante anche D'Addelfio, 2016, senza naturalmente dimenticare la Lettera apostolica *Mulieris dignitatem* di Giovanni Paolo II (1988).

Ovviamente, il femminile simbolico-archetipico non è mai solamente un elemento concreto presente in ciascuna singola donna, ma si configura anche come dimensione dell'umano in quanto tale, presente e trasversale oltre le individualità e i sistemi culturali. Secondo la lezione di scuola junghiana, com'è noto, l'inconscio dell'uomo ha una sua componente femminile, l'*anima*<sup>1</sup>, che fa da contrappunto alla personificazione maschile dell'inconscio femminile, l'*animus*. Riflessioni di analoga sensibilità, ma in chiave filosofica, sono offerte da Edith Stein in alcuni testi

<sup>1</sup> “L'*anima* è la personificazione di tutte le tendenze psicologiche femminili della psiche dell'uomo, cioè sentimenti e atteggiamenti vaghi e imprecisi, presentimenti, la ricettività dell'irrazionale, l'amore di sé, il sentimento della natura, e l'atteggiamento nei confronti dell'inconscio. Non è per caso che nell'antichità spettava a sacerdotesse (come la Sibilla dei Greci) l'incombenza di penetrare la volontà divina, e di istituire rapporti con gli dèi” (Von Franz [1967] 1991, edizione digitale).

dedicati alla vocazione della donna. La sua visione antropologica “uni-duale” è fondata sull’assunto

che la specie uomo si articoli in due specie: specie virile e specie muliebre, e che l’essenza dell’uomo, alla quale nell’un caso e nell’altro nessun tratto può mancare, giunga in due modi diversi ad esprimere se stessa, e che solo l’intera struttura dell’essenza renda evidente l’impronta specifica. Non solo il corpo è strutturato in modo diverso, ma tutta la vita del corpo è diversa, il rapporto dell’anima col corpo è differente, e nell’anima stessa è diverso il rapporto dello spirito alla sensibilità, come il rapporto delle potenze spirituali tra di loro. La specie femminile dice unità, compiutezza dell’intera personalità corporeo-spirituale, sviluppo armonico delle potenze; la specie virile dice elevazione di singole energie alle loro prestazioni più intense (Stein [1959] 2010, p.204)<sup>2</sup>.

Al tempo stesso, Stein riconosce esplicitamente che

La specie, quella maschile come quella femminile, si esprime negli individui in modo diverso. [...] uno esprime con più forza un certo tratto caratteristico, un altro ne esprime con più forza uno diverso. L’uomo e la donna hanno nella loro essenza gli stessi fondamentali tratti umani, dei quali di caso in caso gli uni prevalgono sugli altri, non solo secondo la differenziazione dei sessi, ma anche secondo quella degli individui. Perciò, ci sono donne che possono presentare una forte approssimazione alla specie virile, e viceversa. Questo può essere in relazione con ciò a cui ciascuno è chiamato (*ibidem*).

Così anche il teologo ortodosso Evdokimov (nella cui riflessione, peraltro, i riferimenti a Jung si intrecciano con evidenti rimandi fenomenologici):

L’attuale distinzione tra maschile e femminile considerati come due individualità ormai isolate l’una dall’altra è al di qua della verità iniziale. Tutt’al contrario, dal racconto biblico viene chiaramente alla luce che questi due aspetti dell’uomo sono a tal punto inseparabili che un essere umano maschile o femminile, preso isolatamente e considerato in sé, non è perfettamente un uomo. In un essere isolato dal suo elemento complementare, esiste soltanto, per così dire, una metà dell’uomo. La nascita di Eva si rivela quindi come il grande mito della consustanzialità dei principi complementari dell’essere umano: uomo-donna, l’archetipo originario di ogni essere umano (Evdokimov [1978] 1980, p. 142).

Evidentemente queste autorevoli voci, a partire da angoli visuali differenti, intendono sottolineare la reciprocità tra maschile e femminile, chiamata a tradursi in una alleanza tra uomini e donne che prenda le mosse dalle loro irriducibili differenze come da una risorsa (richiamo non scontato e particolarmente urgente in un’epoca, come la nostra, variamente segnata dalle tendenze contrapposte della “negazione dei sessi” e della “guerra dei sessi”). Al tempo stesso, tale reciprocità può realizzarsi solamente nella misura in cui essa si compie innanzitutto nel vissuto e nella psiche di ogni uomo e di ogni donna: si tratta di un processo che Jung chiama “integrazione” o “individuazione”, e che egli legge come un compito maturativo per ciascuna persona; tale compito consiste nel progressivo giungere ad armonia delle diverse parti

<sup>2</sup> Il titolo di questo saggio specifico è *Problemi dell’educazione della donna*; il testo riprende una conferenza tenuta dalla Stein nel 1932.

della psiche, quelle consce come quelle inconscie. Il processo di integrazione, in altri termini, implica il progressivo giungere ad auto-trasparenza/consapevolezza di sé e l'accettazione degli aspetti sia luminosi che oscuri della propria personalità, (e dunque della propria storia di vita tutta intera), così come l'integrazione degli archetipi e delle loro rappresentazioni simboliche.

Questa premessa giustifica la *ratio* del presente saggio: l'accostarsi al tema della religiosità femminile significa l'andare a fondo di un tratto che ha a che fare con ogni essere umano – come dimostrano le tante immagini “sponsali” e “femminili” che la tradizione religiosa mistica maschile ci consegna<sup>3</sup> - a partire da un angolo visuale – quello dell'esperienza religiosa – che qualifica l'*humanum* in quanto tale, a prescindere dall'effettiva adesione ad un credo.

## I caratteri archetipici del femminile

Quali sarebbero, allora, i caratteri del femminile? Nel processo educativo e nei suoi travestimenti mitico-simbolici gli archetipi femminili esprimono, tendenzialmente, la capacità di rispondere al bisogno dell'immaturo di ricevere una sicurezza affettiva, di vivere esperienze dirette, di consolidare la propria identità personale, di vivere una dimensione di autonomia e libertà etica e di ricevere comprensione e perdono (Moscati 1994). In altri termini, la modalità femminile/materna interpreta il bisogno dell'immaturo nei termini di una fedeltà alla persona dell'altro. La “funzione materna” diviene generativa nel momento in cui dialoga costantemente con la funzione maschile/paterna, che esprime invece la fedeltà alla cultura ed al dato di realtà. Questo dialogo, come detto, accade innanzitutto nella psiche di ogni adulto, prima ancora che nella relazione concreta tra uomo e donna: ed è proprio la positiva integrazione tra queste due componenti a costituire il nucleo di una personalità matura. In ogni caso, il femminile appare strutturalmente *biofilo* (Fromm 1964) e “complice” della vita, connivente con essa, teso a porsi al servizio della persona concreta (Moscati 1998).

Tra i caratteri del femminile rientra anche quello, prettamente religioso, della mediazione con il sacro. Basti pensare alle pratiche oracolari affidate alla mediazione femminile, la quale, nella possessione operata dal dio, diventa strumento e “porta” del/verso il divino, quasi tramite della sua rivelazione (per il mondo greco-

<sup>3</sup> Il cattolicesimo offre un esempio eclatante (non certo isolato) in tale direzione, splendido e pregevole anche per la sua qualità letteraria, negli scritti mistici di San Giovanni della Croce (1542-1591), proclamato Dottore della Chiesa nel 1926 dal pontefice Pio XI. Del resto, l'Antico Testamento abbonda di immagini in cui il profeta si scopre “sedotto” e “posseduto” dal Dio/Amato (cfr., ad esempio, *Geremia* 20, 7). Analoga figura appare nel misticismo di matrice islamica; e, per restare a “voci” relativamente note anche in Occidente, basterebbe pensare al *Gitanjali* di Rabindranath Tagore (riconducibile all'alveo induista delle *Upaniṣhad*), tutto centrato sulla figura dell'anima/sposa che attende il Dio/sposo/amato. Sarebbe agevole mostrare la presenza di questa figura come elemento trasversale e sempre presente in tutte le tradizioni religiose di ogni tempo, ma tale compito esula dagli intenti del presente scritto.

romano, cfr. Sfameni Gasparro 2005, pp. 42-55). Un tratto le cui ricadute esistenziali sono messe in evidenza anche da Evdokimov:

Avendo l'intuizione del concreto e del vivo, ed opponendosi ad ogni astrazione, la donna possiede anche il dono di penetrazione diretta nell'esistenza di un altro. È la capacità irriflessa ed immediata di cogliere l'imponderabile della persona umana. [...] La funzione profetica diretta sull'essere lo muta, e l'offerta di sé, tipica della donna, rende possibile l'irruzione dell'Altro. È la dialettica della maternità spirituale (Evdokimov [1978] 1980, p. 263).

Per questa sua strutturale religiosità il femminile si presenta anche come “custode della speranza”. Basti pensare al mito di Pandora, la prima donna forgiata da Efesto per ordine di Zeus ed offerta al titano Epimeteo (fratello del ribelle Prometeo), come dono ed insieme come minaccia e come punizione. Il vaso che ella reca con sé, a lei donato da Zeus con la clausola che lo tenga per sempre chiuso, cela infatti ogni sorta di male e di vizio. Spinta dalla curiosità Pandora lo apre, liberandone il nefasto contenuto nel mondo, ma il vaso viene richiuso in tempo per trattenervi la speranza. Nella rilettura offerta da Moscato,

l'elemento caratterizzante la figura di Pandora, quale grande archetipo della Sposa/Madre, resta il fatto che, qualunque cosa fosse stata originariamente contenuta nel suo vaso, ella lo rinchiese in tempo per trattenervi la Speranza. Ciò che il mito dice, in ultima analisi, è che la Speranza costituisce il solo contenuto residuo del vaso affidato alla Donna/Madre (Moscato 1998, p. 206).

Pandora è infatti simbolicamente il suo stesso vaso, la sua stessa cavità/utero, il segreto custodito del rinnovarsi continuo della vita: ciò permette di identificarla con la speranza che vi è racchiusa. Non a caso, prosegue Moscato, la speranza è il nucleo sorgivo dell'io empirico, come precondizione indispensabile alla vita (cfr. Erikson 1964). La speranza si rivela così come il dono precipuo del femminile e del materno, che a partire da essa “ricrea il mondo” ricreando casa (su questo punto particolare cfr. anche Moscato 2022). Ciò fa del femminile anche il sacrario/tempio, lo spazio che si definisce attorno all'attesa dell'Altro: “la dimensione femminile della psiche si costruisce perciò all'interno di questo simbolico guscio senza finestre in cui si attende l'arrivo della divinità” (Moscato 1998, p. 208). Può esser letta in questo modo anche la vicenda dell'ebrea olandese Etty Hillesum (1914-1943), che, giunta ad incontrare faccia a faccia il Tu di Dio, trascorrerà l'ultima, drammatica parte della sua vita a “disseppellire Dio dai cuori altrui” e ad “aprirgli la via” (cfr. Pinelli 2024).

La speranza, così concepita, è letteralmente “speranza creatrice” di personalità e di un “mondo ordinato” per il soggetto.

## Il femminile e il religioso in María Zambrano

In questa prospettiva si colloca la riflessione della pensatrice spagnola María Zambrano (1904-1991). Nata a Vélez-Málaga, provata già in giovane età (poco dopo i vent'anni fu colpita da una malattia che, tra 1928 e 1929, la costrinse a letto, nella

soltitudine totale), studiò filosofia a Madrid con José Ortega y Gasset e Xavier Zubiri, in un'epoca nella quale, come ella stessa ebbe a scrivere, “Una filosofa, nella Spagna degli anni Trenta, era quasi ‘una donna barbuta’, una curiosità da circo”<sup>4</sup>. Nell'epoca della Repubblica (1931-1936) visse in profondità il suo impegno intellettuale e civile. Allo scoppio della Guerra civile di Spagna (1936), la filosofa si trovava in Cile insieme al marito, che vi esercitava funzioni diplomatiche. Ella rientrò in patria, consapevole che l'esperimento repubblicano era destinato a finire. Nel gennaio del 1939 ebbe così inizio il suo pluridecennale esilio: 45 anni di peregrinazioni che l'avrebbero condotta prima in Messico, Cuba, Porto Rico, poi in Europa: a Parigi (dove si ricongiungerà con la sorella, Araceli, impazzita a causa delle torture subite dai nazisti), a Roma (nel 1953), ed infine in Svizzera, vedendola rientrare in Spagna solamente nel 1984 (dunque ben oltre la morte di Francisco Franco, avvenuta nel 1975). Questa condizione di esilio rappresentò per lei un'esperienza (intellettuale, filosofica, esistenziale e spirituale) che contribuì a modellare il suo pensiero:

Io non concepisco la mia vita senza l'esilio che ho vissuto. L'esilio è stato la mia patria, o come la dimensione di una patria sconosciuta che, una volta conosciuta, diventa irrinunciabile. [...] Credo che l'esilio sia una dimensione essenziale della vita umana, ma nel dirlo mi mordo le labbra, perché vorrei che non ci fossero mai più esiliati, che tutti fossimo a un tempo esseri umani e cosmici, che l'esilio fosse sconosciuto. È una contraddizione, cosa posso farci; amo il mio esilio, forse perché non l'ho cercato, perché non sono stata io a inseguirlo. No, l'ho accettato piuttosto, e quando si accetta qualcosa di cuore, perché sì, costa molto rinunciarvi (Zambrano [1995] 2003, p. 24).

Di qui la sua visione della filosofia, che deve farsi “poetica”/ “femminile”, ovvero concreta, aderente alla vita nella sua pluralità e contraddittorietà, rifuggendo l'astrazione che tutto vuole ingabbiare in poche categorie cartesiane. Di qui, anche, il rigetto per un pensiero sistematico, proteso a dominare la realtà, a favore di un pensiero “accogliente”, che non ha nulla da esigere, ma che innanzitutto si fa ricezione ed ascolto della realtà in tutte le sue pieghe, e del significato/ ordine che quest'ultima racchiude: un significato che all'uomo non è dato costruire, plasmare o imporre, ma che egli deve accogliere e innanzitutto riconoscere.

In questa cornice generale si inserisce nel pensiero e nell'esperienza di Zambrano il tema della speranza, che spesso emerge esplicitamente (come in alcune folgoranti pagine de *I beati*, 1990), ma che in certa misura permane come fiume carsico sotteso alla sua intera produzione. Proprio da *I beati* prendiamo le mosse, collocandoci nel passaggio in cui Zambrano afferma che

c'è una speranza che nulla aspetta, che si alimenta della propria incertezza: la speranza creatrice; quella che estrae dal vuoto, dall'avversità, dall'opposizione, la propria forza, senza per questo opporsi a nulla, senza imbarcarsi in alcun tipo di guerra. È la speranza che crea sospesa sulla realtà senza ignorarla, quella che fa sorgere la realtà ancora non esistente, la parola non detta: la speranza rivelatrice; nasce dalla congiunzione di tutti i passi segnalati, affinati e concertati all'estremo; nasce dal sacrificio che non si aspetta nulla di immediato, ma sa gioiosamente della sua certa, superata, realizzazione. È la speranza che cresce nel deserto

<sup>4</sup> Cfr. Fossati, 2016, p. 61.

che si libera dall’aspettarci perché non aspetta nulla a tempo fisso, la speranza liberata dall’infinità senza fine che abbraccia e attraversa tutta la lunghezza delle epoche (Zambrano [1990] 1992, p. 112)<sup>5</sup>.

Incarnazione della speranza ella stessa, Zambrano ha trascorso la sua lunga vita filosofica nel tentativo di dar voce al lato “nascosto” dell’esistenza, quelle “viscere della vita” che comprendono la corporeità e l’intuizione, e che smentiscono in partenza la pretesa del logos occidentale, impegnato ad incasellare la realtà nelle proprie categorie – eliminando ciò che in queste ultime non si lascia intrappolare docilmente - per poterla possedere.

## La realtà e il suo “fondo di mistero”

Uno dei principali elementi di religiosità nel pensiero di Zambrano consiste nell’aver riaffermato il nesso tra esperienza umana ed educazione. La “crisi dell’umano” che ella dolorosamente ha toccato con mano lungo i drammi (personalni e storici) del XX secolo si spiega, a suo parere, con analoga crisi della ragione e della mediazione educativa, la cui radice è a sua volta di tipo religioso. Il pensiero moderno, nel tentativo di dominare la realtà attraverso le proprie categorie concettuali, ha riformulato il mondo secondo i propri parametri, assumendo sé stesso come misura del senso e del reale. L’uomo ha così finito per concepirsi in chiave demiurgica, quasi come “signore” del reale: uno sguardo manipolatorio che costituisce la matrice profonda degli orrori del Novecento.

Per María Zambrano, tale crisi della ragione ha origine nello smarrimento di una “fiducia originaria” che tuttavia costituisce “il sostrato primigenio del nostro essere” (Zambrano [1991] 1996, p. 86): smarrimento, cioè, di quell’atteggiamento di apertura in cui l’essere umano accoglie la realtà nella sua gratuità, prima ancora di applicarvi i propri strumenti di interpretazione e dominio. La genesi autentica della ragione, per Zambrano, risiede nella “ferita dell’attenzione”: un atteggiamento intellettuale in cui emerge già il “religioso femminile”, che rappresenta il più originario e genuino movimento della persona nei confronti della realtà. Si tratta di una paradossale passività che si immerge in ciò che ha davanti, ricevendolo come dono/dato (cfr. Pinelli, 2017a, 2017b), confidando nel senso che vi è riposto:

L’attenzione è come una ferita sempre aperta e della ferita possiede la passività, l’essere piaga, impronta del reale, lo stare come una cavità vivente conformata per ricevere la realtà e per lasciarla passare oltre se stessa: verso la pienezza della coscienza che è giudizio e ragione (Zambrano [2007] 2008, p. 54).

Proprio questa disposizione ricettiva consente all’eccedenza di significato degli enti di manifestarsi. Dimenticare questa eccedenza equivale a dimenticare il sacro, ossia “il misterioso nesso che unisce il nostro essere con la realtà, talmente profondo e fondamentale da costituire nostro intimo sostegno” (Zambrano [1991] 1996, p. 84).

<sup>5</sup> Traduzione dall’originale spagnolo a cura dell’Autrice.

In sintesi, ogni forma di razionalità ed ogni tentativo umano di generare oggettività conservano una natura religiosa, poiché si radicano nella struttura originaria del nostro rapporto con il reale (ivi, p. 95). Alla mediazione educativa spetta il compito di incarnare storicamente questa tensione al compimento, orientando l'essere umano verso una pienezza di sé che si realizza alla luce di un significato intrinseco al reale stesso.

L'anelito ad di uno sguardo che salvi il mondo e l'uomo dal non essere appartiene alla carne, alla vita di ciascuno; ma a questa domanda pulsante la storia del pensiero ha risposto, secondo Zambrano, con lo sguardo freddo ed esteriore della razionalità, che non vuole però implicarsi davvero col reale e che finisce per “umiliare la vita”. Qui emerge il ruolo – educativo, umanizzante - del religioso femminile, che oppone resistenza a questo apparentemente inarrestabile movimento: la speranza, che viene dall'esperienza originaria dell'uomo, di vivere nella luce della ragione, sì, ma di dimorarvi integralmente, di essere accolto per intero e senza privarsi di nessuna delle sfumature che l'astrazione cartesiana vorrebbe censurare. In uno splendido passo dedicato all'aristotelico Motore Immobile (ma che potremmo estendere a qualsiasi “Dio razionale”), la stessa Zambrano così commenta:

Il Dio del pensiero era anche quello dell'amore, colui che attrae a sé tutte le cose senza che per questo perdano il proprio essere, che attrae verso di sé l'uomo individuo, nella sua misera concezione. Ma da quell'amore l'uomo non ottiene alcuna risposta. Se, nella relazione tra vedere ed essere visti, la divinità scoperta dalla filosofia permette di vedere, senza giungere mai a far sentire il suo sguardo sopra ogni uomo, l'amore subirà la stessa sorte; il dio di Aristotele attirerà verso di sé tutte le cose ‘come l'oggetto della volontà e del desiderio muove senza essere mosso da essi’, muove senza essere mosso. E sotto di lui, la speranza più inconfessabile di tutte quelle che muovono il cuore dell'uomo restava senza risposta; la speranza più forte di tutte, essere visti, essere amati: muovere il Dio (Zambrano [1995] 2001, pp. 118-119).

Muovere (commuovere) il Dio, essere da Lui scorti, riconosciuti, guardati: è questa la speranza, rimossa ma mai definitivamente soppressa, che, come fiume carsico, attraversa la storia del pensiero occidentale e che è il cuore pulsante del femminile. Persino gli eventi tragici del Novecento, a parere di Zambrano, non hanno fatto altro che disvelare l'illusione in cui si è imprigionata la ragione autosufficiente, incapace di redimere se stessa e il mondo se non a prezzo di una radicale, insostenibile automutilazione. Nel disincanto prodotto da questo fallimento, torna ad affacciarsi con nuova urgenza l'interrogativo circa la possibilità di sperare in una salvezza che si rivolga non “all'umanità”, ma al singolo essere umano, così com’è, e che si configuri come risposta assoluta anche al suo limite più irriducibile.

Diviene ora più chiaro, probabilmente, il richiamo già accennato ad una “ragione poetica” (Zambrano, 1939), che recepisce le suggestioni della poesia e del misticismo, capace di cogliere la profondità pulsante che si cela dietro le astrazioni in cui il pensiero razionalistico ingabbia la vita<sup>6</sup>. A questo pensiero poetico, che non deve

<sup>6</sup> “Il filosofo vuole possedere la parola, diventarne il padrone. Il poeta ne è lo schiavo, si consacra e si consuma in essa. Si consuma per intero; fuori dalla parola non ha esistenza, né vuole averne. Vuole, vuole delirare, perché nel delirio la parola germina in tutta la sua purezza originaria. Bisogna pensare che il primo linguaggio fu una forma di delirio. Miracolo verificato

soppiantare il pensiero razionale ma dialogare ininterrottamente con esso, la Zambrano attribuisce i tratti del femminile.

Si tratta di una ragione al contempo “poetica” e “materna”, capace di accogliere ciò che la razionalità filosofica, abbandonatasi al “lusso dell’astrazione”, ha violentemente espulso dal dominio dell’essere, condannandosi ad una radicale incomprensione della vita (cfr. Zambrano [1989] 2000, p. 50).

L’immagine della speranza creatrice delineata da Zambrano ha proprio questo carattere: non si oppone a nulla, né vagheggia una realtà diversa da come la realtà è. “Fa sorgere la realtà non ancora esistente” perché è attesa che il divino irrompa, che il senso si annuncii. E così facendo apre un orizzonte infinito, che è libertà da aspettative e progetti, totale dipendenza da quel Dio che ha acceso la speranza: capacità, nel suo senso letterale, di accogliere, di farsi cavità perché l’Altro/Oltre irrompa.

Si tratta, è bene sottolinearlo, di un dinamismo che, prima ancora che culturale in senso ampio, ha i tratti di un giungere ad auto-trasparenza, di una forma di integrazione della persona: integrazione che costituisce il principio della libertà, come l’Autrice evidenzia in un suggestivo passo:

A differenza dell’uomo, lei [la donna] è anima, [...] in lei l’anima predomina sul resto, sulla carne e sullo spirito che è quanto possiede l’uomo. L’uomo è istinto, un istinto smisurato e insaziabile; è anche intelligenza e ragione che instancabilmente aspira a scoprire le leggi della creazione. La donna è anima e l’anima è schiava; vive prigioniera, reclusa e quasi sempre ermetica. Lo spirito si manifesta e si rivelà, la carne si esibisce plasticamente. Solo l’anima sta murata tra pareti. «Questo carcere e queste sbarre in cui l’anima è costretta», dice santa Teresa. Ma l’anima non è meno prigioniera quando [...] si consegna alla ragione se ne fa schiava (Zambrano, 1997, p. 71).

In riferimento a questa pagina un autorevole commentatore di Zambrano, Silvano Zucal, sottolinea come in tale versante del femminile la pensatrice spagnola colga una dimensione sacrificale (cfr. Zucal, 2009, p. 19), che possiamo leggere come direttamente apparentabile a quella che spinge il Dio a far dono di sé agli uomini.

## Conclusioni

La zambraniana “speranza creatrice” come figura del religioso femminile si rivela particolarmente feconda sul piano pedagogico, in quanto illumina il processo di maturazione di quella “fiducia originaria” o “speranza di base” di cui parla Erikson, fondamentale per lo sviluppo integrale della persona e per la sua apertura al senso, oltre che per l’avvio del “viaggio iniziatico” dell’educando (cfr. Erikson 1964; Moscato 1994).

nell’uomo, annuncio, nell’uomo, della parola. Verifica di fronte alla quale l’uomo, già poeta, non poté che dire: ‘Si faccia in me’. Si faccia in me la parola e che io non sia altro che la sua sede, il suo veicolo. Il poeta è consacrato alla parola” (Zambrano [1939] 1998, p. 54).

In tale prospettiva, soprattutto, ci pare che la riflessione della pensatrice spagnola possa offrire, almeno *in nuce*, un utile angolo visuale per la “pedagogia delle religioni” che in questo volume muove i suoi primi passi.

## Riferimenti bibliografici

- Ales Bello A. (2018), *Ontologia del femminile*, “Il Pensare – Rivista di filosofia”, anno VII, i, pp. 8-24.
- Ales Bello A., Pezzella A.M. (2005) (a cura di), *Il femminile tra Oriente e Occidente. Religioni letteratura storia cultura*, Città Nuova, Roma.
- Campbell J. (2013), *Dee. I misteri del divino femminile*, trad. ital. Tlon, Roma 2020.
- Croissant J. (1992), *La Femme sacerdotale ou le sacerdoce du coeur*, Éditions des Béatitudes, Nouan-le-Fuzelier.
- D'Addelfio G. (2016), *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*, Mondadori Università, Milano.
- Erikson E.K. (1964), *Introspezione e responsabilità*, trad. ital. Armando, Roma 1968.
- Evdokimov P. (1978), *La donna e la salvezza del mondo*, trad. ital. Jaca Book, Milano 1980.
- Fossati R. (2016), *Maria Zambrano*, in AA.VV., *Fare l'Europa. Europeismo e antifascismo: i fatti e i protagonisti*, Edizione Enciclopedia delle donne, Milano.
- Fromm E. (1964), *Il cuore dell'uomo. La sua disposizione al bene e al male*, trad. ital. Carrabba, Roma, 1965.
- Giovanni Paolo II (1988), *Lettera apostolica Mulieris Dignitatem sulla dignità e vocazione della donna in occasione dell'anno mariano*, [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost\\_letters/1988/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_19880815\\_mulieris-dignitatem.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html), ultimo accesso 19 luglio 2025.
- Jacobi J. (1957), *Complesso archetipo simbolo nella psicologia di C.G. Jung*, trad. ital. Bollati Boringhieri, Torino 2004<sup>2</sup>.
- Jung C. G. (1938-1954), *Gli aspetti psicologici dell'archetipo della Madre*, in Idem, *Gli archetipi e l'inconscio collettivo. Opere*, vol. IX, tomo 1, trad. ital. Bollati Boringhieri, Torino 1997.
- Mobeen S., Pezzella A.M. (2024), a cura di, *Come un'onda. In dialogo con Angela Ales Bello*, Studium, Roma.
- Moscato M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Moscato M.T. (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.
- Moscato M.T. (2022), *I figli di Medea. Conflitto coniugale e negazione materna*, Mondadori Università, Milano.
- Neumann E. (1956), *La Grande Madre. Fenomenologia delle configurazioni femminili dell'inconscio*, trad. ital. Astrolabio, Roma 1981.
- Paregger M., Risé C. (2015), *Donne selvatiche. Forza e mistero del femminile*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Pinelli G. (2017a), *Educazione, rapporto con la realtà ed esperienza del sacro nello sguardo di Maria Zambrano. Una lettura pedagogica*, in P. Dal Toso, D. Loro (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria ed impossibile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 77-88.
- Pinelli G. (2017b), *L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico, "Orientamenti pedagogici"*, vol. 64, n. 4., pp. 705-715.

- Pinelli G. (2024), “Cerco un tetto per te, o Dio”. *Trasformazione adulta e conferimento di senso nella conversione religiosa* di Etty Hillesum, in G. Pinelli (a cura di), *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 220-254.
- Sfameni Gasparro G. (2005), *Letterate e filosofe, profetesse e maghe: spazi della comunicazione al femminile nel mondo greco-romano*, in Ales Bello, Pezzella (a cura di), *Il femminile tra Oriente e Occidente*, cit., pp. 13-75.
- Stein, E. (1959), *La donna. Questioni e riflessioni*, trad. ital. Città Nuova, Roma, 2010.
- Von Franz M.L. (1967), *Il processo di individuazione*, in C.G. Jung (ed.), *L'uomo e i suoi simboli*, trad. ital. Tascabili Editori Associati, Milano 1991, edizione digitale.
- Zambrano M. (1939), *Filosofia e poesia*, trad. ital. Pendragon, Bologna 1998.
- Zambrano M. (1986), *La tomba di Antigone. Diotima di Mantinea*, trad. ital. La Tartaruga Edizioni, Milano 1995.
- Zambrano M. (1989), *Delirio e destino*, trad. ital. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Zambrano M. (1990), *I beati*, trad. ital. Feltrinelli, Milano 1992.
- Zambrano M. (1991), *Verso un sapere dell'anima*, trad. ital. Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Zambrano M. (1995), *L'uomo e il divino*, trad. ital. Edizioni Lavoro, Roma 2001.
- Zambrano M. (1995), *Amo il mio esilio*, trad. ital. a cura di E. Laurenzi in Eadem, *Le parole del ritorno*, Città aperta, Troina 2003.
- Zambrano M. (1997), *All'ombra del Dio sconosciuto. Antigone, Eloisa, Diotima*, antologia in traduzione italiana a cura di E. Laurenzi, Pratiche, Milano 1997.
- Zambrano M. (2007), *Per l'amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull'educazione*, trad. ital. Marietti 1820, Genova-Milano 2008.
- Zucal S. (2009), *Maria Zambrano. Il dono della parola*, Bruno Mondadori, Milano.

# *La religiosità nel confronto di Banfi con Rosmini: uno “status quaestionis” pedagogico*

di *Fernando Bellelli*

Antonio Banfi (1886-1957) effettua un fecondo dialogo con il trascendentalismo kantiano e con la fenomenologia husseriana, ed elabora un innovativo razionalismo critico, in grado di storicizzare Kant senza hegelianizzarlo, avvalendosi pure del pensiero di Simmel (in particolare sul relativo), a partire dal quale indagare l’infinita ricchezza della vita e della cultura. Ritenuto il “Cassirer italiano”, negli anni Trenta Banfi diede vita a quella che successivamente è stata denominata “Scuola di Milano”, all’interno della quale la sua lezione, confrontandosi con il dibattito europeo, formò un consistente numero di allievi, come emerge anche dalla sua rivista “*Studi filosofici*” (1940-1944 e 1946-1949).

Scopo del presente breve contributo<sup>1</sup>, nei limiti della sua esposizione, è elaborare incipientemente ed offrire in maniera motivata e argomentata le coordinate da utilizzarsi in vista di un auspicabile successivo approfondimento (articolato su più tappe) della riflessione di Antonio Banfi sulla religiosità<sup>2</sup>.

Partirò dall’analisi del suo confronto con Antonio Rosmini (1797-1855) sulla religiosità, in chiave pedagogica e nell’ottica della interazione epistemologica tra più

<sup>1</sup> Intendo ringraziare i Colleghi curatori di questo volume e già organizzatori del Seminario di Bologna del 24 e 25 ottobre 2024, sulla dimensione religiosa quale orizzonte di senso dei processi educativi, per l’occasione di confronto che ci hanno offerto. Questo breve contributo si colloca al crocevia di due momenti della mia ricerca: da un lato una tappa del percorso compiuto all’interno del gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia (Siped) su “Religiosità e formazione religiosa”; dall’altro lato, la convergenza con i contenuti delle indagini iniziali, all’interno di un FAR su Banfi dell’Università di Modena e Reggio Emilia, in corso di svolgimento.

<sup>2</sup> Tra le opere principali di Banfi, ho preso in esame, per gli scopi della ricerca in corso, il fondamentale saggio *Sui principi di una filosofia della morale* (1934), che si profila come molto proficuo da comparare in chiave storico-culturale ed estetico-teoretica con la filosofia (morale) di Rosmini. Per un inquadramento delle opere principali di Banfi sulla religiosità, cfr. A. Banfi, *Lineamenti di una sistematica degli studi religiosi* (1925); *Filosofia e religione* (1940), *La problematicità dell’educazione e il pensiero pedagogico*, Selezione antologica con introduzione e note di G.M. Bertin (1961); *La mia prospettiva filosofica* (1950); *Esperienza religiosa e coscienza filosofica*. Selezione antologica e introduzione a cura di G. M. Bertin (1967).

saperi, in particolare tra la filosofia dell’educazione<sup>3</sup>, la filosofia della religione<sup>4</sup> e la filosofia della rivelazione<sup>5</sup>. Il *focus pedagogico* individuato e adottato, a partire da Banfi e Rosmini, è quello sull’affezione<sup>6</sup>, per una ipotesi di ri-lettura storico-culturale ed estetico-teoretica della pedagogia di Banfi in quanto pedagogia critica (avente tra le sue possibili funzioni anche quella di costituire un significativo elemento d’interazione con e tra le *Digital Humanities* e i *Religious Studies*) (Trebisacce 2012).

All’interno della problematica dell’intenzionalità, cioè del rapporto fra soggetto e oggetto, con “affezione” si può intendere, in generale la questione del *tocco* o *contatto* che congiunge concretamente un polo all’altro. È Husserl stesso a suggerirci questa metafora, cioè l’idea che il rapporto che abbiamo con le cose del mondo sia caratterizzato nei termini di un incontro diretto, tangibile, palpabile – verrebbe da dire *a pelle*. [...] La questione del tocco del mondo, da quel che se ne può capire, viene declinata fondamentalmente in due modi, tra di loro distinti e però profondamente connessi: 1) il primo concerne l’affezione come stimolo sull’Io, cioè come presupposto dell’entrata n’ scena del *cogito*; 2) il secondo l’affezione come vivacità, la quale è connessa alla dimensione sorgiva del tempo, vale a dire il presente vivente. L’affezione diventa un problema significativo all’interno dell’analisi genetica, tramite la quale Husserl si prefigge il compito di andare al di là di un’indagine semplicemente descrittiva delle principali forme intenzionali, per risalire al processo da cui queste emergono – per riattingere, in altri termini, le fonti originarie da cui queste vengono continuamente generate. La fenomenologia – a differenza che nel primo libro delle *Idee* - non guarda più agli atti intenzionali come a semplici *cogitationes*, tramite le quali l’Io esprime una determinata presa di posizione sul mondo, ma rinviene in essi una complessa stratificazione che precede strutturalmente l’attività intenzionale del *cogito*. Si tratta di riportare alla luce gli strati che concorrono alla formazione di tale attività, non nel modo di un semplice assemblaggio o composizione, ma nel senso temporale di una storia (Deodati 2014, pp. 2-3).

Riportando questa citazione di Deodati a proposito dell’ultimo Husserl, spero di avere adeguatamente segnalato all’attenzione del lettore l’importanza che questa nozione può avere in alcune revisioni delle prospettive fenomenologiche, su alcuni temi di ricerca come quelli religiosi, ed anche su alcune ricostruzioni storico-filosofiche. In particolare, dato che ho già diffusamente approfondito ed illustrato come e perché il tema dell’affezione si rintracci nell’intero pensiero di Rosmini (Bellelli 2014; 2022; 2024), intendo approfondire come lo stesso tema si presenta in Banfi e

<sup>3</sup> Cfr. Gattullo (1969), a cura di.

<sup>4</sup> Cfr. Bertin (1969).

<sup>5</sup> Cfr. Poggi (2014). Sulla filosofia della rivelazione in rapporto al razionalismo critico di A. Banfi, sarebbero proficui, oltre che il confronto con A. Rosmini e anche con V. Gioberti, anche un’analisi accurata (che ci riserviamo di operare in altra sede) con Romano Guardini, a partire dal suo fondamentale *Religione e rivelazione* (1958). Cfr. R. Guardini, *Opera Omnia*, vol. II/2, *Filosofia della religione, Religione e rivelazione*, 2020; vol. II/3, *Filosofia della religione. Saggi sulla rivelazione*, 2017, trad. ital. Morcelliana, Brescia 2017.

<sup>6</sup> Sulla necessità e possibilità di una teoria dell’affezione rimando a Bellelli (2014); per un focus sul tema dell’affezione a proposito dei principali autori di cui si è occupato anche Banfi, cioè Kant, Spinoza e Husserl, inclusi i riferimenti ad autori successivi a Banfi, in particolare Deleuze, cfr. Nanti (2006); Deleuze (1978); Deodati (2014; 2022).

nel percorso di ricezione del suo pensiero (non solo in relazione ad Husserl, ma anche a Spinoza e a Deleuze). La domanda di fondo alla quale si ritiene di poter fornire una risposta affermativa, in base agli approfondimenti da svolgere sulle coordinate che in questa sede si rilevano, è quella relativa alla possibilità di sostenere – precipuamente sul tema della religiosità – la presenza in Banfi non solo della consapevolezza del tema dell’affezione (a partire da Spinoza), ma anche di una sorta di “rosminianesimo anonimo”<sup>7</sup>. A partire da questa analisi, il rosminianesimo contemporaneo potrebbe essere accostabile ai potenziali sviluppi di una certa possibile declinazione – nel senso della *rosminiana antropologia religiosa della libertà di coscienza* (Bellelli 2014) – del razionalismo critico, e del problematicismo pedagogico (Fabbri 2023), non incompatibile con lo spirito della teoresi rosminiana, a sua volta, e in questo senso, approfondibile con l’ermeneutica propria della svolta affettiva della metafisica, della deontologia del fondamento e della chorologia estetico-pedagogico-giuridica ricavabili dall’opera di Pierangelo Sequeri (2016; 2023). Che cosa, allora, si può e si deve intendere per “rosminianesimo anonimo” in Banfi (per il dovuto approfondimento della pertinenza del quale, occorrerà ribadirlo, si deve necessariamente rimandare ad altri contributi)? Per “rosminianesimo anonimo” (l’assonanza con il “cristianesimo anonimo” del teologo Karl Rahner è del tutto estrinseca, sebbene comunque evocativa) in Banfi si può e si deve intendere: a) la presenza in Banfi (e nella sua Scuola) di molti temi e approcci teorico-pratici – vertenti sulla filosofia morale e sullo stile del rapporto della teoresi con la modernità e su di un’epistemologia inter-multi-trans-disciplinare – riscontrabili pure in Rosmini, nel rosminianesimo e nella “questione rosminiana” (al di là di interpretazioni letterali delle perplessità di Banfi su Rosmini, che in larga misura dipendono dalla sua scarsa frequentazione diretta del pensiero di Rosmini, il pensiero del quale, inoltre, all’epoca di Banfi era in una sorta di “sequestro” dal parte del neoidealismo e dell’attualismo gentiliano); b) la convergenza di significativi tratti metodologici presenti sia in Rosmini sia in Banfi.

Il punto di vista dell’analisi dello *status quaestionis* della ricerca scientifica sulla pedagogia/educazione della religione/religiosità<sup>8</sup> qui adottato è riconducibile all’interazione, nell’ottica della svolta affettiva delle Scienze umanistiche<sup>9</sup>, tra l’orizzonte

<sup>7</sup> Sono particolarmente grato al prof. Fulvio De Giorgi per le preziose indicazioni ricevute nel confronto e nel dialogo personale in merito a questa ipotesi di lavoro. La solidità ed efficacia della dimostrazione (o meno) e la sostenibilità scientifica di tale ipotesi è ovviamente una responsabilità esclusiva dello scrivente.

<sup>8</sup> Il dibattito epistemologico del rapporto tra la pedagogia e la religione in quanto discipline scientifiche è articolato e complesso. La religione inerisce prevalentemente all’ambito della teoria delle istituzioni, mentre la religiosità è considerabile come dimensione trasversale dell’antropologico, così come sondato dalle scienze quali le umanistiche, le giuridiche, le filosofiche, le sociali e le teologiche. Tale dibattito, esemplificativamente, coinvolge anche ed in particolare l’interazione tra la sociologia e la teologia: a tal proposito cfr. Hemel (1986); Donati (1995).

<sup>9</sup> Cfr. Sequeri (2016; 2023); Langhi (2019). Significativo anche il volume di Contini (1999), *Per una pedagogia delle emozioni*. La Contini è stata allieva e collaboratrice di Giovanni Maria Bertin, che a sua volta è stato allievo di Antonio Banfi, e ha “declinato” il

– delineato e in corso di sviluppo – del gruppo di ricerca della SIPED su “Religiosità e formazione religiosa”<sup>10</sup> e il metodo storico-culturale – in particolare in quanto criticismo logicizzato – elaborato da Fulvio De Giorgi (De Giorgi 2015), contestualmente alla sua applicazione a proposito dell’analisi e della delineazione del Metodo Italiano nell’educazione contemporanea (De Giorgi 2023) e della scuola italiana di spiritualità (De Giorgi 2020).

Che cosa sono la religiosità e la spiritualità, e in che relazione stanno tra loro? Dal punto di vista metodologico, in base all’approccio storico-culturale a cui si fa riferimento, la spiritualità<sup>11</sup> è il risultato dell’interazione di tre componenti: 1. la storia delle idee, del pensiero, della mentalità, della strumentazione mentale (rosminianamente è l’essere ideale); 2. la storia delle pratiche, della liturgia e dei culti, riconducibile alla religiosità (rosminianamente è l’essere reale); 3. la storia dell’educazione, in quanto formazione della coscienza (rosminianamente è l’essere morale)<sup>12</sup>.

La critica accademica e scientifico-culturale ha ampiamente analizzato i termini nei quali Banfi è stato il fondatore della “Scuola di Milano” (Minazzi 2024) e del suo razionalismo critico. Banfi può e deve essere considerato un intellettuale e un filosofo a tutto tondo, esperto in più discipline, sulla connessione epistemologica delle quali ha elaborato una sua specifica proposta: si pensi, in particolare, oltre alla pedagogia, di cui il già citato Bertin è stato il maggiore e più autorevole esponente e interprete (cfr. Gattullo 1969), a discipline quali la filosofia morale, la filosofia della scienza<sup>13</sup>, l’estetica e il diritto<sup>14</sup>.

A Milano esiste attualmente un’altra “Scuola” di pensiero degna, nel suo ambito, di non minor rilievo di quella fondata da Banfi, la quale ha sviluppato, anche per i suoi statuti e dalla sua angolazione specifica, i medesimi e similari argomenti

pensiero del maestro nelle scienze pedagogiche: cfr. Bertin (1961). Per una collocazione complessiva del tema delle scienze umanistiche nell’opera di Banfi cfr. Papi (1961).

<sup>10</sup> Moscato, Gatti, Caputo (2012); Moscato (2012a; 2012b; 2013); Arici, Gabbiadini, Moscato (2014; 2017). Su Banfi e l’esperienza religiosa, in particolare, si veda Moscato 2015.

<sup>11</sup> Il tema del rapporto tra religione/religiosità e spiritualità, sul versante della psicologia, è stato ampiamente trattato anche dal prof. Mario Aletti, studioso di rilevo internazionale e fondatore della psicologia della religione in Italia (e della Società Italiana di Psicologia della Religione, la SIPR, nata nel 1995); egli è stato anche docente alla Facoltà Teologica dell’Italia Settentrionale di Milano (FTIS), e, tra i suoi contributi, si rimanda a Aletti (2012).

<sup>12</sup> Sulla interazione tra religiosità e la spiritualità – rosminianamente vertenti sulla forma morale dell’essere nel sintesismo delle tre forme – è molto proficuo e convergente, incluso il loro rapporto con le scienze empiriche, il confronto con il pensiero e l’opera di Thomas Berry (cfr. Tucker, Grim, Angyal 2019).

<sup>13</sup> Tra le molteplici convergenze tra Banfi e Rosmini vi è sicuramente il comune interesse per il pensiero di Galileo: a proposito dei differenziati studi sul Galileo di Rosmini, oltre agli approfondimenti di F. De Giorgi sull’influsso di Galileo sul Roveretano nel suo metodo pedagogico, cfr. Galluzzi (2022). A proposito del Galileo di Banfi, rimando a Banfi (1939).

<sup>14</sup> Sarebbe proficuo e significativo istruire adeguatamente e approfondire la comparazione tra Antonio Banfi ed Italo Mancini (1925-1993) in ottica inter-multi-trans-disciplinare, non senza una consona e congrua attenzione pure a Enzo Paci (1911-1976).

affrontati in questo saggio: si tratta della “Scuola teologica di Milano”<sup>15</sup>, il cui iniziatore è stato Giuseppe Colombo (cfr. Colombo 1994)<sup>16</sup>, e diversi esponenti della quale si sono misurati con la Scuola di Banfi e con i suoi allievi<sup>17</sup>, in particolare su tematiche ed ambiti di ricerca quali la fenomenologia, l'estetica e la filosofia trascendentale (e i suoi sviluppi). Tra gli esponenti della “Scuola teologica di Milano” spicca Pierangelo Sequeri, a partire dalla prospettiva del quale si intenderebbe porre le basi per analizzare in questa sede (e in prossime sedi) la religiosità in Banfi, ri-considerando (con l'ermeneutica di Rosmini), nello specifico, la di Sequeri rilettura della critica di Severino al problematicismo italiano (cfr. Severino 1994).

Il *focus* dello *status quaestionis* pedagogico che s'intende proporre in questo contributo, pertanto, è individuato a partire da un punto di vista ancora poco praticato dalle ricerche sul pensiero di Banfi, ma che, tuttavia, risulta poter essere di particolare rilievo e di fecondo interesse: si tratta della presenza in Banfi<sup>18</sup>, e nella ricezione di Banfi, della riflessione – sia in senso ampio e complessivo sia in riferimento al religioso e all'educativo – sul pensiero e sull'opera di Antonio Rosmini<sup>19</sup>. I motivi della pertinenza di questo *focus* su Rosmini, a proposito della presenza del religioso in Banfi, sono riscontrabili anche per il fatto che la figura e l'opera geniale e poliedrica di Rosmini – filosofo, pedagogista, giurista, politico e teologo – è, tra l'altro, di rilievo decisivo – inerentemente alla “questione rosminiana” – sia per la scuola italiana di spiritualità (De Giorgi 2020) sia per il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea (De Giorgi 2023).

Banfi ha incontrato e studiato il pensiero di Rosmini, come attesta *in primis* il passo che segue, nel quale il filosofo milanese compie un'analisi di storia della filosofia del pensiero italiano, in cui colloca Rosmini con un ruolo di rilievo, al quale

<sup>15</sup> Cfr. Tanzella-Nitti (2010); Goggi (2013; 2015), che tratta di Banfi in rapporto a Severino alle pp. 15 e 27. Sul cruciale tema della metafisica cfr. il numero “capitale” della rivista ufficiale della Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale di Milano (FTIS), dal titolo: *La “fine della metafisica” nella, teologia contemporanea*, in “Teologia” 4 (1979) 1. Tra i teologi della FTIS che si sono misurati con i più illustri esponenti della “Scuola di Milano” di Banfi spiccano, da un lato, Pierangelo Sequeri e, dall'altro, Elio Franzini, che, in particolare si sono cimentati proprio sui temi dell'estetico e del religioso, alla luce della “fine della metafisica” (e dell’“altra metafisica” dopo la “fine della metafisica”); entrambi, per esempio, hanno fatto parte del Comitato Scientifico della Fondazione Collegio San Carlo di Modena. La “svolta affettiva della metafisica” propiziata e delineata da Sequeri, infatti, recepisce e rielabora in senso filosofico e teologico anche ed in particolare la critica banfiana alla metafisica propria del suo razionalismo critico. Tra gli ulteriori punti di convergenza tra le due “Scuole di Milano” emerge senza dubbio, pur nella diversità dei metodi disciplinari e degli esiti della ricerca, il comune cimento con Kant e il kantismo e con Husserl e la fenomenologia (su fenomenologia e teologia cfr. Perego 2004).

<sup>16</sup> Cfr. Colombo (1994).

<sup>17</sup> Ci si riferisce in particolare ai già citati Franzini e Sequeri.

<sup>18</sup> Cfr. Banfi, Bertin, *Carteggio* (1934-1957), a cura di Cambi (2008).

<sup>19</sup> Chi scrive è attualmente impegnato all'interno del team di uno specifico FAR del Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia proprio sul pensiero di Antonio Banfi, e proprio a proposito di tale argomento. Antonio Rosmini (Rovereto di Trento 24 marzo 1797-Stresa 1° luglio 1855), è il pensatore italiano più geniale dell’800 e oltre. Per inquadrare la sua figura si rimanda a Muratore (2012).

inerisce in maniera essenziale la dimensione religiosa, che traspare in continuità con la dimensione prettamente filosofica (e pedagogica):

Dopo Bruno, si può dire, era mancato all'Italia non il pensiero, ma l'energia di una costruzione sistematica, fondata sulla potenza di una nuova intuizione spirituale. Qui per la prima volta il pensiero italiano la ritrova. I problemi speculativi d'Europa si potevano riassumere allora brevemente così: un esame critico del conoscere diretto alla scoperta di una sistematica libera ed aperta del sapere (Kant) e un riconoscimento da tal punto di vista del principio della libertà ed autonomia spirituale (Hegel). In Italia il problema critico si risolve in un'analisi psico-gnoseologica della conoscenza; il problema dello spirito in un atteggiamento spiritualistico religioso. Del primo atteggiamento è un tipico rappresentante il Galluppi, con la sua riduzione della critica kantiana a una filosofia dell'esperienza. Ma l'accusa fatta all'empirismo e al kantismo di soggettivismo – accusa nata dall'equivoco sul loro significato – e il pericolo intravisto nel soggettivismo di una negazione dei valori ideali, è il punto di partenza della filosofia del romanticismo cattolico. Rosmini, infatti, dalla critica al soggettivismo giunge a un platonismo cristiano; il conoscere non può spiegare la sua obiettività se non rimandando a un ordine di idee e in queste all'idea fondamentale, l'idea dell'essere in cui l'Essere assoluto di Dio si rispecchia. Dio è così *principium conoscendi*. Ma è nel tempo stesso *principium essendi*: egli crea nell'ordine del suo spirito tutte le creature, a ciascuna delle quali spetta di realizzare in sé quella perfezione che si organizza nell'armonia universale. Di qui deriva la dottrina morale rosminiana; la moralità è l'attuarsi dell'ordine divino nella volontà umana; il suo tono è radicalmente religioso, non solo ma ecclesiastico, poiché la Chiesa è la coscienza attiva di un tale ordine nel mondo (Banfi 1941, p. 264).

Prima del testo appena citato Banfi aveva già pubblicato su e di Rosmini, dedicandogli un'attenzione di un'intensità inversamente proporzionale alla quantità di testi che, invece, ha, sempre parlando dal punto di vista quantitativo, speso per altri autori, la maggioranza dei quali comunque strettamente connessi con la produzione del Beato di Stresa e fondatore dell'Istituto della Carità, tra cui, in particolare, Spinoza, Kant e l'idealismo tedesco. Così, infatti, Banfi si esprime nella sua *Nota introduttiva*, riguardo al testo di Rosmini, che pubblica come curatore: *Schizzo della moderna filosofia e del proprio sistema*:

Ciò può valere a definire l'importanza del sistema rosminiano. Teoricamente esso è una tra le più caratteristiche forme di reazione all'empirismo sensista della filosofia illuministica. Culturalmente esso esprime uno dei più notevoli sforzi di giustificazione speculativa del cattolicesimo romantico della prima metà del secolo scorso, interessante non solo per la definizione dei principi di questo, ma per la dialettica che un osservatore attento avverte tra l'esigenza teoretica e i presupposti teologici. Nei riguardi della filosofia italiana, infine, il Rosmini segna la ripresa di un interesse speculativo sistematico, che si volga ai problemi fondamentali metafisici e li affronti con senso di piena responsabilità (Banfi 1938, p. 24)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Cfr. la curatela di Banfi: A. Rosmini, *Schizzo della moderna filosofia e del proprio sistema*, a cura di Banfi 1938, qui Banfi, *Nota introduttiva*, in A. Rosmini, cit., p. 24. Nel presente saggio ci si concentra principalmente su questo testo di Banfi su e di Rosmini, rimandando più ampie analisi ad altri appositi propri contributi in corso di elaborazione all'interno del FAR di cui sopra, volto ad individuare globalmente la presenza in Banfi e su Banfi (e, per conseguenza, sulla Scuola di Milano) di elementi del pensiero di Rosmini e del rosminianesimo. Tale testo di Rosmini (che non risulta essere stato pubblicato nell'Edizione

Precede la *Nota introduttiva* al testo un' *Introduzione*, sempre del curatore, nella quale emerge l'attenzione di Banfi alla dimensione critica del pensiero di Rosmini, oltre che alla capacità di quest'ultimo di applicare il pensiero critico alla riflessione sulla religiosità/religione:

Tale è per brevi cenni la filosofia rosminiana. Il suo valore sta, dal punto di vista filosofico, nell'indirizzo critico ch'essa dà alle ricerche speculative dirette all'analisi degli elementi costitutivi dell'esperienza; dal punto di vista culturale, nel tentativo di una ricostruzione organica dei valori di cultura su una base religiosa e nello sforzo corrispondente di rinnovare in funzione di tale esigenza l'esperienza e le istituzioni religiose positive (Banfi, cit., p. 14).

Da quali delle opere di Rosmini, presumibilmente e principalmente tra quelle che Banfi mette nella *Nota bibliografica*<sup>21</sup>, egli ricava il riferimento di Rosmini

Nazionale e Critica delle Opere Edite e Inedite di Antonio Rosmini, opera monumentale iniziata da Michele Federico Sciacca nel 1975 e conclusasi nel 2022), come è lo stesso Banfi ad indicare nella prima nota della sua *Nota introduttiva*, a p. 19, "fu per la prima volta pubblicato postumo nel 1881 nella rivista 'La Sapienza'". Nello specifico, l'opera di Rosmini in questione, allora inedita, fu pubblicata nel Volume III dell'anno terzo della Rivista "La Sapienza" di Torino, nei seguenti Fascicoli: V (pp. 313-323) e VI (pp. 393-401). Dalle indagini svolte e in corso, risulta che il testo, il quale con ogni probabilità dovrebbe essere stato scritto da Rosmini negli anni fra il 1849 e il 1854, ebbe a suo tempo una notevole diffusione, e fu tradotto in inglese, in francese e in spagnolo. In ricerche ulteriori mi riservo di approfondire e dettagliare questi aspetti, utili al rapporto tra Banfi e la sua Scuola e Rosmini e il rosminianesimo.

<sup>21</sup> Ecco il testo completo della Nota Bibliografica di Banfi, in cui egli cita opere di e su Rosmini, testo di seguito riportato con le norme editoriali seguite dal filosofo milanese per la Mondadori: "NOTA BIBLIOGRAFICA 1. OPERE PRINCIPALI DEL ROSMINI, secondo la data della I<sup>a</sup> edizione: *Nuovo Saggio sull'origine delle idee* - Roma, 1830. *Principii della scienza morale* - Milano, 1831. *Il Rinnovamento della filosofia in Italia, proposto dal conte T. Mammiani della Rovere ed esaminato da A. R. S.* - Milano, 1836. *Filosofia della morale: Storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale* - Milano, 1837. *Antropologia in servizio della scienza morale* - Milano, 1838. *Trattato della coscienza morale* - Milano, 1839. *Filosofia della politica: La società e il suo fine* - Milano, 1839. *Ascetica* - Milano, 1840. *Filosofia del diritto* - Milano, 1841. *Sistema filosofico di A. R.* - Torino, 1845. *Teodicea* - Milano, 1845. *Vincenzo Gioberti e il panteismo* - Milano, 1846. *La Costituzione secondo la giustizia sociale, con un'Appendice sull'Unità d'Italia* - Milano, 1848. *Delle Cinque piaghe della S. Chiesa* - Lugano, 1848. *Psicologia* - Novara, 1849. *Introduzione alla filosofia* - Casale, 1850. *Logica* - Torino, 1854. *Opere postume: Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione* - Torino, 1857. *Aristotle esposto ed esaminato* - Torino, 1857. *Teosofia*. Voll. I. II. III. - Torino, 1859, 1863, 1864. Voll. IV. V. - Intra, 1869, 1874. *Breve schizzo dei sistemi di filosofia moderna e del proprio sistema*. In «*La Sapienza*», 1881. *Saggio storico critico sulle categorie e la dialettica* - Torino, 1882. *Antropologia soprannaturale* - Casale, 1884. *Della naturale costituzione della società civile* - Rovereto, 1887. *Compendio di etica e breve storia di essa* - Roma, 1907. *Epistolario completo*. (Voll. 13) - Casale, 1905. *Epistolario ascetico*. (Voll. 4) - Roma, 1911-13. È in corso di pubblicazione l'Edizione Nazionale delle *Opere Edite ed Inedite* di A. Rosmini a cura della Società Filosofica Italiana (Roma 1935 sgg.). 2. OPERE PRINCIPALI SUL ROSMINI: Per la Biografia vedi: *La vita di A. Rosmini scritta da un sacerdote dell'Istituto della Carità*, Torino, 1897. Tra gli studi critici più recenti: G. GENTILE, *Rosmini e Gioberti*, Pisa, 1908; G. VIDARI,

all'*affezione*, a cui il filosofo milanese si riferisce nel passo seguente, dato che nel testo del Roveretano qui affrontato e da Banfi curato non è utilizzato questo termine, in realtà così centrale<sup>22</sup> sia per il tema e per Rosmini e per Banfi e per il “rosminianesimo anonimo” di Banfi (come di seguito embrionalmente si illustra), sia per la riflessione scientifica sull’esperienza religiosa, ai fini non solo dello sviluppo di una epistemologia della pedagogia delle religioni/religiosità-spiritualità, ma anche del sostegno a percorsi educativi e formativi? Con ogni probabilità il riferimento di Banfi all'*affezione* in Rosmini è ripreso sia dalle sue opere antropologiche (sia filosofiche sia pedagogiche) sia pedagogiche sia di etica e di filosofia morale. Ecco come si esprime Banfi a proposito dell'*affezione* e dell’affettivo e del patico in Rosmini:

Il carattere fondamentale della filosofia moderna - che la distingue dalla filosofia antica e medievale, - consiste, anche secondo il Rosmini, nel suo indirizzo critico, cioè nella sua esigenza di fondarsi e di garantirsi in un’analisi del conoscere. Se all’empirismo sensista e alle correnti che ad esso si richiamano si può fare un rimprovero, questo è di non aver condotto tale analisi con sufficiente compiutezza. Il Rosmini non nega infatti che la materia, il contenuto elementare del conoscere, sia offerto dalla sensibilità. Questa è in un primo grado un indeterminato sentire della propria corporeità e delle sue affezioni (sentimento fondamentale corporeo), che in un secondo grado si distingue e determina nelle sensazioni specifiche dei vari sensi, le quali aggruppandosi costituiscono quegli stati più complessi di coscienza, che noi denominiamo percezioni. Ma a questo punto ad organizzare tale contenuto sensibile della coscienza interviene un ordine indipendente dalla sensibilità e dalla sua natura soggettiva e relativa, un ordine che dà quindi alla conoscenza obiettività, universalità e necessità: l’ordine delle idee (Banfi 1938, cit., p. 11).

I comuni riferimenti di Rosmini e Banfi al tema dell'*affezione* non possono non essere Spinoza e Kant. Ecco, nello specifico, un passo di Banfi dove emerge il suo esplicito riferimento a Spinoza sul tema:

Per ciò appunto la realtà assoluta non è mai data al pensiero filosofico, se non sotto forma di un mito, che esprime il suo illimitato problema [...] Il *pathos* filosofico consiste invero di due motivi fondamentali: l’uno è l’amore infinito del dato concreto, il senso di un’eternità che sostiene la relatività e labilità della sua esistenza; l’altro è l’amore per l’idea, per l’ordine puro che trascende ogni determinatezza esistenziale. [...] Se l’Ente realissimo è concepito come la sintesi estrema di tutti i valori, esso è negato nella sua essenza teoretica, è determinato secondo un dogmatismo metafisico in funzione di un’intuizione teologica che contrasta con la sua stessa idea. Per questo il *pathos* dell’assoluto reale che riempie di sé tutta la ricerca filosofica non ha nulla a che fare con qualunque altra forma di *pathos* spirituale, con l’entusiasmo etico, la contemplazione estetica, l’abbandono religioso. Ciascuno di questi implica la tendenza e il riposo in un fine ideale, ma l’eros filosofico è l’amore per la realtà assoluta, che nella sua pace – aliena da ogni valore e creatrice nel suo movimento di tutti i valori – è la nostra infinita

*Rosmini e Spencer*, Milano 1899; P. CARABELLESE, *La teoria della percezione intellettuiva di A. Rosmini*, Bari, 1907; C. CAVIGLIONE, *Il Rosmini vero*, Voghera, 1912; G. GALLI, *Kant e Rosmini*, Città di Castello, 1914; G. CAPONE BRAGA, *Saggio su Rosmini*, Milano, 1914; G. ESPOSITO, *La teoria della conoscenza in A. Rosmini*, Milano 1920” (Banfi 1938, pp. 15-16).

<sup>22</sup> Sull’argomento rimando a Bellelli (2022), pp. 89-105.

ricerca e la vita dell’essere tutto. Forse nessuno più chiaramente di Spinoza ha definito questo *pathos* in confronto a quello religioso (Banfi pp. 615-616).

L’assoluto affettivo di Rosmini è la rilettura – all’interno del suo dispositivo teoretico fondamentale, quale è il sintesismo delle tre forme dell’essere, in cui emerge la primalità della forma morale dell’essere in circuminsessione con la forma reale e la forma ideale – del *pathos* dell’assoluto reale di Spinoza, così come ci è restituito da Banfi. La svolta affettiva della metafisica di Rosmini, infatti, consiste proprio, e nello specifico, nell’elaborazione di una filosofia della rivelazione in cui si coglie come e perché l’evento della religiosità-spiritualità propria di ciò di cui si occupa la teologia cristiana (in dialogo con le religioni) si misura proprio con il *pathos* di cui parla Spinoza, cioè proprio del *pathos* dell’assoluto reale, che è irriducibile a qualsiasi altro *pathos* spirituale e religioso ed etico-morale. In quest’ottica – alla luce, cioè, dell’assoluto affettivo di Rosmini e del *pathos* dell’assoluto reale di Banfi – è da riprendersi il nesso tra la filosofia della religione e la filosofia morale sia in Rosmini sia in Banfi:

Ogni cultura come ogni personalità ha una propria originale struttura, e quindi una propria vita e un proprio destino. Chi consideri sotto questo aspetto la cultura contemporanea e i suoi riflessi nella vita personale può forse parlare di una crisi morale, nel senso che ad essa è venuto da tempo a mancare un saldo universale e coerente organismo etico, fondato su un sistema certo di valori morali. Lo sviluppo sempre più autonomo delle varie forme d’eticità, da un lato: l’economia, l’educazione, il diritto, e, dall’altro dell’arte, della religione, della scienza, disequilibra continuamente la cultura, spostando il suo centro fuori dal piano della moralità, verso altri interessi ed esigenze. E insieme l’accentuarsi della problematicità della vita personale e sociale, lo sconnettersi dei loro piani secondo direzioni molteplici e disarmoniche, la sensazione di questa disorganicità e variabilità, impedisce un assestamento dell’ordine morale che non appaia come un irrigidimento filisteo e toglie insieme alla coscienza personale la fede e l’energia di un proprio universalistico atteggiamento morale al di sopra dei fatti e dei rapporti concreti (Banfi 1934, pp. 554-555).

L’essere morale dell’assoluto affettivo del sintesismo rosminiano delle tre forme dell’essere – fondato sulla *pro-affezione* – è convergente e isomorfico con l’ordine morale di cui tratta Banfi, inteso come coscienza personale avente l’energia – consistente nel *pathos* dell’assoluto reale – di un proprio atteggiamento morale universalistico, cioè al di sopra dei fatti e dei rapporti concreti. Il coefficiente religioso dell’*affezione* dell’essere morale di Rosmini e del *pathos* dell’assoluto reale di Banfi è criterio sia costitutivo sia di interpretazione del razionalismo critico e del problematicismo pedagogico, senza dubbio da mettere anche in relazione con l’esito marxista dell’ultimo Banfi, a proposito del quale il dibattito è ancora molto aperto. Nella direzione di un possibile confronto proprio tra l’esito marxista dell’ultimo Banfi con l’ermeneutica della secolarizzazione, è significativo come tutto ciò viene implicitamente e in senso ampio prospettato da Bertin:

Ma soprattutto non è da dimenticare, a mio parere (e mi si permetta di citare la conclusione del mio studio su *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Banfi* cit., p. 83), che ‘se il messaggio cristiano è messaggio di impegno a un mondo in cui l'uomo sia *disponibile* all'uomo, anche il messaggio etico di Banfi’, nonostante il suo atteggiamento polemico verso una religione che consacri il mitico e l’irrazionale, secondo il privilegio, incoraggi la rassegnazione, ‘rientra nello spirito del grande e autentico messaggio cristiano’ (Bertin 1969, p. 137)<sup>23</sup>.

Sulla base dei risultati acquisiti dalla ricerca di De Giorgi sul tema della valenza pedagogica della religiosità/spiritualità, la rigorosità della pertinenza dell’approfondimento dell’ermeneutica della presenza del pensiero rosminiano nella riflessione banfiana esige ed attende nello stesso tempo di essere ulteriormente articolata, argomentata e svolta, proprio in ottemperanza alla tanto felice quanto corretta intuizione della scuola italiana di spiritualità: le cifre connotative dell’“umanesimo della carità” della scuola italiana di spiritualità sono la pedagogia estetica e la coscienza. La scuola italiana di spiritualità, infatti, procede di pari passo con la pedagogia della soglia, della libertà e del cuore. La dimensione estetica della pedagogia critica interna alla scuola italiana di spiritualità ha sia una valenza teologica sia una valenza filosofica – riconducibile all'estetica pedagogica –, non incompatibile con il razionalismo critico e il problematicismo pedagogico di Banfi.

Individuate la pertinenza storico-culturale ed estetico-teoretica delle coordinate di questa prospettiva sulla valenza pedagogica del plesso religioso/religione/religiosità-spirituale/spiritualità nel Rosmini di Banfi, ciò che risulta proficuo sviluppare – con i criteri indicati, vertenti sull’affezione e sulla di Rosmini e Sequeri determinazione originaria della affezione in quanto pro-affezione – è proprio l’ulteriore analisi, articolazione e ri-elaborazione (e comparazione contestuale con altri modelli) di tale epistemologia.

## Riferimenti bibliografici

### a) Opere di A. Banfi

- Banfi A. (1925), *Lineamenti di una sistematica degli studi religiosi*, in “Rivista di filosofia”, anno 6, n. 4, ott.- dic. 1925, pp. 345-369, ripubblicato in A. Banfi, *La ricerca della realtà*, 2 voll. Istituto Banfi-Società editrice il Mulino, Bologna 1997, Vol. II, pp. 649-675.
- Banfi A. (1934), *Sui principi di una filosofia della morale*, ripubblicato in A. Banfi, *La ricerca della realtà*, 2 voll., Istituto Banfi-Società editrice il Mulino, Bologna 1997, vol. II, pp. 493-558.
- Banfi A. (1938), *Introduzione a: A. Rosmini, Schizzo della moderna filosofia e del proprio sistema*, a cura di A. Banfi (*Introduzione e Nota introduttiva e Note*), Mondadori, Milano.
- Banfi A. (1939), *La Chiesa e lo spirito galileiano*, in “La Cultura”, 1939, n. 8, pp. 657-664.

<sup>23</sup> L’approccio di Bertin sul tema del rapporto, nelle varie fasi del pensiero di Banfi, tra il razionalismo critico, il problematicismo e – in tutte le sue forme e declinazioni – il materialismo marxista (incluso anche il dibattito sulla secolarizzazione) resta di rilievo e non è eludibile, anche in vista di altre, eventuali e possibili, inedite ermeneutiche.

- Banfi A. (1940), *Filosofia e religione*, in “Studi filosofici”, a.1, nn.2-3, apr.-sett. 1940, pp. 165-195, ripubblicato in A. Banfi, *La ricerca della realtà*, Vol. II, pp. 607-647.
- Banfi A. (1941), *Il pensiero italiano nei secoli XIX e XX*, in “Bollettino della Regia Università Italiana per stranieri”. Perugia, 1941 Anno XIII n. 12, p. 264.
- Banfi A. (1950), *La mia prospettiva filosofica*, in G.M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Banfi*, Armando, Roma, 1961, pp. 183-200.
- Banfi A. (1961), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (Scelta, introduzione e note di G.M. Bertin), Firenze, la Nuova Italia.
- Banfi A. (1967), *Esperienza religiosa e coscienza filosofica*, Argalia, Urbino, 1967, selezione antologica con *Introduzione* a cura di G. M. Bertin.
- Banfi A., Bertin G.M., *Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, Edizioni Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo-Firenze, 2008.

*b) Letteratura critica di riferimento*

- AA.VV. (1979) *La “fine della metafisica” nella teologia contemporanea*, in “Teologia” 4 (1979) 1.
- Aletti M., *Il senso religioso e la psicologia della religione. Decostruire un concetto, elaborare un metodo, proporre strumenti*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando, 2012, pp. 258-278.
- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (2014), a cura di, *La risorsa religione e i suoi dinami-smi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano.
- Bellelli F. (2014), *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Bellelli F. (2022), *Affezione della cognizione nel metodo e nella metodica di Antonio Rosmini*, in F. Bellelli (a cura di), *La metodica di Rosmini tra filosofia, teologia e pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Mimesis, Torino, pp. 89-105.
- Bellelli F. (2024), *Rosmini's Suspended Middle. The Synthesistic Performativity of a Genius and Interdisciplinary Thinking*, Wipf and Stock Publishers, Eugene (OR).
- Bertin G.M. (1961), *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Banfi*, (il volume contiene in Appendice alcune lettere di Banfi), Armando, Roma.
- Bertin G.M. (1967), *Introduzione* ad A. Banfi, *Esperienza religiosa e coscienza filosofica*, Argalia, Urbino, 1967, pp. 9-32.
- Bertin G.M. (1969), *L'esperienza religiosa nel pensiero di Antonio Banfi*, in M. Gattullo (a cura di), *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*, cit., pp. 121-137.
- Colombo G. (1994), *La ragione teologica*, Glossa, Milano.
- Contini M. (1999), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Giorgi F. (2015), *Pedagogia*, in “Nuova Secondaria” 1 (settembre) 2015, pp. 80-84.
- De Giorgi F. (2020), *Da Rosmini a Montini. La scuola italiana di spiritualità*, Morcelliana, Brescia.
- De Giorgi F. (2023), *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*, Morcelliana-Scholé, Brescia.
- Deleuze G. (1978), *Sur Spinoza*, Cours Vincennes Cours du 24/01/1978, traduzione italiana di Marco Enrico Giacomelli, in G. Deleuze, *Lecture transcripts on Spinoza's concept of affect*, © Emilie and Julien Deleuze, source: <http://www.webdeleuze.com/php/sommaire.html> 10.04.2025
- Deodati M. (2014), *Il mondo ci tocca da vicino. Una riflessione sul concetto di affezione a partire da Husserl*, in <https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/marco-deodati-05, 10.07.2014>.

- Deodati M. (2022), *La soggettività come campo di tensioni. Affettività, dovere, vita etica in Husserl, "Dialegesthai"*, rivista telematica di filosofia, anno 24, 30.12.2022
- Donati P. (1995), *Teologia e sociologia di fronte al futuro: un approccio relazionale*, in "Acta philosophica", vol. 4 (1995), fasc. 1, pp. 27-49.
- Fabbri M. (2023), *L'analisi pedagogica e i suoi oggetti: cornici teoriche, approcci euristici e prospettive di ricerca. Le coordinate del problematicismo pedagogico*, in "Studi sulla Formazione", 26 (2023) 2, pp. 89-94.
- Galluzzi P. (2022), *Galileo, Rosmini, Darwin. Triumviri del cattolicesimo riformatore (1870-1918)*, Edizioni della Normale, Pisa.
- Gattullo M. (1969) a cura di, *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo. Atti del Convegno di studi banfiani* (Reggio Emilia 13-14 maggio 1967), La Nuova Italia, Firenze.
- Gattullo M. (1969), *La filosofia dell'educazione in Banfi, negli sviluppi del pensiero banfiano e nella ricerca pedagogica anglosassone contemporanea*, in M. Gattullo (a cura di), *Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo*, cit., pp. 214-257.
- Goggi G. (2013), *Verità e fede: note sulla proposta teorica della Scuola teologica di Milano*, in "La filosofia futura" 1(2013), pp. 45-59.
- Goggi G. (2015), *Emanuele Severino*, Lateran University Press, Roma.
- Guardini R., *Opera Omnia*, vol. II/2, *Filosofia della religione, Religione e rivelazione*, 2020; vol. II/3, *Filosofia della religione. Saggi sulla rivelazione*, 2017, trad. ital. Morcelliana, Brescia 2017.
- Hemel U. (1986), *Introduzione alla pedagogia religiosa*, trad. ital. a cura di L. Maurizio, Queriniana, Brescia 1990.
- Langhi R. (2019), *Un'introduzione critica alle teorie contemporanee sugli 'affect studies'*, in "Enthymema" XXIV, 2019, pp. 173-188.
- Minazzi F. (2024) a cura di, *Antonio Banfi e la scuola di Milano*, Franco Angeli, Milano.
- Moscato M.T. (2012a), *Il "senso religioso" come tema pedagogico*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 59 n. 1 (347), genn./marzo, 2012, 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*, cit., 2012, pp. 130-203.
- Moscato M.T. (2013), *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 60 n. 2 (352), aprile-giugno 2013, pp. 327-342.
- Moscato M.T. (2014), *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, Franco Angeli, pp. 157-180.
- Moscato M.T. (2015), *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, in "Studi sulla formazione", 1-2015, pp. 81-116.
- Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (2012) a cura di, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Roma, Armando.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, Franco Angeli.
- Muratore U. (2012), *Conoscere Rosmini*, Edizioni Rosminiane Sodalitas, Stresa 2012.
- Nanti S. (2006), *Vaihinger e il problema dell'affezione nella Critica della ragion pura* (2006), in "Rivista di storia della filosofia", vol. 61, n. 4, supplemento: *Momenti della ricezione di Kant nell'Ottocento*, pp. 239-247.
- Papi F. (1961), *Il pensiero di Antonio Banfi*, Parenti, Firenze.
- Perego V. (2004), *La fenomenologia francese tra metafisica e teologia*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

- Poggi S. (2014), *Antonio Banfi e le filosofie della Germania del Novecento*, in “Trans/Form/Ação” 37 (3) dic. 2014, <https://doi.org/10.1590/S0101-31732014000300015>.
- Sequeri P. (2016), *Il sensibile l'inatteso*, Queriniana, Brescia 2016.
- Sequeri P. (2023), *Il grembo di Dio. Ontologia trinitaria e affezione creatrice*, Città Nuova, Roma 2023.
- Severino E. (1994), *Appendice I. Note sul problematicismo italiano*, in Id., *Heidegger e la metafisica*, Adelphi, Milano, pp. 355-447.
- Tanzella-Nitti G. (2010), *Proposte e modelli di teologia fondamentale nel XX secolo*, in “Annales theologici” 24 (2010), pp. 175-238.
- Trebisacce G. (2012), *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, in “Studi sulla formazione”, 2-2012, pp. 93-101.
- Tucker M.E., Grim J., Angyal A. (2019), *Thomas Berry. A biography*, Columbia University Press, New York.

**Fernando Bellelli** (PhD in Scienze Umanistiche e ThD Teologia Fondamentale), è assegnista di ricerca presso l’Università di Modena e Reggio Emilia. È presidente della Rete dei Cenacoli Antonio Rosmini APS. Ha svolto in varie Università docenze a contratto in storia della pedagogia e dell’educazione e in pedagogia interculturale. Coordina l’equipe multidisciplinare di Terra Mia Geminiana società agricola cooperativa sociale, la quale pratica il metodo dell’agricoltura in quanto ecopedagogia, ecopsicologia ed ecogiurisprudenza. Tra le sue numerose pubblicazioni si segnalano le monografie: *Pedagogia giuridica. Educazione e forma specifica dell’uomo comune*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2025; *Teoria integrata della dignità umana. Affectio iuris e Law and Humanities*, Giappichelli, 2023; *Percorsi storici della pedagogia giuridica. Vico, Rosmini e la dignitas hominis*, Aracne, Roma 2020; *Eтика originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nella teologia filosofica di Antonio Rosmini*, Vita e Pensiero, Milano 2014 e la curatela *Rosmini’s Suspended Middle. The Synthesistic Performativity of Genius and Interdisciplinary Thinking*, Pickwick Publications An Imprint of Wipf and Stock Publishers, Eugene (OR) 2024.

# *La narrazione simbolica nell'esperienza religiosa: creatività, fiducia, immaginazione*

di *Valentino Bulgarelli*

## **Preambolo**

La particolarità del tempo presente che ci è donato e nel quale sviluppiamo il nostro essere uomini e donne, pur nella sua complessità, ma non meno di altri tempi che ci hanno preceduti, porta in dote un bene prezioso: la possibilità di pensare. In virtù del fatto che alcuni automatismi della vita quotidiana paiono non funzionare più, pone tutti sullo stesso piano per trovare soluzioni a nuovi problemi che l'esperienza del vivere comune genera con una rapidità vorticosa! In questo scenario, nessuno ha una soluzione univoca e sicura per quanto sta avvenendo e soprattutto per quanto ancora ci aspetta. Tutti però siamo costretti ad uscire dalla tradizionale *comfort zone*. Sollecitata dall'avvento di un nuovo scenario culturale la comunità cristiana ha maturato, o sta maturando, la necessità di riappropriarsi della propria finalità riscoprendo il senso ultimo della propria missione: facilitare e mediare l'incontro tra l'uomo e Dio.

Il ritorno del senso religioso, pur non nei termini convenzionali, è espressione non solo di una fatica del vivere, ma soprattutto di una insopprimibile domanda di senso. La visione cristiana della salvezza annuncia che la compagnia di Dio tende ad alleggerire la vita umana dai pesi di cui essa inconsciamente si carica, a liberarla dalle catene con le quali spesso imbriglia la propria potenza, a sfondare quei luoghi in cui, a causa della paura della scelta, essa tende a rinchiudersi. E soprattutto il cristianesimo si pone come un orizzonte di senso della vita, riletta nella logica della Pasqua di Cristo. La fedeltà a questo messaggio di liberazione e di salvezza deve guidare la comunità cristiana a ripensare le forme della sua presenza in questo contesto, senza fughe precipitate in avanti e senza chiusure rigide in direzione di un passato eccessivamente idealizzato. La missione della Chiesa deve oggi essere ripensata come trasmissione del Vangelo nel tempo presente. Questo avviene ponendo al centro del discernimento ecclesiale l'analisi dei bisogni di salvezza delle persone nella loro vita qui ed ora. Si tratta quindi di una evangelizzazione capace di discernimento nella e della cultura del tempo. Ciò comporta un ripensamento coraggioso della pratica della mediazione pastorale. In sostanza: delle modalità di incontrare le persone.

È in questo orizzonte che la comunità cristiana con la sua proposta, alimentata dalla sua prima fonte che è la Bibbia, può darsi e dirsi come fonte di speranza. Tale proposta, intesa come spazio di apprendimento vivo della vita in Cristo, può offrire anche all'uomo contemporaneo tre immagini: quella del Dio biblico, che si caratterizza per il suo amore misericordioso; di se stessi, come persone chiamate ad essere in relazione con Dio e con gli altri uomini e donne; quella degli altri, come fratelli con i quali convivere sulla stessa barca, provando a remare insieme verso una meta comune. Sta qui l'irriducibile straordinarietà della narrazione della comunità cristiana: nel non essere una ripetizione, peraltro ingombrante, dei valori umani a cui apporterebbe una qualità sacra, né una supplenza ai bisogni dell'uomo, ma apertura di e ad un orizzonte diverso, risposta ad una alterità, quella di Dio, che offre alla libertà della fede il dono della ricerca e della verità.

Questo tempo, pieno di contraddizioni e indebolito dal crollo di una fiducia antropologica, offre alla comunità cristiana la possibilità di riappropriarsi delle sue origini. Non certamente per dedicarsi a patetiche e quanto inutili nostalgie, ma per superare e ovviare alla manomissione di parole che il tempo rischia di logorare, ritrovando quella freschezza originale e originante al servizio di ogni donna e di ogni uomo.

## Alla ricerca di una creatività istituzionale

Stare o essere nella storia ha rappresentato sempre per la comunità cristiana una sfida. Dalla testimonianza degli scritti neotestamentari fino al tempo del Concilio Vaticano II, cogliamo la difficoltà di stare nel tempo. D'altra parte, è il segno dell'originalità del fatto cristiano: un Dio che entra nella storia e permane nella storia. Ma le distanze tra la chiesa e gli uomini e le donne che il divenire del quotidiano genera spesso sono state colmate da quella creatività istituzionale di cui la comunità cristiana è capace per effetto dello Spirito Santo. Il Concilio Vaticano II, recuperando le prospettive del Nuovo Testamento e della Tradizione, ha rimesso in primo piano la visione della Chiesa come popolo di Dio in cammino nella storia.

Una prospettiva resa urgente da una profonda modificazione culturale antropologica in atto<sup>1</sup>. Per inoltrarci nel futuro e in una conoscenza sempre più acuta e profonda dell'essere e dell'esistere è indispensabile un ponte tra presente e passato, tra classicità e modernità, tra arti e scienze, tra storia e tecnica. Certamente siamo in presenza di uno scenario culturale caratterizzato da alcune categorie portanti che concorrono in modo significativo a determinare l'attuale contesto.

Una prima categoria è quella della pluralità: delle culture, stili di vita, fonti di sapere, realtà formative. Pluralità dice ricchezza di possibilità e insieme frammentazione. Infatti, se da una parte dice la ricchezza dell'incontro con l'altro, dall'altra il rischio di perdersi in un relativismo sterile. La pluralità del contesto odierno indica alla riflessione teologico-pastorale la via verso l'uscita da modelli di azione

<sup>1</sup> Cfr. Diotallevi 2017; De Certeau 1980; Beck 1986; Lyotard 1979; Bauman 2005; Her vieu Léger 1986; Jenkins 2006; Neuhaus 2009; Garelli 2011; Ruggieri 2004; Dawson 1932.

ecclesiale e trasmissione della fede monolitici e mono-culturali verso azioni evangelizzatrici diversificate e dialogiche.

Una seconda categoria è la soggettività, con il primato della realizzazione personale e del benessere. Soggettività dice centralità dei vissuti e delle scelte personale e dice anche rischio di solitudine e chiusura su di sé. Al centro della dinamica culturale delle nostre società sta il singolo soggetto, la sua soddisfazione, la sua salute, la sua realizzazione, la sua salvaguardia. Si tratta di una conquista di non poca rilevanza. E anche grazie a questa sensibilità che è cresciuta l'attenzione verso i diritti dei più deboli. Ma sono altrettanto evidenti alcuni nodi problematici. La centralità del benessere personale fine a stesso accresce l'egoismo sociale, rende le persone chiuse su loro se stesse, paurose e incapaci di guardare oltre. Tuttavia, la centralità del soggetto dice alla riflessione e alla pratica pastorale la necessità di una conversione che valorizzi e non mortifichi la diversità e la libertà delle persone che entrano in dialogo pastorale e educativo con le comunità cristiane. La libertà è un diritto di ogni persona: ciascuno gode della libertà di credo, di pensiero, di espressione e di azione. Il pluralismo e le diversità di religione, di colore, di sesso, di razza e di lingua sono una sapiente volontà divina, con la quale Dio ha creato gli esseri umani. Questa Sapienza divina è l'origine da cui deriva il diritto alla libertà di credo e alla libertà di essere diversi. Per questo si condanna il fatto di costringere la gente a aderire a una certa religione o a una certa cultura, come pure di imporre uno stile di civiltà che gli altri non accettano.

Una terza categoria potrebbe essere chiamata orizzontalità, espressa dall'attenzione della cultura contemporanea a leggere i processi del mondo umano come fini a loro stessi. Essa dice l'importanza assegnata all'efficacia delle azioni e del pensiero e all'efficienza delle scelte operate, crescita nella perizia tecnica, ma anche il rischio di perdere di vista il senso generale dei processi, l'atrofizzazione della capacità di "grandi narrazioni". Allo stesso tempo anche questa orizzontalità può essere interpretata in senso positivo come un'opportunità per la riflessione teologica di arricchirsi con quanto la scienza e la tecnica scopre dell'uomo e della natura, come un'occasione per superare un certo "imbarazzo" metodologico nel cimentarsi con la transdisciplinarità con le scienze umane, le scienze naturali e le scienze empiriche.

Infine, una quarta categoria è la forza dell'immagine. Oggi la costruzione della visione del mondo passa principalmente attraverso la mediazione di immagini, facilmente replicabili e quindi a facile diffusione, accompagnate da commenti rapidi potenzialmente indefiniti. La nuova centralità dell'immagine apre a nuove forme di partecipazione, più veloci e diffuse, ma porta con sé anche il rischio di confondere il vedere con il comprendere, di separare il reagire, il sentire dal riflettere e collegare. In un quadro di questo tipo, disgregazioni e frammentazioni personali e comunitarie sono all'ordine del giorno. Esiste una via che la comunità cristiana può in questo scenario proporre per accompagnare le persone a stare ed essere nella realtà?

## **La via narrativa del Concilio Vaticano II: dialogare, cooperare, mettere a disposizione**

Già con la Costituzione pastorale *Gaudium et spes*, i Padri conciliari ricollocarono la Chiesa nel mondo e in rapporto con il mondo: non per occupare spazi, non per gestire poteri, ma come espressione «di solidarietà, di rispetto e d'amore verso l'intera famiglia umana», che scaturiscono dalla fede che Cristo, nuovo Adamo, è immagine della vera umanità e nella incarnazione si è unito a ogni essere umano (GS 22). Per questo la sua Parola, che la Chiesa annuncia, può incontrare, unire e riconciliare ogni donna e ogni uomo. La Chiesa, soprattutto oggi, non può che collocarsi sulla stessa lunghezza d'onda: è l'inaudito del Vangelo che la spinge a non essere preoccupata di sé stessa, ma gratuitamente dedita a ciò che sta a cuore al suo Sposo: ogni uomo e ogni donna. Per questo, come insegnava Paolo VI: “La Chiesa deve venire a dialogo col mondo in cui si trova a vivere. La Chiesa si fa parola; la Chiesa si fa messaggio; la Chiesa si fa colloquio” (*Ecclesiam suam*, n. 67). E lo fa ogni giorno, senza indugi.

Le parole della *Gaudium et spes* costituiscono una svolta epocale nell'evoluzione dell'atteggiamento della Chiesa: una Chiesa nel mondo anziché una Chiesa contro il mondo, una Chiesa che si apre al dialogo anziché una Chiesa che si chiude sentendosi assediata.

Si è aperto un cammino lungo, faticoso, impegnativo, ma anche emozionante e sorprendente, che non si è ancora concluso. La Costituzione pastorale ci indica tre strade lungo cui camminare insieme, tra credenti e con tutti gli uomini e le donne di buona volontà. La prima pista riguarda la pratica continua dell'atteggiamento che innerva tutto il documento: il discernimento dei “segni dei tempi”. Nasce da una chiara coscienza che la Chiesa non si contrappone al mondo, ma con esso sta in una relazione di “co-appartenenza” reciproca, che non può non farsi condivisione solidale di tutto ciò che, nel mondo, c'è di vero, giusto, buono e bello. La seconda pista ci porta direttamente al cuore della *Gaudium et spes*: l'essere umano, considerato in tutta la sua dignità di persona. È l'essere umano che fonda il legame che intercorre tra la Chiesa e il mondo. È l'umanità che la Chiesa è chiamata a servire, perché si realizzzi compiutamente il progetto di Dio e del suo amore. La terza pista si riferisce al carattere ministeriale della Chiesa, ossia a una Chiesa che si mette a servizio: di Dio e del suo Regno e, precisamente per questo, a servizio dell'umanità e, come papa Francesco sta ricordando, della fraternità universale e della cura della casa comune. Questo servizio si gioca negli ambiti a cui è dedicata la seconda parte della *Gaudium et spes* (il matrimonio e la famiglia, la promozione della cultura, la vita economico-sociale, le forme della comunità politica, un ordine mondiale di pace), e in quelli che via via il discernimento dei “segni dei tempi” continua a porre alla nostra attenzione, come la salvaguardia del creato, il nuovo areopago dell'ambiente digitale o le sfide antropologiche dell'intelligenza artificiale.

## **Alcune attenzioni per nuove connessioni**

La missione della comunità cristiana è chiamata a responsabilizzarsi e comprendersi, con sempre maggiore convinzione, al servizio dell'atto di fede delle persone. L'atto di fede si sviluppa attraverso alcuni passaggi. Un atto di fiducia nella Chiesa, che abbia conservato bene l'insegnamento degli apostoli, selezionando e tramandando senza manipolazioni i libri che lo contenevano e interpretandoli secondo quanto gli autori volevano dire; atto di fiducia, attraverso la Chiesa, negli apostoli che abbiano tramandato bene quanto Gesù ha fatto e detto, in particolare la risurrezione di Gesù; atto di fiducia, attraverso gli apostoli, in Gesù che sia veramente quello che ha detto di essere, cioè il Figlio di Dio, il Cristo, poiché l'ha garantito con la risurrezione; atto di fiducia, attraverso Gesù, in Dio, Padre di Gesù e Padre di tutti gli uomini, che abbia risposto al problema del senso della vita umana.

Questo è lo schema teorico di un corretto atto di fede cristiano. Tuttavia, molti cristiani non arrivano alla fede in Gesù seguendo questa linea in modo cosciente, ma attraverso una “catena di fiducia”. Ad esempio, il bambino si fida della mamma, la quale si fida del parroco, il quale si fida del suo professore di teologia e così via, ognuno accetta la testimonianza di un altro in cui ha fiducia. È un vero atto di fede e per molti spesso è l'unico possibile. Tuttavia, basta che un solo anello della catena si spezzi, perché la fede crolli, come quando un cristiano abbandona la fede per una cattiva testimonianza. Per questo occorre uno stile pastorale nuovo, come del resto auspicato e suggerito dall'*Evangelii gaudium* di Papa Francesco riprendendo il Concilio Vaticano II. È tempo di creare connessioni di fiducia, che forse si sono sfilacciate: tra Dio e l'uomo, tra gli uomini, tra l'uomo e il creato<sup>2</sup>.

## **Immaginare l'evangelizzazione: un noi che narra**

In questi anni è andata progressivamente arricchendosi la riflessione sull'evangelizzazione, fino a definirne, una sorta di progressività graduale, caratterizzata da tappe e momenti<sup>3</sup>. È vero che è difficile a volte distinguere o riconoscere questi passaggi. Ma riuscire ad individuarli, o anche solo intuirli, aiuterebbe a comprendere che le persone, nei diversi passaggi di vita, in certe circostanze non sono più al centro dei percorsi formativi, con i loro bisogni e desideri, ma semplicemente inserite in “macchine” tradizionali non sempre utili al fine. Discernimento e contesto pastorale sono dunque esigenze indispensabili per riappropriarsi della preoccupazione della crescita armonica della persona e del suo atto di fede<sup>4</sup>.

Il prologo della prima Lettera di Giovanni (1Gv 1,1-4) ci aiuta a comprendere, con estrema chiarezza concettuale, la dinamica che sovrintende alla nascita ed

<sup>2</sup> Diversi autori evidenziano la crisi di una fiducia antropologica che genera complessità nella vita quotidiana e non solo per l'esperienza religiosa. Segnaliamo Hunyadi 2023, O'Neill 2002.

<sup>3</sup> Per un confronto: Dotolo 2015; Salmann 2009; Matteo 2011; Benedetto XVI 2010.

<sup>4</sup> Sull'immaginazione segnalo due autori: Granata 2021 e Steeves 2016.

esistenza della comunità cristiana. Il testo ne indica il principio fondamentale, l'es-  
senza nel presentare i soggetti coinvolti, le modalità del loro relazionarsi storico, i  
fattori che determinano il sorgere della Chiesa nella storia umana, in un incrocio  
strutturante tra il dato empirico della comunità e una verità comunionale che lo ol-  
trepassa, da riconoscersi su un piano misterico. Si origina “comunità” quando un  
soggetto, indicato in questo testo con il pronome “Noi”, a suggerire una chiara de-  
terminazione collettiva, portatore di un'esperienza coinvolgente, “ciò che noi ab-  
biamo visto, udito ...”, attiva un processo comunicativo, “lo annunciamo”, con un  
interlocutore, il “Voi” del testo, avendo una precisa finalità, “perché anche voi siate  
in comunione con noi”, mosso da una lucida consapevolezza, “la comunione, la no-  
stra, è con il Padre e il Figlio suo Gesù”. Allorché tale annuncio viene accolto,  
quando cioè la comunicazione funziona, si genera una comunità. In questo quadro  
interpretativo-dinamico appare evidente che la relazione tra Chiesa e trasmissione  
della fede è relazione assolutamente costitutiva e non accidentale; la comunicazione  
della fede appare come il principio di esistenza e la più profonda dinamica vitale  
della Chiesa. Essa non nasce che da questo e non esiste che per questo. La comunità  
non è solo il luogo, lo spazio in cui avviene una trasmissione di una fede che si  
esaurisce nella relazione tra Dio e il credente, ma è il frutto e il medium dell'adesione  
di fede. Questo legame costitutivo è particolarmente evidente se riflettiamo sul con-  
tenuto e sul soggetto della comunicazione di fede. Ciò che viene annunciato non è  
primariamente una notizia conosciuta, una informazione relativa a Gesù e alla sua  
storia, ma soprattutto un *creditum*. Nel processo comunicativo della fede il dato as-  
sertivo si unisce propriamente a un elemento performativo, capace cioè di creare, di  
porre in atto, ciò che annuncia, ciò che afferma e asserisce. Il soggetto che annuncia  
è primariamente mosso dal suo essere credente e dal contenuto tematizzato della sua  
esperienza di fede. Quella che viene fatta è la proposta di un evangelio che è in grado  
di “informare” la coscienza e segnare l'identità relazionale, intersoggettiva, di chi  
viene interpellato, è la proposta di un orizzonte di senso e di identità che propone  
contemporaneamente comunione con Dio e partecipazione alla comunione ecclae-  
siale.

Occorre rilevare che questa dinamica comunicativa non si esaurisce sul piano di  
una comunione, con Dio né si esaurisce nel tessuto di relazioni tra locutore e inter-  
locutore nella compartecipazione all'unica realtà annunciata: la fede nel Cristo. Se  
rimanesse tale la dinamica ecclesiale si esaurirebbe alla prima generazione, senza  
dare luogo a una storia e a una continuità nell'annuncio del Signore Gesù. Ma perché  
la trasmissione della fede permanga è necessario che si dia un soggetto storico, isti-  
tuzionalizzato, che sia portatore dell'annuncio e assolva la funzione di dare conti-  
nuità alla *memoria Iesu* perché il contenuto dell'annuncio posto sia proprio quello  
della fede apostolica di Gesù.

La *Traditio fidei* è allora la base dell'identità della comunità cristiana, è la linfa  
vitale che la fa esistere nella storia permanendo nella sua identità e allo stesso tempo  
ogni trasmissione della fede, se accolta liberamente, è un segmento della *paradosis*  
ecclesiale, momento co-costituente la vita ecclesiale. Se vogliamo delineare il volto  
della comunità dobbiamo perciò partire dal principio che la fa esistere: la comunica-  
zione della fede. La comunità cristiana per rilanciare e proporre sé stessa deve

recuperare la capacità di dire la fede. Ma l'attenzione alla persona chiede di operare per lo sviluppo armonico di tutta la persona. Potrebbe essere utile affrontare il divenire della persona nelle sfide che quotidianamente è chiamato ad affrontare nel suo affacciarsi alla realtà<sup>5</sup>. Sfide piccole o grandi, normative o non normative, come la fede e il credere aiuta? Ovviamente occorre prima di tutto saperle riconoscere nella vita delle persone. Questo vuol dire però portare la fede al livello della vita e renderla attraente come risorsa per l'umano e non come ostacolo alla sua realizzazione. Per questo è vitale che la comunità proponga esperienze, ma allo stesso tempo crei le condizioni per aiutare a maturare progressivamente e gradualmente le esperienze proposte. In questo senso la pratica della narrazione potrebbe rivelarsi una via feconda.

## Dalla narrazione etica ad una narrazione simbolica

Nel magistero recente, l'importanza della narrazione è stata messa a fuoco nella *Dei Verbum*, il documento conciliare dedicato alla rivelazione. In essa si afferma che “Dio invisibile nel suo immenso amore parla agli uomini come ad amici (cf. Es. 33, 11; Gv. 15, 14-15) e si intrattiene con essi (cf. Bar. 3, 38), per invitarli e ammetterli alla comunione con sé” (DV 2). Questo processo di comunicazione personale “avviene con eventi e parole intimamente connessi tra loro, in modo che le opere, compiute da Dio nella storia della salvezza, manifestano e rafforzano la dottrina e le realtà significate dalle parole, e le parole dichiarano le opere e chiariscono il mistero in esse contenuto” (*Ibidem*). Il tutto trova poi il suo apice nella vicenda del Figlio incarnato, il “Cristo, il quale è insieme il mediatore e la pienezza di tutta la rivelazione”. Per conoscere Dio e poterlo annunciare ad altri, è necessario quindi raccontare l'insieme di eventi e parole che costituiscono la sua rivelazione. Senza il racconto non possiamo infatti accedere agli eventi così come questi, senza le parole che ce li trasmettono, resterebbero muti<sup>6</sup>.

La narrazione non è rendere facile ciò che è difficile, anche se a ciò serve, ma è, invece, un comunicare con il suo valore intrinseco, specifico, proprio del dire narrando. La narrazione svolge certamente il ruolo di informazione di notizie, ma mira oltre: intende far entrare il “narrato” nell’area calda del personale, un dato di per sé suscettibile di altri linguaggi comunicativi. Il valore del Narrare coincide con il criterio del narrare bene: permette ad esperienze umane proprie ed altrui di dirsi autenticamente dove l’oggetto è rispettato nella sua densità; propone un dire articolato e mirato che rifà nel detto la storia del compiuto, conferendo all’oggetto l’attualità di evento; espone al rischio di coinvolgimento esistenziale, sia del narrante che

<sup>5</sup> Guardini R. [1957] 1986, pp.15-16. Cfr. Hendry e Kloep, 2001.

<sup>6</sup> Già nel 1970 con il Documento della Conferenza episcopale italiana, *Il Rinnovamento della Catechesi*, si esortava a valorizzare la narrazione biblica. Segnaliamo alcuni testi in merito al rapporto catechesi e narrazione, che indicano come da tempo sia in atto la riflessione nel mondo della catechetica, sorretta dall’analisi narrativa biblica: Equipe Europea di Catechesi, 2012; Associazione italiana catechetti, 2013; Equipe Europea di Catechesi, 2012; Associazione italiana catechetti, 2011.

dell'ascoltatore, evidenziando l'oggetto come luogo di relazione manifestando una dimensione invocante e provocante.

La narrazione permette di sviluppare capacità critiche e situarsi in una dimensione culturale di approccio al senso e al significato della vita di ciascuno attraverso il confronto con un messaggio religioso qual è quello cristiano. Situandosi nella dimensione esperienziale propria delle finalità educative, il metodo narrativo è in grado di trasmettere alcune esperienze di fede altrimenti incomunicabili. Quell'eccedenza presente nel messaggio cristiano diventa “esperibile” solo attraverso racconti. Esistono alcuni nuclei della fede cristiano cattolica che, per il fatto stesso di avere la “pretesa” di essere salvifici, trascendono le usuali categorie della logica umana. Sono per questo di per sé indecifrabili e sono di difficile comunicazione didattica. È importante puntare sui meccanismi di senso della persona: è qui che la narrazione “può dire la sua parola”. Il metodo narrativo, utilizzando la forza evocativa, la tensione, l'atmosfera penetrante e il senso partecipativo propri del racconto, e soprattutto la libertà del destinatario, può realmente catturare l'attenzione della persona, arrivare al suo cuore e alla sua mente, troppo spesso distratta e indifferente nei confronti dei significati ultimi della vita umana. La proposta va orientata sul versante della dimensione di senso, in quell'area semplice e ricca di interrogativi che è la “propria posizione rispetto a”, il proprio rispondere, libero e responsabile ad una provocazione. È quella “fame di vita” presente tra le persone che richiedono un sovrappiù di strumenti didattici, un supplemento di mezzi espressivi che varchino il normale insegnamento-apprendimento fatto di spiegazioni logiche e scientifiche. È come se la persona richiedesse un canale diverso di comunicazione, pena il rifiuto, l'indifferenza verso il messaggio. La narrazione penetra nell'esistenza di una persona per l'accesso più rischioso e disarmato: quello della capacità evocativa. Il narratore la cerca e la coltiva come una specialissima capacità comunicativa. Contro la disattenzione, il disincanto, la cessione della propria esistenza ad altri, il racconto cerca di far toccare con mano che in causa c'è qualcosa che riguarda, sotto un profilo particolare, le dimensioni più impegnative dell'esistenza. Restituita alla capacità di amare e di sperare, alla libertà di sentirsi protagonista della propria storia, la persona può prendere, in libertà e responsabilità, le sue decisioni. La Bibbia è un libro aperto di racconti. È il racconto di Dio agli uomini, una miniera inesauribile di racconti dai quali bisogna mutuare le leggi che regolano una possibile narrazione in prospettiva pedagogico-didattica. In definitiva, il metodo narrativo si presenta come un processo di comunicazione particolare che si situa sull'asse del senso, del significato della vita propria e degli altri. Tende, quindi, a raggiungere obiettivi che si situano nella sfera degli atteggiamenti, dei comportamenti, in quella dimensione troppo spesso dimenticata che è quella affettiva.

Ma per decodificare a pieno la forza narrativa bisogna entrare nel registro del linguaggio simbolico della Scrittura. Annota Alonso Schökel che “il simbolo è il protolinguaggio dell'esperienza trascendente e, per questo, dell'esperienza religiosa”<sup>7</sup>. In molti casi è tuttavia difficile decidere se un'immagine funziona come

<sup>7</sup> Alonso Schökel (1989), p.139. Si veda anche la riflessione di Eliade (1960, p. 27), per il quale il simbolo è in grado di tradurre una situazione umana in termini cosmologici, e

simbolo o come semplice similitudine. Inoltre, una metafora o un'immagine, per ripetizione o saturazione, può trasformarsi in simbolo. Di solito è decisivo il contesto dove questo si trova. È sicuramente vero che la simbologia biblica è una piattaforma da cui la riflessione teologica non può prescindere. È possibile operare una classificazione minima dei simboli: archetipici, culturali, storici e letterari. Il simbolo archetipico ha le sue radici nella condizione umana, spirituale e fisica dell'uomo. Questi simboli non vanno considerati come innati; essi hanno però una evidente matrice naturale, che li rende possibili. Ad esempio, nello spazio, l'alto e il basso, la luce e l'oscurità, l'acqua e il fuoco, la casa e la strada, il sogno e la montagna. Non si tratta di oggetti, ma della nostra esperienza di essi, che comincia fin dal primo giorno della nostra vita e si sedimenta in noi. Questi sebbene abbiano realizzazioni diverse, si trasferiscono senza difficoltà nel tempo e nello spazio. La presenza e il gran numero di questi simboli elementari nei testi biblici li rendono contemporanea ed accessibile, senza difficoltà di rilievo. I simboli culturali sono quelli propri di una o più culture, senza essere universali. Ad esempio, la relazione polare dell'uomo con l'animale selvaggio e domestico è universale, perché l'uomo esiste attorniato da animali. La relazione del pastore o del cacciatore invece sono realizzazioni culturali, legate e vincolate ad una determinata cultura. I simboli storici sono quelli che prendono origine da un fatto storico che giunge ad avere o ad assumere un valore simbolico per il popolo. Simboli letterari sono quelli che nascono come realtà letterarie, come finzione o creazione ed assumono un valore simbolico. In conclusione, emerge con assoluta chiarezza come il simbolo sia qualcosa di più dell'allegoria e della metafora e della capacità che esso racchiude di annunciare e proclamare. Ma è opportuno anche sottolineare la non immediata comprensione del simbolo, in quanto gioca sul contrasto, sul paradosso e la sorpresa.

Senza sottovalutare la complessità del discorso sul simbolo, distinguiamo due dimensioni: il simbolo come segno di riconoscimento e come veicolo di significati. Gli accadimenti ci immergono in un universo di riferimenti simbolici, che permettono di situarci come soggetti di un mondo culturalmente organizzato, socialmente ordinato: un mondo ricco di significati e all'interno del quale occorre imparare ad orientarsi. Una parola, un oggetto, un gesto, possono assumere infatti, di volta in volta, funzione simbolica di appartenenza, di relazione, di rinvio. L'esperienza dell'amicizia, della fratellanza, dell'amore rimandano sempre ad un rapporto che, nella sua valenza simbolica, rinvia dal riconoscimento del legame di alleanza. Ma il simbolo può essere definito anche come un segno che, al di là del suo senso immediato, condensa significati ricchi e complessi, colti grazie all'analogia. Un simbolo, cioè non fa conoscere direttamente la realtà, ma rinvia oltre questa stessa realtà. La sua funzione consiste nel ricongiungere una realtà visibile con una invisibile in essa preannunciata. Così gli elementi naturali (aria, acqua, luce, fuoco, monte, valle, tempesta), le attività umane (pastore, vignaiolo, vasaio, architetto), la vita familiare (padre, madre, sposo, sposa, figlio, fratello), la vita politica (re, giudice, legislatore), il mondo animale (leone, aquila, cervo, pecora, uccello, serpente) offrono alla

viceversa. Questa solidarietà esistenziale tra il simbolo e il contesto cosmico pone l'uomo in presenza del mistero.

coscienza dei contenuti sensibili i quali, pur mantenendo il loro significato specifico, diventano simboli in virtù dell'attività della coscienza. Quest'ultima coglie significati che vanno oltre la materialità degli elementi. Quando di un elemento materiale si privilegia il significato rispetto al suo significante, si colloca il senso spirituale al di sopra di quello letterale. Il linguaggio simbolico si attesta dunque come il linguaggio adatto alla religione, il cui oggetto è il Dio invisibile. In particolare, per noi cristiani il Dio invisibile ha preso forma umana in Gesù Cristo (cfr. Col 1,15): in questo senso si può parlare di “simbolicità dell’evento Gesù di Nazaret”. Il ricorso al linguaggio simbolico consente di restare fedeli non solo alle fonti del cristianesimo, il cui messaggio va oltre il significato letterale delle parole usate, ma anche alla pedagogia di Gesù che insegnava parlando per simboli. Nel vasto ambito del senso religioso, si può affermare che tra simbolo inteso come segno di riconoscimento e di alleanza e simbolo inteso come veicolo di significati “superiori” non c’è separazione: un simbolo può essere decifrato contemporaneamente come segno di appartenenza e come veicolo di significati. Un’autentica comunicazione religiosa non può prescindere dal ricorso al simbolo, quale via privilegiata per risalire dalla realtà materiale al suo significato profondo, al suo significato ultimo. Mediante il simbolo, infatti, il rapporto uomo-Dio viene espresso attraverso immagini allo stesso tempo nitide e ambivalenti, intense e inadeguate, a loro volta feconde di sempre nuove immagini.

## Iniziare ai simboli della Bibbia attraverso le narrazioni

I simboli della Bibbia sono gli stessi che si ritrovano nella quotidianità. Ad esempio, quelli tipici per indicare i rapporti umani, quelli relativi al cosmo, alla vita familiare, al lavoro. Come si è visto, essi evocano, danno un senso, fanno accedere al campo dell’espressione per poter dire l’indicibile. La religione, infatti, proprio perché ha come oggetto il Dio invisibile, deve andare oltre la materialità del fenomeno per attingere alla dimensione del mistero.

Di fatto, da sempre l'uomo “racconta” il suo incontro con Dio attraverso immagini, simboli, miti: è questo un modo perché questo “incontro”, che non può essere circoscritto né descritto, possa essere detto. In questo senso il linguaggio concettuale non è sufficiente per esprimere la dimensione religiosa: occorre anche il linguaggio simbolico. Dire la fede cristiana nella liturgia attraverso il simbolo significa propriamente mettere in rilievo il rapporto particolare tra Dio e mondo, tra Dio e il suo popolo: se Dio si rivela nell’esperienza, l’esperienza e la storia sono “orme del suo passaggio”, riflettono e in qualche modo danno forma al volto dell’Inconoscibile.

Da sempre quindi il cristianesimo ha coltivato nel suo linguaggio i simboli attinti dalla Bibbia. Ogni testo biblico è simbolico nel momento in cui è percepito come «espressione significativa» oltre il suo significato letterale. Le parole e i racconti della Bibbia hanno una valenza simbolica non solo per il contesto al quale appartengono, ma anche per la carica di ricchezza che viene loro dalla capacità di far cogliere le analogie all’interno dei testi stessi: si pensi a quelle relative alla manna, al pane, al vino, alla luce, alle tenebre, al deserto, alla montagna, al cammino. D’altra parte,

nel contatto con la Bibbia è indispensabile saper cogliere le immagini e sapersi fare muovere da esse. Nell'appropriazione, per esempio, che la liturgia fa dei testi biblici risuona questo registro linguistico simbolico, che rimanda al mistero e interpella il credente.

## Congedo

Scrive De Certeau:

la fede cristiana è esperienza di fragilità, mezzo per diventare l'ospite di un altro che inquieta e fa vivere... La sola questione che conta è la seguente: si troveranno cristiani che vogliono cercare queste aperture oranti, erranti, ammiranti? Se ci sono uomini che vogliono ancora entrare in questa esperienza di fede, che riconoscono come loro necessaria, accadrà loro di mettere d'accordo le loro chiese con la loro fede, di cercarvi non modelli sociali, politici o etici, ma esperienze credenti e la loro comunicazione reciproca, in mancanza della qual cosa non ci sarebbero più comunità e dunque più nessuna itineranza cristiana (De Certeau 2020, pp. 266-267).

La via della narrazione simbolica potrebbe essere una possibilità per accorciare la distanza tra gli uomini e Dio. La vita umana può essere intesa come un tessuto di storie narrate. È nell'ascolto e nella interpretazione di storie che si costruisce la propria identità. La narrazione non ha solo un compito di informazione ma anche di trasformazione della persona. È indiscutibilmente vero che alla nostra evangelizzazione è progressivamente venuto meno il livello di cura della coscienza, fonte e motore delle scelte. Non si tratta, dunque, soltanto di credere in qualcosa, ma soprattutto di aderire esistenzialmente a ciò che si professa nella fede. In un suo saggio M.P. Gallagher osserva: "La fase adulta della fede va oltre le dimensione istituzionale e razionale sfociando in una condizione più mistica, nel senso che la religione avrà bisogno di essere sentita più in profondità, di essere provata più che appresa con i sensi e col ragionamento e amata e vissuta più che analizzata" (Gallagher 2010, p. 196). L'emergenza che stiamo vivendo ha acuito la percezione di una distanza drammatica dell'esperienza di fede dal quotidiano dell'umano. Mi sembra decisivo ricordare come il Concilio Vaticano II colse *nell'accorciare le distanze* con il quotidiano delle persone, uno dei grandi architravi di quella riflessione che si è riverberata anche nel Post-Concilio. Come sintesi richiamo il passaggio di Paolo VI a chiusura del Concilio stesso (7 dicembre 1965):

per parlare del quotidiano occorre anzitutto riconoscerlo. Essendo ciò in cui l'uomo è immerso e a cui è costantemente contemporaneo, il quotidiano è poco visibile. Il quotidiano è la vita come normalmente non la vediamo. Il quotidiano è la ripetitività. Tutto ciò che è vitale dev'essere ripetuto quotidianamente, ma ciò che è ripetuto viene anche eseguito meccanicamente, senza pensarci, inconsapevolmente. Il quotidiano è intessuto di una quantità di gesti memorizzati e quasi automatici che sono resi sopportabili proprio per il fatto di non dover essere oggetto di riflessione o decisione. Inoltre, siamo di fronte alla tecnologizzazione del quotidiano. La domanda che ci dovremmo porre è: che cosa ne facciamo di questo quotidiano? O meglio, che cosa facciamo di noi attraverso il quotidiano? Non è nella profondità che si

annega, ma nella superficialità. La catastrofe di un'esistenza si può celare nelle pieghe apparentemente innocue del quotidiano. Vivere il quotidiano significa dunque essere presenti a sé stessi, essere completamente in ciò che si fa, abitare le parole che si pronunciano, insomma, divenire consapevoli, o, per usare il linguaggio evangelico, essere vigilanti.

## Riferimenti bibliografici

- Alonso Schökel L. (1963), *Manuale di Poetica Ebraica*, trad. ital. Queriniana, Brescia 1989.
- Associazione Italiana Catecheti (2011), *Catechesi ed educazione*, Elledici, Leumann.
- Associazione Italiana Catecheti (2013), *Vie del bello in catechesi*, Elledici, Leumann.
- Bauman Z. (2005), *L'uomo postmoderno? Da giardiniere a cacciatore*, in "Vita e Pensiero", 4, 2005, pp. 22-31.
- Beck U. (1986), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, trad. ital. Carocci, Roma 2000.
- Benedetto XVI (2010), *Luce del mondo. Il papa, la chiesa e i segni dei tempi. Una conversazione con Peter Seewald*, Libreria Editrice Vaticana, Roma.
- Dawson C. (1932), *Il dilemma moderno. Senza il cristianesimo l'Europa ha un futuro?* Trad. ital. Lindau, Torino 2012.
- De Certeau M. (1980), *L'invenzione del quotidiano*, trad. ital. Edizioni Lavoro, Roma 2001.
- De Certeau M. (1964-1993), *La debolezza del credere*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano. 2020.
- Diotallevi L. (2017), *Fine corsa. La crisi del cristianesimo come religione confessionale*, EDB, Bologna.
- Dotolo, C. (2015), *L'annuncio del Vangelo*, Cittadella, Assisi.
- Eliade M. (1960), *Le symbolisme des tenebres dans le religions archaiques*, in: "Etude Carré melitane", 39, *Polarité du symbole*, Desclée De Brouwer, Paris, 1960, pp. 15-28.
- Equipe Europea di Catechesi (2012a), *La catechesi narrativa*, Elledici, Leumann.
- Equipe Europea di Catechesi (2012b), *Linguaggio e linguaggi nella catechesi*, Elledici, Leumann.
- Gallagher M.P. (2010), *Mappe della fede. Dieci esploratori religiosi da Newman a J. Ratzinger*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Garelli F. (2011), *Religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, Il Mulino, Bologna.
- Granata E. (2021), *Placemaker*, Einaudi, Torino.
- Guardini R. (1957), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano 1986.
- Hendry L., Kloep M. (2001), *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, trad. ital. Il Mulino, Bologna 2003.
- Hervieu-Léger D., Champion F. (1986), *Verso un nuovo cristianesimo? Introduzione alla sociologia del cristianesimo occidentale*, trad. ital. Queriniana, Brescia 1989.
- Hunyadi M. (2023), *Credere nella fiducia*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano, 2025.
- Jenkins P. (2006), *I nuovi volti del cristianesimo*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Lyotard J.F. (1979), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, trad. ital. Feltrinelli, Milano 1981.
- Matteo A. (2011), *Presenza infranta. Il disagio postmoderno del cristianesimo*, Cittadella, Assisi.
- Neuhaus R.J. (2009), *Secularizzazione, per Usa ed Europa destini diversi*, in "Vita e Pensiero", n. 92 (2/2009).
- O'Neill O. (2002), *Una questione di fiducia*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- Ruggieri G. (2004), *Una religione civile europea?* in "Concilium" 40 (2/2004) pp. 118-128.

- Salmann E. (2009), *Passi e passaggi nel Cristianesimo. Piccola mistagogia verso il mondo della fede*, Trad. ital. parziale a cura di A. Matteo, Cittadella, Assisi.
- Steeves N. (2016), *Grazie all'immaginazione. Integrare l'immaginazione nella teologia fondamentale*, trad. ital. Queriniana, Brescia 2018.

**Valentino Bulgarelli**, Presbitero dell’Arcidiocesi di Bologna, è docente di teologia pastorale e catechetica presso la Facoltà Teologica dell’Emilia-Romagna, di cui è stato preside dal 2016 al 2021. Attualmente è direttore dell’Ufficio Catechistico Nazionale, Sottosegretario della Conferenza Episcopale Italiana e segretario del Comitato del Cammino Sinodale delle chiese che sono in Italia.



*Parte seconda*  
*Verso una pedagogia delle religioni*



# *Disagio silenzioso e mancanza di senso. Riscoprire l'educazione all'interiorità*

di Marisa Musaio

## **Il disagio come paradigma di un'epoca**

Parlare di disagio non è certo un tema nuovo per l'attuale epoca che registra la crescente difficoltà nel riuscire a sentirsi pienamente coincidenti con sé stessi. Disagi esplicativi e impliciti, segnalati da sintomi del corpo (Mendolicchio 2018), accompagnati da solitudini (Borgna 2013, Contini 2002) e da un senso di inquietudine (Madruzzan 2017), ritrovati in una intrinseca fragilità personale (Paglia 2022) e nelle vulnerabilità adulte (Cornacchia e Tramma 2019), compongono un quadro complesso all'attenzione della riflessione pedagogica.

La letteratura, la poesia, le arti, la musica, a loro volta, raccolgono voci che aiutano a interpretare il disagio di una condizione umana che cerca faticosamente di riuscire a dire se stessa e la propria fragilità. Molteplici riferimenti esplicativi a sensazioni e disturbi interiori, segnale di una sensibilità in costante crescita verso la difficoltà di vivere le proprie emozioni, sono presenti nella musica e nelle canzoni appartenenti alla generazione Z, come ad evidenziare la tensione vissuta tra il bisogno di conformarsi alla difficile logica della prestazione e di aspettative difficili da raggiungere, e, dall'altro, la pressione di una società che tende a non riconoscere la vulnerabilità. Da qui come un grido d'aiuto, la richiesta di supporto e di comprensione che tramite l'arte risuona per esempio nei testi, divenendo un dialogo intimo tra artista e ascoltatore, che concorre a creare un legame empatico che va oltre le parole:

Sembra di essere formiche che sprecano le vite /Fingendosi farfalle in volo / [...] È che siamo diventati troppo cinici/ Abbiamo il cuore in PVC [...] Io volevo solo fare l'artista, non avere mille burnout / E chi pensava che ci voglia un terapista pure per curare i sold out/ Si aspettano di più, di più, di più, ma non mi va<sup>1</sup>.

Panico, non farti prendere dal panico / Pure quando tutto cade giù / Chiudi gli occhi e tienimi la mano / Sordidi e respira piano<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Pinguini Tattici Nucleari (2004), *Burnout*.

<sup>2</sup> Ghali (2024), *Niente panico*.

Il disagio interroga come presenza costante nostra e degli altri. Da sempre ha riempito le pagine scritte, mentre oggi riempie spazi digitali e virtuali, parla attraverso la narrazione di sé (Cima 2000; Bonaccini 2014), muove slanci emotivi, rintraccia presenze nelle storie di vita, sprofonda nella solitudine e nella distanza dall’altro (Musaio 2020; 2022), ma sollecita riflessioni in coloro che si occupano di educazione e di cura.

Se in ogni tempo premono sull’essere umano influenze e condizionamenti che si tramutano in vere e proprie sfide antropologiche, quelle attuali ci parlano dell’irruzione di un *disagio silenzioso* e diffuso che riporta in primo piano l’esigenza di riflettere sul significato di un’esistenza che appare consegnata al vuoto identitario e al senso di solitudine vissuto anche in compagnia dell’altro.

L’educazione fatica a coinvolgere i mondi interiori dei giovani perché troppo impegnata a riversare in essi le fragilità degli adulti. Come pone in evidenza Matteo Lancini, viviamo gli esiti della famiglia e della società post-narcisistica nella quale non ci si accontenta più del Sé, e neppure si cerca di costruire la propria identità a partire dall’ideale, ma si tende a ingigantire qualsiasi questione in nome di “un’ideologia e del rispetto dell’altro, salvo poi arrivare a negare completamente il funzionamento e le idee altrui. La sovranità del proprio sentire, delle proprie esigenze trasformate in ideologia da applicare alla propria vita e a quella di chiunque altro, fa sì che gli adulti diventino sempre più fragili, perdendo di vista ciò che c’è di più necessario: la sintonizzazione con i bisogni del singolo bambino e del singolo adolescente” (Lancini 2023, pp. 42-43). Viviamo così il tempo post-narcisistico che è tempo del vuoto identitario dell’adolescente e del giovane adulto, il quale cresce e si forma all’insegna del motto: “Sii te stesso a modo mio” (ivi, p. 50). Queste considerazioni ci fanno comprendere come siamo all’interno di un disagio che coinvolge tutte le generazioni. Siamo entrati ormai da tempo in una vera e propria *epoca del disagio*, che trova conferma anche nella transizione degli studi sul tema: dal disagio correlato, nei decenni passati, in prevalenza all’età adolescenziale e giovanile (Regoliosi, 1994, Butturini, 1984), si è passati al crescere progressivo di un filone di studi che ha allargato lo sguardo su una molteplicità di manifestazioni di segno negativo, che attraversano in modo trasversale le generazioni: dal senso della crisi (Bennasayag, Schmit 2004) al tramonto dei valori e al nichilismo (Galimberti 2007), allo spaesamento (Vico 2021). Un complesso di aspetti problematici che accompagna le riflessioni che prendono in esame criticità, incertezze, paure verso il futuro (Barone 2019), senso di ripiegamento su stili di vita individualistici, senso di malessere esistenziale, rottura del patto generazionale (Stoppa 2011) che si esprime come fatica di educare e di assumere la responsabilità del compito educativo verso le nuove generazioni.

Le problematicità dipingono un quadro dai tratti cupi, fanno prendere consapevolezza del disagio come “paradigma” e come “orizzonte culturale” di un’epoca (Fabbri 2018). La caduta dei fini per i quali educare contribuisce a sua volta a determinare un’atmosfera asettica, rendendo l’educazione sempre più simile a un “far-dello” (Vico 2009). In questo modo i giovani finiscono per essere vittime di uno scenario di stagnazione nel quale a volte riescono a far sentire la loro voce, altre volte tendono a fuggire in mondi distanti, risultando come “reclusi sociali” (Lancini

2019, pp. 165-212), distanti dalla possibilità di conoscere e ascoltare i propri mondi interiori, attraversati da aspirazioni e speranze scolorite, se non negate, dalle crescenti paure e dal senso di solitudine. Accade, di conseguenza, che siamo sempre più portati ad approcciare l’educazione dei giovani come un’incombenza, a proiettarla all’esterno verso le chimere dell’innovazione, piuttosto che costruire condizioni di coscienza riflessa che aiutino a porre le domande inerenti all’interiorità. La spiritualità rischia di conseguenza di essere posta sempre più in posizione difensiva e di chiusura, alle prese con un isolamento narcisistico, con un permanente silenzio con noi stessi e la tendenza ad allontanare da noi fragilità e paure, a compiere fughe esistenziali, privilegiando il procedere per diagnosi e terapie, che alimentano il ricorso agli esperti, in sostituzione della relazione con maestri e educatori capaci di ascolto. È invece proprio l’arte dell’ascolto che occorre recuperare come quell’atto col quale dare realmente “il benvenuto all’altro” (Han 2017, pp. 91-92), per superare profili esistenziali contraddistinti da solitudine, mancanza di slanci affettivi, da una cultura diffusa della distanza sempre più incline all’odio e alla violenza, che sollecita una profonda riflessione.

## **Fenomenologia di un disagio “oltre” e bisogno di un sostegno esistenziale**

Addentrarsi nelle innumerevoli e sempre più differenziate manifestazioni di un disagio che tocca le esistenze quotidiane, implica prendere atto delle conseguenze di una società oltremisura individualista, basata sulla competizione e sulla prestazione, nella quale oltre al crollo di valori comuni di riferimento, si sta consumando la progressiva scomparsa dell’altro (Han 2017).

Questa mancanza dell’altro all’interno delle relazioni educative si manifesta quando l’altro viene reso oggetto della propria necessità di sopravvivere psichicamente, fino al punto limite di non riuscire a identificarsi nelle ragioni evolutive di crescita delle nuove generazioni (Lancini 2023, p. 17). Di conseguenza tendono a venire meno quegli interrogativi che da sempre hanno accompagnato gli adolescenti e i giovani: *chi sono io? dove sto andando? quale senso ha la mia esistenza?*

Gli interrogativi sono venuti meno e sono stati sostituiti dal mandato di crescere assecondando un sentire adulto che, eliminando la base ideale della personalità del soggetto in crescita, causa senso di confusione, una diffusa presenza di sintomi molteplici e di disturbi d’ansia. Il disagio non si manifesta più con un unico sintomo identificato come segnale e modalità sedativa che il soggetto mette in atto per affrontare il dolore mentale, ma attraverso una poli-sintomatologia che fa capo ad un’ansia di carattere pervasivo e generalizzato, propria di chi alla base non si sente riconosciuto e accolto, perché non ha avuto modo di costruire la propria identità:

Ecco che l’adolescente anoressica non tenta più di risolvere il proprio dolore con il solo disturbo alimentare, ma è sempre più spesso preda di pensieri suicidari e gesti autolesivi, come il *self-cutting*. Ecco che al ritirato sociale, all’hikikomori, l’immersione in Internet, la fuga nei videogiochi e un tipo di comunicazione mediata da avatar, chat e personaggi virtuali non

bastano più per lenire il senso di vergogna e di inadeguatezza che i cambiamenti del corpo adolescenziale portano con sé. [...]. Mai come ora il suicidio sociale rischia di essere il preludio di una sparizione definitiva dalle scene (Lancini 2023, p. 18).

I riscontri delle ricerche sulla cosiddetta Generazione Z parlano di livelli di ansia e stress senza precedenti, esito di una multi-causalità nella quale spiccano per potere di condizionamento le aspettative sociali, le pressioni economiche, l'impatto sempre più pervasivo della tecnologia. Contraddistinta da una consuetudine di vita controllata dall'influenza del mondo digitale, questa generazione ne vive anche le profonde conseguenze sul piano della salute mentale (Ferrari e Marchesini 2025; Fratini 2023). Le ricerche sull'ansia nella Generazione Z evidenziano infatti gli effetti causati dall'ambiente online (Marino 2023), in particolare dai social media, dal tempo trascorso in Internet per scopi non comunicativi, dal tipo di navigazione e consumo di contenuti, associati a livelli più elevati di depressione e ansia sociale (Runcan et al. 2023).

La comunicazione digitale, pur favorendo ampie possibilità di connessione, causa sentimenti di isolamento e inadeguatezza, che crescono ancor più nelle fasi di passaggio dalla formazione all'ingresso nel mondo del lavoro, per via dello stress dovuto alle sfide dell'adattamento ai nuovi ruoli, delle difficoltà derivanti dalla gestione delle aspettative, con ulteriori conseguenze negative in termini di salute mentale (Adedeji 2023). Le pressioni connesse alla realizzazione e alla riuscita, così come al giudizio degli altri (Crepaldi 2019, pp. 37-44), alla ricerca di successo in un mondo del lavoro sempre più competitivo, unite al rischio della precarietà economica, contribuiscono ad accrescere il senso di incertezza sul futuro di una generazione che si destreggia tra sentimenti di impotenza, ansia e rischio di *burnout* (Russell et al. 2020).

Se da un lato le caratteristiche di questa generazione lasciano intravedere una maggiore propensione alle condizioni di promozione del benessere mentale, tanto che si tratta di giovani che si palesano come più disponibili ad affrontare i problemi di salute mentale rispetto alle generazioni precedenti, dall'altro lato essi manifestano maggiori rischi di fragilità, sebbene, l'apertura a riconoscere la propria vulnerabilità possa facilitare la ricerca di una relazione d'aiuto per affrontare le sfide di una condizione esistenziale maggiormente esposta a fattori negativi sul piano dell'aspettativa personale e sociale (Srivastava e Pachauri 2023).

Il panorama di disagio che i giovani si trovano ad affrontare, aggravato dagli effetti del coinvolgimento digitale, dai cambiamenti connessi alle pressioni economiche e dall'evoluzione del mondo del lavoro, risulta tale da richiedere un *approccio pedagogico complesso e integrato*, proiettato verso la considerazione di azioni e ambienti educativi e formativi che possano essere di reale supporto e promozione di un benessere generale, ma anche preventivi rispetto a fenomeni di aggressività e violenza, e a una generale mancanza di senso. Accostare il disagio nascosto degli adolescenti richiede un approccio educativo complesso che intrecci un'ermeneutica della fenomenologia delle diverse forme di disagio con una riflessione più ampia volta a promuovere ambienti e relazioni educative di supporto. Progettando spazi e momenti in cui le preoccupazioni esistenziali possono essere discusse apertamente,

gli educatori possono aiutare a mitigare i rischi di insensatezza, guidando gli adolescenti verso meccanismi di adattamento più sani e una comprensione più profonda di se stessi e del loro posto nella società, mitigando quel senso di insoddisfazione interiore che ragazzi e adolescenti sperimentano sia in famiglia sia a scuola, e che conduce i più adattati a rincorrere le aspettative degli adulti, i più impulsivi a non accettare le normali regole di vita, oscillando tra un essere passivamente conformati oppure essere distanti e distaccati.

Le relazioni educative a loro volta tendono ad oscillare tra atteggiamenti esistenziali remissivi o distratti, e modalità di azione esercitate da parte adulta più che altro in maniera strumentale al raggiungimento di obiettivi di apprendimento, finalizzate a elargire raccomandazioni, consigli oppure proibizioni. Sullo sfondo rimane però una solitudine esistenziale che richiede di portare l'attenzione su stili educativi capaci di dare priorità all'esercizio dell'intelligenza emotiva e delle capacità interpersonali di empatia (Sundström et al. 2018), consentendo agli adolescenti di esprimere i propri sentimenti ed esperienze, piuttosto che fare ricorso a modalità di reclusione sociale oppure di rabbia e di violenza. Le iniziative educative volte a sostenere e promuovere il pensiero critico e auto-riflessivo possono aiutare a gestire le pressioni interiori e promuovere un senso di orientamento alla domanda di senso: pensiamo all'importanza che rivestono le riflessioni sui temi esistenziali, l'esplorazione dei propri sentimenti e pensieri sul senso della vita e della morte, sulle finalità della propria esistenza. In relazione a tali ambiti di intervento emerge il ruolo di *supporto esistenziale* svolto da educatori che sappiano incoraggiare spazi e momenti nei quali i giovani possano sentirsi liberi di condividere i propri disagi, essere coinvolti in dialoghi utili a normalizzare la comunicazione e il confronto sui temi connessi al disagio esistenziale. In tal modo gli ambienti educativi e scolastici possono delinearci come spazi nei quali gli studenti possano sentirsi liberi e sicuri di esprimere i propri sentimenti e cercare al tempo stesso l'aiuto alle proprie preoccupazioni esistenziali, superare paure e timori attraverso il confronto all'interno di gruppi di supporto tra pari, oppure partecipando a percorsi che prevedano un tutoraggio oppure momenti laboratoriali incentrati sul pensiero riflessivo e sulla ricerca di senso (Bruzzone 2007).

L'attenzione per i momenti e le pratiche di un'educazione esistenziale assume ancor più centralità in considerazione di una *routine* di scelte e di comportamenti che tende a incanalare verso risposte già fornite, piuttosto che verso la disponibilità a lasciarsi interrogare, per riconoscere valori come la diversità e la novità dell'altro, l'espressione libera e creativa di sé, la ricerca di scopi e orizzonti più ampi. E in questa direzione che si apre alla nostra considerazione la riscoperta del significato di un'*educazione all'interiorità* come esperienza da vivere dall'interno delle relazioni, attraverso uno stile educativo che sappia riconoscere sia comportamenti e segnali di allarme di possibili "crisi", sia l'emergere di potenzialità educabili da sollecitare per aiutare i giovani a fronteggiare i compiti di sviluppo propri della realizzazione di sé (Musaio 2016).

## Educare all'interiorità

L'esplorazione dei propri mondi interiori da parte delle nuove generazioni risulta spesso sacrificata all'acquisizione di conoscenze e competenze che allontanano dalla conoscenza di sé e delle profondità dell'animo umano, con la conseguenza che questa sottrazione diventa irrimediabilmente privazione di potenzialità che rischiano di rimanere sconosciute oltre che alla stessa persona, anche a chi educa, e in generale agli adulti che accompagnano nel percorso di crescita. Pur risultando un compito faticoso, l'esplorazione della propria interiorità è invece parte integrante dell'esperienza educativa e formativa, che si alimenta del rapporto tra aspetti percettivi, sensibili, emotivi e cognitivi, personali e interpersonali, di una ricerca di natura autoconoscenziale che ciascuno di noi intraprende intorno alle parti più profonde di sé, attingendo alle diverse forme del pensare e del sentire, consapevole che si tratta di una ricerca destinata ad essere e rimanere sempre incompiuta perché legata a quella comprensione mai definitiva che l'essere umano attua intorno alla propria esistenza. Come cercatori di interiorità, ci ha insegnato Agostino, ci muoviamo tra i meandri di noi stessi, vivendo un'esplorazione destinata a non avere fine.

In questa direzione mi sembra utile riferirmi a un volume recente dedicato ad Agostino dalla Moscato (2022), perché ci consente di rintracciare in Agostino la centralità di un'indagine sulla natura umana vista nei suoi conflitti interiori, dibattimenti, tentazioni, colta nei suoi limiti, nei suoi punti estremi di disagio, negli interrogativi più complessi, centralità che evidenzia significative ricadute per la riflessione pedagogica.

Attraverso questa lettura, la pedagogista ha modo di realizzare un accostamento ad Agostino che va ben oltre la sola opera del *De Magistro*, per accedere ad un'analisi più estesa e di maggiore respiro dei testi agostiniani che aiuta a rintracciare temi di particolare rilevanza ai fini di una disamina psicopedagogica dell'interiorità. Le pagine di Agostino, riaccostate nella rilettura della Moscato, avvicinano a temi intriosettivi che aiutano a cogliere il dinamismo che accompagna il percorso della trasformazione e della maturazione umana e religiosa di Agostino, come traspare soprattutto nel Libro X delle *Confessioni* attraverso l'attenzione all'uomo che cerca Dio e lo incontra. Di particolare interesse è l'attenzione per una lettura fenomenologica della natura umana nelle sue componenti costitutive e nelle sue potenzialità più intrinseche, così come abbiamo modo di cogliere nell'analisi intorno alla memoria, che Agostino interpreta come "un'immensa sala" dove si confrontano non solo concetti e idee, ma anche emozioni, aspettative, desideri, come "una forza del mio spirito e appartiene alla mia natura, ma neppure io contengo tutto quello che so. Dunque, l'animo è troppo stretto per contenere se stesso? E dove sta ciò che esso non contiene?" (*Confessioni*, X, 8). Questa espressione così incisiva dà parola a interrogativi che da sempre l'uomo avverte intorno al significato della propria esistenza, mentre lo spingono a procedere oltre la mera funzionalità delle cose, per penetrare il mistero nascosto della realtà. È un anelito che scaturisce dal profondo dell'animo umano, là dove l'*aspirazione a dare un senso* alla propria vita si accompagna parallelamente alla percezione fugace della bellezza e al tempo stesso alla misteriosa unità delle cose. Di contro al disagio dell'animo umano la bellezza stessa è in un certo

senso salvatrice, oggi diremmo ‘rigeneratrice’ rispetto a condizioni di difficoltà e di disagio, è esperienza che cura, che salva l’essere umano dal non senso ed è in grado di unire. Non è un fatto puramente casuale che nella storia del pensiero filosofico e religioso la bellezza sia attribuita a Dio, e che non sia quasi mai esclusivamente identificata come bellezza puramente estetica, se pensiamo in modo particolare alle parole di Agostino quando ci orienta alla bellezza come qualcosa di più di quella che vediamo espressa nei corpi o nell’arte, come bellezza *interiore* e, soprattutto, bellezza eterna di Dio, da cui discende ogni bellezza creata.

Le rilevazioni che orientano alla bellezza sono sinonimo di attenzione per l’*essenzialità* delle cose, per uno *sguardo* che contempla l’insieme delle cose con la passione dell’essenziale, non perdendo di vista il particolare e l’unicità, ma facilitando la presa di contatto con la propria *interiorità*, al di là e oltre schemi mentali e pregiudizi posti dal pensiero e dalla cultura.

Lo spazio dedicato a interrogativi di natura essenziale, espressi con un’intensa potenza evocativa, sollecitano l’interrogarsi intorno a dimensioni della natura umana, dall’intreccio tra memoria umana, immaginazione, apprendimento, così come l’importanza di compiere un bilancio esistenziale e realizzare un accostamento progressivo all’abisso del cuore umano.

Da pedagogisti non possiamo che riconoscere le sollecitazioni provenienti da una lettura di Agostino in merito a quel campo sempre aperto e da indagare ulteriormente come l’interiorità, a motivo di un’educazione che per dirsi tale o è interiore oppure non è educazione. In questa direzione riaccostare una rilettura approfondita delle *Confessioni* come testo che ha al centro la coscienza umana che vive insieme sia l’abisso del cuore sia l’apertura alla profondità dell’Abisso di Dio, permette di rinvenire l’intersezione con un’educazione all’interiorità.

Indubbiamente facciamo fatica, oggi, a restituire attenzione all’educazione dell’interiorità sia dall’interno della riflessione pedagogica sia nei diversi contesti e ambiti educativi, a motivo di un’elevata problematicità che la condizione umana manifesta e per via di un disagio sfaccettato e multidimensionale. La difficoltà del compito può essere mitigata da accostamenti a quell’abisso dell’animo umano di cui ci parla Agostino, assunto come termine esistenziale di paragone mentre compiamo il tentativo di interpretare il significato dell’ennesimo episodio di disagio o di violenza come espressione dell’abisso del cuore umano che conferma la crescita del disagio in famiglia, che si accompagna all’aumento della percentuale dei delitti commessi tra le mura di casa<sup>3</sup>, che confermano quanto poco sappiamo gli uni degli altri e come sia ormai fuorviante attenersi ad una presunta ‘normalità’, se non si prende invece in considerazione quell’*abisso dentro* le persone, che ci conduce di fronte a “ragazzi che si profilano come muri invalidabili, fortezze vuote, [che] nascondono l’abisso che hanno dentro dietro un paravento di normalità”, così come ha affermato di recente lo psichiatra Luigi Cancrini (De Luca 2024).

<sup>3</sup> Secondo i dati EURES 2024, la Banca dati sugli omicidi dolosi in Italia, il 43% degli omicidi viene commesso in famiglia, il contesto più insidioso nel quale vengono commessi femminicidi, stragi familiari, genitori che uccidono figli e viceversa, in

<https://www.eures.it/sintesi-rapporto-eures-omicidio-in-famiglia/>

Le manifestazioni di disagio, ancor più nella loro fenomenologia più grave, ci richiedono, traendo spunto da Agostino, di imparare a prendere familiarità con l'abisso, di *imparare a dare parola al dolore*, nel bisogno di riuscire a decifrare quell'eterno “abisso senza fondo” (Celan 2001, p. 725) che è la nostra interiorità, nella quale possono crescere sia semi di benessere e di verità sia di malessere e di maschera, di ricerca di equilibrio ma anche di follia. La gran parte dei drammi personali e familiari dei nostri giorni ha al centro ritratti, personaggi e contesti problematici che ci parlano di “paesaggi interiori” e affettivi sempre più svuotati, trasformati in ‘deserti’ dell’animo, come se gli individui fossero orientati soltanto al conseguimento frenetico di risultati, in un’epoca dell’acquisizione, rileva Han, in un produttivismo esasperato che proietta verso qualcosa o qualcuno fuori di sé, ma sempre più avvolti da un grave “analfabetismo emotivo” che finisce per esporre ad esiti irreparabili. L’abisso risuona allora come monito a chiederci cosa proviamo? cosa sappiamo di noi? per riconoscere che spesso non sappiamo riconoscere chi siamo e cosa sentiamo, tanto da preferire di rituffarci nell’inconsapevolezza e far finta di nulla, anche di fronte all’irreparabile quando la stessa vita umana viene negata. È per tali ragioni che condivido le parole della poetessa Chandra Candiani quando afferma che siamo tutti persone da ascoltare attraverso le nostre ferite, che vanno interrogate per non essere ridotte all’idea fissa che debbano essere soltanto medicate e guarite (Candiani 2021).

Un altro motivo rintracciabile in un’indagine sull’interiorità che prenda spunto dall’analisi agostiniana sull’abisso del cuore umano riattualizzato dalla Moscato, riporta al parallelismo con quel concetto che Maria Zambrano indica come ”io invulnerabile” (Zambrano 2000), come punto di noi stessi nel quale non ci sentiamo mai completamente soli perché sappiamo che esistono anche altri come noi con i quali viviamo in analogia, punto di riferimento del nostro essere nel quale tendiamo a rifugiarci, una sorta di parte non scalabile di noi, come punto interiore per ripristinare i legami unitari con noi stessi nei termini di un’unità vivente capace di operare salti, discontinuità, sospensioni, ma anche di ritrovare la propria continuità, di raccogliersi in se stesso e rientrare in un luogo proprio ed entrare dentro di sé: il “*dentro*”, privilegio della condizione umana è ciò Agostino indica come interiorità (Moscato 2022, p. 139), e che le scienze psicologiche e psichiatriche hanno contribuito a scandagliare, pur non restituendo una visione stabile del soggetto.

L’accostamento alla natura umana nel suo “*abisso insondabile*”, dai confini difficili da investigare e da comprendere, comporta prendere consapevolezza della nostra condizione come di una profondità nella quale siamo continuamente sospesi, vivendo come in un luogo di mezzo tra corpo e spirito. È questa la “sproporzione” che l’essere umano vive e da cui proviene anche la sua fragilità, il suo vivere in una condizione di continua oscillazione che ci fa aspirare a ricercare un assetto stabile e una base solida, pur correndo il rischio di sgretolarci negli abissi.

Gli abissi del disagio, riletti secondo l’analisi della natura umana restituita da Agostino, sollecitano a prestare maggiore attenzione alle dimensioni profonde dell’educare e a riscoprire l’interiorità come fonte di crescita continua. Non si tratta di un compito facile se guardiamo a quanto avviene sia in famiglia sia a scuola, tra adolescenti e adulti, mentre cresce un senso di insoddisfazione che chiede di essere

ascoltato e aiutato. Ma sono esattamente questi segnali che fanno acquistare una maggiore valenza pedagogica a possibili percorsi educativi all'interiorità, alla domanda di senso, all'accostamento alla profondità delle emozioni e al risuonare dei sentimenti.

Il riscontro di un disagio diffuso e silenzioso dei giovani denota che la conoscenza del mondo interiore è stata posposta ad altri obiettivi, che la scarsa considerazione della sfera dell'interiorità produce distanza rispetto alle dimensioni della persona dalle quali traggono nutrimento e slancio desideri e ideali, grazie alle quali la persona ha modo di rintracciare e coltivare sentimenti di stupore e meraviglia verso la vita, ma anche una sensibilità verso le infinite sfumature della propria natura più intima o un atteggiamento ispirato ad una maggiore empatia verso gli altri.

## Verso alcune considerazioni di sintesi

Se l'attuale società risulta progettata a sollecitare più che altro i bisogni e l'istintività, se gli ambiti educativi e scolastici tendono a promuovere un'idea di sviluppo e di crescita della persona ancora troppo sbilanciata sul versante cognitivo-intellettivo, e meno esposta sul piano della conoscenza dei mondi sensibili e interiori dei giovani, è esattamente in questa direzione che occorre promuovere percorsi di ricerca di sé rispetto a scopi e orizzonti che possano avere un maggiore respiro esistenziale.

È l'educazione stessa a richiedere di riconoscere più autenticamente alle persone ciò verso cui possono tendere, ossia l'esercizio del possibile sostenuto dal senso di un'*utopia ragionevole* (Veca 2012, p. 150) che chiama a saper esercitare una continua *immaginazione filosofica*, per sapere guardare le cose anche in un altro modo, saper cambiare prospettiva, rintracciare dettagli che ci passano inosservati, esplorare mondi e territori nuovi. Questa capacità si alimenta del nostro pensare e ha bisogno della nostra immaginazione come “compito mai finito di esplorare lo spazio delle possibilità e delle alternative” rispetto a sé stessi e alla relazione con gli altri. In questa direzione si pongono le più recenti istanze che provengono dal mondo giovanile orientato a rimettere in discussione il significato interiore di esperienze centrali per la vita della persona, dalla relazione affettiva, al significato attribuito al lavoro, per evitare che queste esperienze possano andare a discapito della coltivazione delle proprie potenzialità interiori e delle proprie creatività, al fine di riuscire a costruire un circolo virtuoso tra vita personale, affettiva, relazionale e interiore (Marone, Musaio, Pesare 2022).

Parlare di educazione all'interiorità comporta rivisitare temi centrali come il significato della relazione educativa tra generazioni, della partecipazione affettiva, del valore della presenza, della testimonianza, della ricerca di senso. La riscoperta del proprio mondo interiore è condizione per tendere verso uno sviluppo autentico di sé in uno scenario che tende a proiettare nell'esteriorità l'esistenza delle persone in generale, e soprattutto quella dei più giovani. Di contro, diventa indispensabile riprendere contatto con la propria essenzialità, sentirsi al centro con la propria originalità,

per scongiurare modalità educative che costruiscono personalità narcisistiche, nelle quali l'esaltazione esteriore va a scapito della vera conoscenza di sé.

Rimettere al centro i giovani all'interno di una prospettiva pedagogica comporta aiutarli a scoprire potenzialità e talenti, creare possibilità di realizzazione, iniziative e innovazione, in modo che possano conoscersi a partire da percorsi dell'interiorità che diano consistenza ad alcune traiettorie essenziali: la scoperta interiore del proprio desiderio e ideale umano di completezza e di realizzazione; la scoperta della propria interiorità nelle componenti più recondite e di mistero; la promozione della meraviglia verso le infinite sfumature della realtà umana; la promozione di un'educazione all'interiorità per accrescere le competenze relazionali e di empatia verso gli altri; la promozione di un'educazione che solleciti in ognuno la formazione di "un centro interiore" nel quale potersi riconoscere.

## Riferimenti bibliografici

- Adedeji A. (2023), *Work-life balance and mental health outcomes for generation z in Germany*, "Journal of Occupational and Environmental Medicine", 65, 12, pp. 987-991, <https://doi.org/10.1097/jom.0000000000002934>.
- Agostino, *Confessioni*, trad. ital. di R. De Monticelli. Introduzione di S. Pittaluga, Garzanti, Milano, 1989, 1991, 1999, 2003<sup>11</sup>.
- Barone P. (2019), *Gli anni stretti: l'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Benasayag M., G. Schmitt (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, trad. ital. Feltrinelli, Milano.
- Benasayag M., Cohen T. (2023), *L'epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano.
- Bonaccini S. (2014), a cura di, *La narrazione come pratica di cura: teorie, esperienze, immaginari*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Borgna E. (2014), *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino.
- Bruzzone D. (2007), *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*, Erickson, Trento.
- Butturini E. (1984), *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia.
- Candiani C. (2021), *Questo immenso non sapere*, Einaudi, Torino.
- Celan P. (2001), *Poesie*, (a cura di G. Bevilacqua), Arnaldo Mondadori Editore, Milano.
- Cima R. (2000), *Dentro le storie: educazione e cura con le storie di vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Contini M. (2002), *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cornacchia M., Tramma S. (2019), *Vulnerabilità in età adulta: uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma.
- Crepaldi M. (2019), *Hikikomori. I giovani che non escono di casa*, Alpes, Roma.
- De Luca M.N. (2024), *Ragazzi come fortezze vuote nascondono l'abisso dietro paraventi di normalità*, in "La Repubblica", 3 settembre.
- Demetrio D. (2010), *L'interiorità maschile: le solitudini degli uomini*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D. (2000), *L'educazione interiore: introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Vecchi D. (2023), *Ricerca di senso nel disagio giovanile: prospettive educativa alla luce di Viktor Frankl e dell'antropologia rivelata*, Cittadella, Assisi.

- Fabbri M. (2018), *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari C., Marchesini G. (2025), *Adolescenti 3.0: interpretare la crisi, curare il disagio*, FrancoAngeli, Milano.
- Fratini T. (2023), *L'adolescenza al bivio delle patologie sociali: con una introduzione pedagogica*, Anicia, Roma.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Han B.C. (2017), *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*, trad. ital. Nottetempo, Milano 2024.
- Han B.C. (2024a), *Del vuoto. Sulla cultura e la filosofia dell'Estremo Oriente*, trad. ital. Edizioni Nottetempo, Milano.
- Han B.C. (2024b), *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, trad. ital. Einaudi, Torino.
- Lancini M. (2019), *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lancini M. (2023), a cura di, *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lorenzetti M.L. (2024), *Perché educare l'interiorità. La prospettiva montessoriana*, Armando Editore, Roma.
- Madrussan E. (2017), *Educazione e inquietudine: la 'manoeuvre' formativa*, Ibis, Como.
- Marino V. (2023), *Sei vecchio: i mondi digitali della Generazione Z*, Nottetempo, Roma.
- Marone F., Musaio M., Pesare M. (a cura di), *Educazione, relazioni, affetti. Oltre la pandemia*, Armando Editore, Roma.
- Mendolicchio L. (2018), *Prima di aprire bocca: il corpo nel disagio contemporaneo*, Guerini e associati, Milano.
- Moscato M.T. (2022), “*Un abisso invoca l'abisso*”. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, FrancoAngeli, Milano.
- Moscato M.T. (2024), “*Dare senso al mondo*”. *La ragione aperta compito della scuola?* “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 8, aprile, 2024, a. XLI, pp. 171-185.
- Musaio M. (2016), *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Mimesis, Milano.
- Musaio M. (2018), *Cura di sé e cura dell'altro nella relazione educativa d'aiuto come lavoro sull'interiorità*, in: L. Zannini, M. D'Oria (a cura di), *Diventare professionisti della salute e della cura*, Franco Angeli, Milano, pp. 29-40.
- Musaio M. (2020), *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia della relazione d'aiuto nell'emergenza*, Mimesis, Milano-Udine.
- Musaio M. (2022), *A pedagogical interpretation of loneliness for an interiority education*, “*Journal of Silence Studies in Education*”, 2022, 1 (2), 33-45, doi: org.10.31763/jsse.v1i2.18, Publisher ASCEE
- Musaio M. (2023), *L'attraversamento di paesaggi interiori nella distanza e vicinanza del lavoro educativo e di aiuto*, in: F. Marone, M. Musaio, M. Pesare (a cura di), cit. pp. 107-121.
- Paglia V. (2022), *La forza della fragilità*, Laterza, Roma-Bari.
- Recalcati M. (2019), *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Regoliosi L. (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Runcan, R., Nadolu, D., & Greenland, D. (2023), *Predictors of anxiety in romanian generation z teenagers*, “*International Journal of Environmental Research and Public Health*”, 20, 6, 4857. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064857>

- Russell M. B., Attoh P. A., Chase T., Gong T., Kim J., & Liggans G. L. (2020), *Examining Burnout and the Relationships Between Job Characteristics, Engagement, and Turnover Intention Among U.S. Educators*, “SAG Open”, 10, 4, <https://doi.org/10.1177/2158244020972361>
- Selz M., (2003), *La Pudeur, un lieu de liberté*, trad. ital. Giulio Einaudi, Torino, 2005.
- Srivastava G. and Pachauri S. (2023), *Generation Y and Generation Z's substantial technology use and mental health ignorance: a Descriptive Analysis*, <https://doi.org/10.4108/eai.16-12-2022.2326174>
- Stoppa F. (2011), *La restituzione: perché si è rotto il patto tra le generazioni*, Feltrinelli, Milano.
- Sundström, M., Edberg, A., Rämgård, M., & Blomqvist, K. (2018), *Encountering existential loneliness among older people: perspectives of health care professionals*. “International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being”, 13, 1.
- Veca S. (2012), *L'immaginazione filosofica e altri saggi*, Feltrinelli, Milano.
- Vico G. (2009), *Mantenere la promessa. Il fardello pesante dell'educazione*, Cittadella, Assisi.
- Vico G. (2010), *Perché sciupare la spiritualità dei giovani?* Vita e Pensiero, Milano.
- Vico G. (2021), *Spaesamenti sul sentiero del Cristo risorto*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Zambrano M. (2000), *Persona e democrazia: la storia sacrificale*, trad. ital. B. Mondadori, Milano.
- Zattoni M., Gillini G. (2005), *Il piercing nell'anima: capire il dolore nascosto dell'adolescente*, Ancora, Milano.

**Marisa Musaio** è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore (sedi di Milano e Piacenza). Visiting Professor in diverse Università straniere, componente di board scientifici nazionali e internazionali, le sue ricerche riguardano in particolare la relazione educativa d’aiuto, l’educazione all’interiorità, il bello nell’educazione, con riferimento alle età della vita adulta e anziana e alle dinamiche intergenerazionali. Fra le sue molte pubblicazioni: *Pedagogia liminale. Per una educazione alla risonanza sensibile* (2025); *Dalla distanza alla relazione* (2020); *Il bello che educa a scuola* (2016). Per le edizioni Mimesis dirige la Collana “Pedagogia, persona, possibilità”.

# *La fondazione della pedagogia della religione in Maria Montessori*

di *Giorgia Pinelli*

Maria Montessori è generalmente considerata una pedagogista “laica”, e solo di recente è stato rivalutato il suo contributo all’educazione religiosa del bambino (De Giorgi 2013), insieme a categorie implicite relative alla dimensione religiosa dell’esistenza umana, che ci permettono oggi di prenderla in considerazione ai fini di una fondazione teorica di un potenziale futuro insegnamento di *Pedagogia della religione* (per questo rimando al contributo di Fedeli in questo stesso volume).

In realtà non si può sottovalutare che il personale percorso di formazione della Montessori, svoltosi certamente in una cultura accademica positivistica, si è comunque collocato all’interno di un orizzonte socioculturale ancora profondamente impregnato di cattolicesimo, quale si presentava l’Italia a cavallo tra Otto e Novecento. Una lettura anche superficiale dei suoi testi fondamentali documenta l’effettivo impatto che questo orizzonte ha avuto su di lei, consegnandole categorie, temi, immagini archetipiche, costrutti simbolici e modelli interpretativi, mai totalmente rinnegati, pur nella (supposta) lontananza da un’esplicita pratica confessionale. D’altra parte, il rifiuto di un contesto ecclesiale, o l’abbandono della pratica religiosa, non escludono necessariamente il permanere di forme di religiosità, anche non riconducibili a una pratica istituzionalizzata (cfr. Moscato 2012a; Pinelli 2024). Certamente la Montessori ha professato, nella sua produzione scientifica, una sostanziale “laicità”, argomentandola e documentandola: ciò non le impedisce tuttavia di operare continui riferimenti alla religione nella quale era originariamente cresciuta e all’orizzonte simbolico di quest’ultima. Lo attesta, ad esempio, un continuo ricorso a citazioni e immagini di derivazione biblica nel suo testo più maturo, *La mente del bambino* (Montessori 1949). Tali riferimenti non hanno mai uno scopo catechistico, ma piuttosto sono utilizzati come esempi o elementi esplicativi dell’assunto fondamentale che caratterizza il suo metodo: il miracolo e la “sorgente dell’amore” che è il bambino stesso. Il tema, lo segnaliamo qui incidentalmente, tocca in modo solo marginale la questione (pur ampiamente discussa dalla critica montessoriana) dell’effettivo rapporto di Maria Montessori con la religione istituzionale, in particolare quella cattolica. Sono universalmente noti gli snodi più critici e problematici; molto meno conosciuto è il suo percorso di continua “intersezione” rispetto alla Chiesa cattolica, culminato in un riavvicinamento anche

alla Chiesa-istituzione, come rivela la puntuale ricostruzione storica offerta da De Giorgi (2013) e come documentano alcuni inediti resi disponibili al pubblico solo nell'ultimo decennio (cfr. Montessori 2013). Bisognerebbe anche riconoscere che una intera generazione di intellettuali, in quegli stessi anni, appare portatrice di una certa sensibilità religiosa di sapore panteistico e immanentistico, con forti venature mistiche<sup>1</sup>.

Ad una lettura più approfondita, si osserva che in realtà la religiosità come componente/ orientamento della psiche, quindi presente già nella prima infanzia, è in qualche modo data per scontata dalla Montessori, e che dunque entra senza difficoltà e senza disarmonia nella sua concezione pedagogica globale. Studiare con maggiore attenzione le rappresentazioni della religiosità infantile nei suoi scritti ci permette perciò di trovare proprio nella sua pedagogia alcuni elementi fondativi per lo sviluppo di una pedagogia della religione come disciplina accademica, o almeno di rintracciare alcuni importanti elementi di confronto con cui dialogare, rispetto agli obiettivi specifici di questo volume.

La posizione della Montessori sul ruolo e significato dell'educazione religiosa è abbastanza chiara, anche se internamente articolata. In taluni passaggi (in particolare nel già citato *La mente del bambino*) ella sembra ritenerla un semplice complemento, volto a compensare i difetti di un'educazione non totalmente compiuta. In realtà, l'Autrice si manifesta convinta della necessità di un'educazione religiosa strettamente integrata al percorso educativo del bambino. Ciò si inscrive nella sua visione globale dell'educazione, concepita come facente tutt'uno con la vita del bambino e volta a formarne la personalità tramite un progressivo sviluppo dell'autocontrollo. Come è noto, il metodo montessoriano si fonda sul postulato della “mente assorbente” del bambino, un complesso di strutture intrinsecamente auto-normato ed auto-regolato, che può attuarsi solo “attraverso una libera azione sull’ambiente” (Montessori [1949] 1952, p. 99). Il bambino, secondo tale prospettiva,

assorbe l’ambiente e si trasforma in armonia con esso [...]. Le impressioni che il bambino riceve dall’ambiente sono così profonde che per una certa trasformazione biologica o psico-chimica egli finisce con l’assomigliare all’ambiente stesso. [...] il bambino costruisce se stesso per mezzo delle profonde impressioni delle cose che egli riceve, specialmente nel primo periodo di vita. [...] Non solo, ma egli costruisce un adattamento per ogni nuovo ambiente. Che cosa significa costruire un adattamento? Significa trasformarsi in modo da divenire adatto al proprio ambiente, per modo che questo ambiente formi parte di se stesso. Dobbiamo quindi

<sup>1</sup> Questo tipo di propensione appare presente nel pensiero di diversi psicologi e pedagogisti fra Otto e Novecento, anche se spesso attinge a matrici differenti e geograficamente/culturalmente connotate. Basti pensare, a titolo di esempio, al forte influsso, nella cultura d’oltreoceano, del trascendentalismo di Ralph Waldo Emerson (1803-1882), con la sua enfasi sulla potenza dell’intuizione e della connessione con la natura, quest’ultima ritenuta manifestazione del divino. Di fatto, l’infanzia – a cui tali caratteri sono ascritti in sommo grado – diviene modello paradigmatico per l’essere umano *tout court*. Non stupisce che di tale sensibilità siano imbevuti gli intellettuali statunitensi promotori ed animatori del rinnovamento pedagogico del cosiddetto “secolo del fanciullo”: per esempio F. Parker (1837-1902), G. Stanley Hall (1846-1924) e J. Dewey (1859-1952).

chiederci che cosa fare e quale ambiente preparare al bambino per essergli di aiuto (ivi, p. 105).

Secondo la Montessori, “essere d’aiuto” al bambino come educatori significa creare le condizioni ambientali del libero dispiegarsi di questo “embrione spirituale”. Si osservi che già questa terminologia, nonostante il collegamento al concetto vitalistico di *horme*, non appare pienamente sovrapponibile a un mero naturalismo panteistico: l’*embrione spirituale*, che è già destinato a diventare l’adulto/a di domani, si configura certo come una forza “naturale” che preme nel piccolo d’uomo per svilupparsi. Ma il termine *spirituale* (e non *psichico*) usato tanto di frequente nella pagina montessoriana, sottintende una categoria implicita, più che un’abitudine culturale nell’uso del linguaggio.

Concretamente, quindi, il metodo montessoriano punta a valorizzare questa energia di “auto-sviluppo” che ciascun infante ha in sé. L’adulto deve limitarsi ad accompagnare e a facilitare questo movimento spontaneo, predisponendo un ambiente “a misura di bambino” che possa incentivarlo nello sperimentare e provare le proprie potenzialità, affinandole con l’esercizio. L’educatore/ insegnante dovrà affidare compiti e responsabilità calibrate sul soggetto che ha davanti a sé, rispettando e assecondando le naturali inclinazioni del fanciullo e valorizzandone tutto il positivo. La responsabilizzazione dei bambini nella cura degli spazi, degli oggetti, e anche di altri esseri viventi (come una semplice pianta), unitamente a un prolungato contatto con la natura, punta a connettere le loro capacità operative e cognitive a una dimensione affettiva e motivazionale, che li spinga ad agire con un rinforzo positivo che scaturisce sempre più da loro stessi, e che va a concorrere nella formazione della loro personalità.

In sintesi, la meta del processo educativo secondo la Montessori è la conquista dell’autonomia da parte del fanciullo (che ella persegue in tutta la sua prassi): tale conquista può aver luogo solamente nell’esperienza di quest’ultimo: esperienza, si diceva, non ingenuamente “spontanea”, ma incanalata e orientata dall’adulto che organizza lo spazio/ambiente, e sempre concretizzata dentro una cultura. A tale più ampio fine concorre anche l’educazione religiosa, poiché l’elemento religioso è comunque presente, a vario titolo, in ogni socio-cultura umana: “Le religioni non sono soltanto una intesa concorde su determinate idee, ma nascono indubbiamente da esigenze spirituali della specie umana che conducono ad adorare e non solo ad afferrare intellettualmente certi fatti” (Montessori [1949] 1952, p. 186).

In verità, in altre parti di questo stesso volume, l’Autrice non risparmia critiche a un certo modo di intendere l’esplicita appartenenza religiosa come “stampella etica”, come insieme di norme e dottrine alle quali rifarsi e dalle quali lasciarsi guidare come “dall’esterno”; questa critica, però, non colpisce l’esperienza religiosa in quanto tale, quanto piuttosto una sua possibile e diffusa riduzione: qualunque “educazione” (non solo religiosa) che vincoli la personalità alla pedissequa ripetizione /applicazione di una norma esteriore, infatti, non è nemmeno giudicata dalla Montessori degna di questo nome. Un’educazione che voglia promuovere integralmente l’autonomia del bambino, però, esige che l’educatore non censuri alcuna dimensione costitutiva della sua persona. E sembra proprio che l’elemento

religioso faccia parte di questa sfera strutturale, e che in quanto tale non possa essere rimosso:

Negando a priori il sentimento religioso nell'uomo, e privando l'umanità dell'educazione di questo sentimento, potremmo incorrere in un errore pedagogico, simile a quello che ci faceva a priori negare nel fanciullo l'amore alla conoscenza e al sapere: e che ci spingeva a domarlo nella schiavitù, per renderlo apparentemente disciplinato (Montessori [1909] 2000, p. 677).

In questa prospettiva, ovviamente, l'educazione religiosa dovrà costituirsi e dispiegarsi in unità organica con le molteplici componenti della personalità, per scongiurare il rischio di riduzioni dell'esperienza religiosa a semplice fideismo, a superstizione, a fondamentalismo o a moralismo. Come osserva lo storico delle religioni Giovanni Filoramo, citando questa stessa pagina montessoriana, la Montessori “inquadrava l'educazione religiosa in una prospettiva di libertà” (Filoramo 2014, p. 17) e “respingeva l'argomento di chi voleva fare dell'esperienza religiosa una scelta adulta, da destinare a fasi successive come la scuola superiore o l'università” (ivi, p. 18).

Evidentemente il fine educativo non è la religione “in sé”, perché non è qui in questione la costruzione di una coscienza esplicitamente aderente a una confessione religiosa. Si tratta piuttosto della formazione di una matura coscienza adulta, noi diremmo oggi “di una religiosità autentica”. La religiosità appare un “bisogno”, una propensione connaturata all'uomo stesso, e peculiарmente all'età infantile:

I bambini sono così capaci di distinguere fra le cose naturali e le cose soprannaturali che la loro intuizione ci ha fatto pensare a un periodo sensitivo religioso: la prima età sembra congiunta con Dio come lo sviluppo del corpo è strettamente dipendente dalle leggi naturali che lo stanno trasformando (Montessori [1948] 1950, p. 324).

L'educazione religiosa è quindi concepita dalla Montessori come irrinunciabile componente del processo educativo nel suo complesso, e al tempo stesso come “strumento auto-espansivo” dal quale non è possibile prescindere.

Come i suoi stessi scritti documentano, Maria Montessori è stata evidentemente convinta della necessità di un'educazione religiosa ai fini dello sviluppo della personalità umana nel suo complesso: idea tutt'altro che scontata, oggi come ieri. Nel tentativo di delineare “quale” sia la miglior forma di educazione religiosa, la Montessori sembra scartare l'idea di proposte “neutre”, spogliate cioè di simboli e rimandi al soprannaturale; e nemmeno propende per un'attività di insegnamento dei nuclei fondamentali di ciascuna religione rivelata. Peraltro, un'educazione religiosa “neutrale”, in cui il fenomeno religioso sia deprivato della sua concreta dimensione simbolica e storica, pare francamente impossibile. Analogamente, una istruzione/trasmissione di contenuti “sulla” religione non consentirebbe una reale attivazione del bambino. In coerenza col Metodo, l'educazione religiosa dovrà intersecarsi con l'esperienza che il fanciullo fa del mondo; perché ciò sia possibile è necessario che si innesti nell'orizzonte socioculturale di riferimento al quale egli appartiene (orizzonte che, nei contesti in cui si svilupparono le scuole montessoriane, era principalmente quello cattolico). Lo dimostrano le accorate

pagine del 1922, nelle quali la Montessori ipotizza le linee fondamentali di un’educazione religiosa concepita secondo il Metodo (sulla scorta di una sperimentazione avviata a Barcellona nella *Escola Modelo Montessori*).

Nell’unitarietà di sviluppo che vede scaturire il soggetto adulto dal bambino, anche l’esperienza religiosa ha il proprio diritto di cittadinanza e deve trovare il proprio posto: i bambini “hanno una personalità differente dalla nostra, e sono vivi in essi impulsi spirituali che talvolta nell’adulto sono atrofizzati” (Montessori [1932] 1970, p. 102). Si tratta qui, dunque, di educare la religiosità così che, da ingenua spontaneità, essa si sviluppi originando una coscienza religiosa consapevole nel futuro adulto. In un testo montessoriano già citato si afferma che

[...] spesso nella vita morale si osservano dei fallimenti nei non religiosi e molte forze individuali, che pur riconosciamo preziose, [si disperdoni] miseramente. [...] E allorché alcuni hanno la tardiva rivelazione della propria coscienza religiosa nell’età adulta o sotto la squassante esperienza del dolore, la mente è inabile a stabilirsi un equilibrio, perché fu troppo stabilmente formata in un campo privo di spiritualità. Allora vediamo spettacoli egualmente pietosi o di conversioni a un fanatismo di religiosità formale o di lotte intime drammatiche tra il sentimento che cerca tra le tempeste l’unico suo porto e la mente che riconduce inesorabilmente la coscienza tra i flutti travolgenti dell’alto mare senza pace. Fenomeni psicologici di altissima importanza, e problemi umani la cui gravità è forse, fra tutti gli altri, suprema (Montessori [1909] 2000, p. 677).

Evidentemente l’educazione religiosa è ritenuta dalla Montessori elemento costitutivo di un aspetto della personalità matura, che esige di integrarsi pienamente con le altre sue dimensioni in un’unità organica per scongiurare il rischio di regressioni dell’esperienza religiosa (cfr. Moscato 2014) a forme di fideismo superstizioso, di fondamentalismo formalistico o di scrupulosità disgregante.

L’educazione religiosa rettamente intesa sarà, ovviamente, condotta in assonanza col Metodo. Ciò significherà introdurre i fanciulli a un’esperienza a loro misura e concreta di simboli, ritualità, immagini e orizzonti concettuali di una concreta religione. La liturgia cattolica, in questo senso, è secondo la Montessori intrisa di una implicita pedagogia che cerca di portare il fedele “dentro” il Mistero, in modo esperienziale prima ancora che cognitivo. Scrive, già nel 1922, che

La liturgia, espressione grandiosa del contenuto della fede, può bene chiamarsi «il metodo pedagogico» della Chiesa cattolica, che non paga di insegnare per mezzo della parola ascoltata dai fedeli, rappresenta i vari fatti e i simboli della religione, li fa come rivivere e permette al popolo di prendervi parte anche ogni giorno. [...] Eravamo prima adusati a trattenere il bambino fuori della Chiesa – ci si permetta l’espressione – quando l’insegnamento era limitato a trasmettergli con parole i racconti della Storia Sacra e ad affidare la dottrina cristiana alla sua memoria sotto forma di catechismo. [...] Ma se l’adulto ha bisogno di vivere la religione e non solo di conoscerla, tanto meglio il bambino, che è atto più a vivere che a conoscere. [...] Ecco, dunque un necessario complemento della istruzione religiosa per la prima età: rendere la liturgia accessibile ai fanciulli. Quelle funzioni grandiose della Chiesa, il simbolismo sacro, la profonda ragione di tutte le cose, la determinazione esatta degli oggetti, la distribuzione rigorosa degli uffici, danno un ordine fondamentale al luogo dove i fedeli si riuniscono, e al tempo stesso offrono dei mezzi sensibili quali i lumi, i colori, i suoni che aiutano l’anima, non

altrimenti che l'appoggio del sedile e dell'inginocchiatocio aiutano il corpo a durare nel luogo sacro senza stancarsi (Montessori [1922] 1970, pp. 11-12).

Le prassi descritte dalla Montessori nel resoconto dell'esperimento di Barcellona sono tutte indirizzate a fare appunto “vivere i fanciulli nella Chiesa”, suscitandone fin da subito un’attiva partecipazione e un’assunzione di responsabilità: come accade, ad esempio, ai candidati alla prima comunione, che coltivano personalmente il grano per le ostie e la vite per il vino, destinati ad essere consacrati nella Messa; o, ancora, nell’introduzione dei fanciulli agli aspetti più vari e misteriosi della natura, della quale si insegna a contemplare la bellezza e la maestosità (osservando, in modo anche “scientifico”, il sole o classificando le specie vegetali) “allo scopo di far ammirare l’onnipotenza e la provvidenza divina” (ivi, p. 34), mentre passi dei Salmi vengono proposti tramite letture, narrazioni e/o drammatizzazioni, perché gli educandi possano “entrare” nell’esperienza di santi e mistici. La vita nella Chiesa, in tale prospettiva, sembra alla Montessori costituire quasi il vero scopo del Metodo, la sua conclusione naturale, il “fine dell’educazione che il Metodo si propone di dare” (ivi, p. 14).

Le sottolineature metodologiche montessoriane restano preziose anche oggi, e non solo per chi si occupi della educazione religiosa di bambini e adolescenti<sup>2</sup>. Esse si condensano, come si è visto, nella ribadita necessità di educare la religiosità entro l’orizzonte di una concreta religione, non deprivata dei propri simboli e delle proprie peculiarità né posta sullo stesso piano accanto ad infinite altre in una presentazione indifferenziata. Sembrerebbe piuttosto necessario fare una proposta per certi versi “totalizzante”, in cui emerga nitidamente il riferimento al Sacro e il significato di gesti, simboli e riti, che gli educandi possano vivere e percepire come consonante con la propria esperienza. L’elemento di conoscenza e istruzione non è certamente escluso da questo orizzonte; esso appare però ripensato dinamicamente. Intendo dire che la Montessori si riferisce agli “oggetti” e “contenuti” religiosi (racconti biblici, disposizione degli elementi di arredo sacro nell’edificio del culto, simboli materiali, parole che il celebrante pronuncia, silenzi e pause) come a vie di incontro con Dio, che sono tali perché costituiscono al tempo stesso potenti mediatori di esperienza vissuta. I bambini, in tale prospettiva, non devono imparare una serie di precetti morali, ma vivere un’esperienza di incontro con Cristo (come la stessa Montessori afferma esplicitamente nei testi del 1922 e del 1931-32).

Credo però che la lezione più significativa della Montessori in tema di educazione religiosa si collochi un passo più indietro: la religiosità è da lei concepita come degno e necessario oggetto/ luogo di educazione, in quanto risorsa fondamentale del soggetto, innestata nel nucleo profondo della personalità e capace di fornire chiavi di lettura, immagini, categorie utili per interpretare e costantemente ri-significare la propria esperienza, a prescindere dalla pratica confessionale. Se la religiosità è questa, sarà certamente determinante educarla senza snaturarla o

<sup>2</sup> Peraltra, il Metodo Montessori è stato utilmente impiegato nell’educazione religiosa e nella catechesi, senza subire sostanziali stravolgimenti e con piena convinzione, da educatori di indiscussa fede cattolica e che hanno sempre e dichiaratamente operato all’interno della Chiesa; è il caso, ad esempio, di Sofia Cavalletti (cfr. Aluffi Pentini, 2014).

irrigidirla, in modo che – a prescindere dalle concrete “scelte religiose” future del soggetto – essa permanga nel suo carattere “vitale” e “dinamico”. Proprio tale carattere, che concorre a educare individui “ben formati”, costituisce il correttivo a eventuali rischi ideologici: un nucleo di religiosità “attivo” e dinamico costituisce il propulsore di qualsiasi appartenenza di fede, mantenendola “viva” e preservandola dal cristallizzarsi in una sorta di idolatria.

La necessità di interrogarsi seriamente e con rinnovato slancio sulle forme e sui modi dell’educazione della religiosità oggi appare pertanto come lascito montessoriano ancora solo parzialmente scoperto, la cui inesaurita attualità provoca a diverso titolo pedagogisti ed educatori anche (e a maggior ragione) nel nostro mondo laicizzato. La costruzione del “mondo nuovo”, sembra ricordarci la Montessori, non può prescindere da un confronto leale e non ideologico sul tema della religiosità.

## Riferimenti bibliografici

- Aluffi Pentini A. (2014), *Infanzia e religiosità: l’opera di Sofia Cavalletti*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 181-190.
- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (2014), a cura di, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano.
- Caputo M. (2012), *L’esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere...*, cit., pp. 45-69.
- Caputo M. (2018) a cura di, *Oltre i ‘paradigmi del sospetto’. Religiosità e scienze umane*, Franco Angeli, Milano.
- Caputo M., Pinelli G. (2014), *La “crisi” dell’identità religiosa nell’età dell’adolescenza*, in “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 4, dicembre 2014, pp. 44-52.
- De Giorgi F. (2013), *Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo*, in M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di F. De Giorgi, La Scuola, Brescia, pp. 5-100.
- De Sanctis L. (2011), a cura di, *La cura dell’anima in Maria Montessori. L’educazione morale, spirituale e religiosa dell’infanzia*, Ed. Fefè, Roma.
- Filoromo G. (2014), *Fenomenologia della religiosità nella storia della cultura*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 17-28.
- Montessori M. (1909), *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*, ed. critica 2000, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Montessori M. (1922), *I bambini viventi nella Chiesa*, in: *Opere di Maria Montessori* (I bambini viventi nella Chiesa. La vita in Cristo. La Santa Messa spiegata ai bambini), nuova edizione ampliata, Garzanti, Milano 1970, pp. 7-35.
- Montessori M. (1931), *La vita in Cristo*, in *Opere di Maria Montessori* (I bambini viventi nella Chiesa. La vita in Cristo. La Santa Messa spiegata ai bambini), nuova edizione ampliata, Garzanti, Milano 1970, pp. 37-97.
- Montessori M. (1932), *La Santa Messa spiegata ai bambini*, in *Opere di Maria Montessori* (I bambini viventi nella Chiesa. La vita in Cristo. La Santa Messa spiegata ai bambini), nuova edizione ampliata, Garzanti, Milano 1970, pp. 99-198.
- Montessori M. (1947), *Educazione per un mondo nuovo*, trad. it. 1970, Garzanti, Milano.

- Montessori M. (1948), *La scoperta del bambino*, trad. it. 1950, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1949), *La mente del bambino. Mente assorbente*, trad. it. 1952, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2013), *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di F. De Giorgi, La Scuola, Brescia.
- Moscato M. T. (2012a), *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere...*, cit., pp. 130-203.
- Moscato M.T. (2012b), *Crescere tra vecchi e nuovi dei: l'educazione religiosa fra impliciti e consapevolezze*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere...*, cit., pp. 321-347.
- Moscato M.T. (2014), *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 157-180.
- Moscato M.T. (2022a), *Per una pedagogia della religione: un itinerario*, in: M. Caputo (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- Moscato M.T. (2022b), ‘*Un abisso invoca l’Abisso*’. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Franco Angeli, Milano.
- Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (2012), a cura di, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti*, Franco Angeli, Milano.
- Pinelli G. (2012), *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere...*, cit., pp. 70-97.
- Pinelli G. (2014), *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione...*, cit., pp. 281-295.
- Pinelli G. (2017), *L’essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico, “Orientamenti pedagogici”*, n. 4, pp. 705-715.
- Pinelli G. (2023), *Senso religioso ed educazione in Giussani: la categoria di dipendenza originale*, in: C. Di Martino (a cura di), *Introduzione alla realtà totale. Saggi sul pensiero pedagogico e sociale di Luigi Giussani*, Rizzoli, Milano, pp. 98-114.
- Pinelli G. (2024), *La religiosità nella trasformazione adulta*, in: G. Pinelli (a cura di), *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, Franco Angeli, Milano, pp. 7-36.

# *Indagine sui giovani in ricerca*

di Paola Dal Toso

## **“Dio a modo mio”**

Il fenomeno dell’accelerazione con cui in Italia le nuove generazioni si stanno allontanando dalla comunità cristiana e hanno abbandonato le forme tradizionali della pratica religiosa è sotto gli occhi di tutti in questi ultimi anni. “Il rapporto tra i giovani e la fede non è per nulla lineare né facile” (Matteo 2010, p. 4). Diminuisce progressivamente il numero dei giovani italiani che si dichiarano cattolici: mentre negli anni Novanta del secolo scorso l’appartenenza alla Chiesa cattolica veniva dichiarata dall’81% dei 18-34enni, nelle ultime rilevazioni dell’Osservatorio giovani dell’Istituto Giuseppe Toniolo, la percentuale di aderenti è del 32,7% (Bichi 2024).

Da recenti indagini<sup>1</sup> emerge che i giovani riconoscono che hanno appreso non a pregare, ma a recitare preghiere, e si sono fatti l’idea che essere cristiani significhi andare la domenica in chiesa per la Messa, indotti dai genitori e per far loro piacere. Di fatto contro la loro volontà si sono sentiti costretti da un obbligo imposto, a volte a seguito di accese discussioni familiari. Ricordano che assistevano alla celebrazione vissuta in modo freddo, noioso e anonimo, pervaso da un senso di noia: “si trattava di stare zitti e fermi per un’ora, ad assistere in genere in maniera passiva a un rito molto complesso e quasi indecifrabile, per un bambino” (Bignardi 2022. Cfr. anche Cremonesi 2024, p. 58). Il ricordo del percorso dell’iniziazione cristiana - a cui hanno partecipato per un senso di dovere e che per quasi tutti si è concluso con la celebrazione della Cresima diventata il sacramento del “ciao, ciao alla Chiesa” - è stato più o meno gradevole in base al carattere del catechista o della catechista incontrato (Bignardi 2024, p. 73). Delle lezioni di dottrina cristiana hanno capito poco allora e non ricordano nulla oggi: era loro chiesto di credere a una verità in maniera asettica, senza coinvolgere né la sensibilità né gli affetti, e spesso nemmeno le relazioni, i progetti di vita, le proprie scelte.

Nella memoria dei giovani si è impresso il carattere di una religione fatta di riti, rinunce, divieti (ivi, pp. 33-34)<sup>2</sup>, una fede ridotta all’aspetto conoscitivo di verità

<sup>1</sup> Tra le ricerche condotte dall’Osservatorio giovani dell’Istituto Giuseppe Toniolo, si segnala in particolare Bichi & Bignardi 2024.

<sup>2</sup> Spesso alla proposta cristiana è associata l’idea di sacrificio. I “fioretti” che moltissimi ragazzi si sono sentiti proporre hanno potuto rappresentare forse una simpatica gara con sé

puramente intellettuali. “Ciò che hanno acquisito a catechismo quasi non è in grado di entrare in relazione con le domande della vita di oggi: è stata loro consegnata una proposta astratta [...] di vita cristiana, poco adatta a rispondere efficacemente ai loro interrogativi esistenziali, a interagire in modo fecondo con la loro domanda di vita” (Bignardi 2022, pp. 89-81). Di fatto, le proposte formative per coloro che continuano a frequentare la parrocchia dopo la conclusione del percorso di iniziazione cristiana, pare siano ispirate “a una sostanziale continuità con il precedente percorso di iniziazione, pur con gli adattamenti riguardanti il crescere dell’età: come approfondimento, come ampliamento della formazione già ricevuta” (Bignardi 2024, p.80). Ed è proprio questa che adolescenti e giovani rifiutano, ritenendola una cosa da bambini, mentre “le loro domande non sono ora di natura religiosa, ma esistenziale; non riguardano la fede, ma la loro vita (ivi, pp. 80-81).

Le ricerche sulla religiosità dei giovani condotte dall’Istituto Giuseppe Toniolo portano a ritenere che “L’allontanamento non è dalla fede” (ivi, p. 76), il che non significa il suo abbandono. Avvertono il bisogno di una fede che sappia stare in dialogo con la vita, che si intrecci strettamente con essa. La fede conosciuta da ragazzi non è “adatta a questo tempo e alle domande nuove che esso suscita nella loro coscienza di persone di oggi” (ivi, p. 81). Quanto interiorizzato non riesce a dare risposte convincenti agli interrogativi, che si affacciano soprattutto verso i 16-17 anni, momento in cui inizia il passaggio dalla fede bambina a quella adulta, cioè quando diventa ineludibile l’esigenza di avere risposte convincenti alle grandi questioni esistenziali, quando si comincia ad avvertire come imprescindibile l’esigenza di dare ragioni personali alle proprie scelte.

Pertanto, chiuso un ciclo legato all’infanzia, “molti hanno scelto di allontanarsi dall’esperienza e [...] dalla comunità, appena ne hanno avuto la possibilità” (Cremonesi 2024, p. 59). Prendere in modo deliberato e consapevole le distanze da quell’esperienza religiosa, che ha avuto non poca importanza nella fanciullezza e nella preadolescenza, ma ora è troppo lontana dalla vita, è una decisione che non sembrano prendere a cuor leggero e anche a prezzo di inquietudine e di sofferenza. Dunque, “i ragazzi hanno lasciato la pratica liturgica e la comunità cristiana, senza in genere abbandonare la fede, ma vivendo in una specie di limbo religioso molto soggettivo” (Bignardi 2022, p. 62).

Di fronte a questa disaffezione, gli adulti sembrano dimenticare il fatto che la fede è sempre ricerca, essere in cammino, porsi domande e che gli adolescenti manifestano una ricerca di risposte alle domande profonde (Giuliodori 2022, p. 234), inespresse e che coinvolgono tutte le dimensioni dell’esistenza. La ricerca di un modo diverso di credere, di interiorità spirituale a misura propria, condotta nella solitudine, quasi sempre senza punti di riferimento, senza figure che orientino, senza un orizzonte che aiuti a comprenderne il senso, si accompagna a incertezza, smarrimento, sofferenza. In questo contrasto tra il desiderio di credere e la fede

stessi, ma superata la fase della fanciullezza, “lasciano nell’animo l’idea che la fede è qualcosa che ha a che fare con la rinuncia, con la mortificazione, termine che ha in sé l’idea di una morte. Com’è possibile che delle persone che si affacciano alla vita possano sentire come adatta a sé una proposta che chiede loro in qualche modo una morte?” (Bignardi 2024, p. 34).

ricevuta si colloca “una fede solitaria, personale, senza comunità e senza radici, con tutti i rischi di un cristianesimo *fai da te*” (Bignardi 2024, p. 78). “È la fede del ‘Dio a modo mio’, di un modo di credere in cui la forma del credere è decisa da ciascuno, senza riferimenti e senza confronti” (Bignardi, 2022, p. 86). Sembra possibile cavarsela senza Dio da parte di chi non è stato aiutato a sviluppare antenne per lui (cfr. Matteo 2010, pp. 14-16 e p. 19) e ha imparato a vivere senza Dio e senza Chiesa (ivi, p. 16). “I giovani pensano Dio [...] come una presenza che essi portano dentro di sé. Non sono preoccupati di dimostrarne l’esistenza o di conoscerne l’essenza: Dio è una persona con cui stare in una relazione calda. [...] A Dio ci si rivolge con una preghiera intima, personale, nella quale confluiscono emozioni e sentimenti legati allo scorrere quotidiano dell’esistenza” (Bignardi 2022, p. 172).

## Il rapporto con la Chiesa

Nelle ricerche sul rapporto tra giovani e fede emerge come sia venuto meno il vissuto comunitario: “L’aspetto religioso ha perso di valore e di interesse e il rapporto con la realtà ecclesiale non appare più rilevante e significativo come prima (Giuliodori 2024, p. 233). Pur conservando un ricordo carico di affetto per quanto vissuto in parrocchia, alcuni giovani si sentono messi ai margini, esclusi da decisioni che impediscono di accogliere le loro idee. Fa problema “la Chiesa e il modo di proporre la fede: il rapporto con essa è veramente all’inségna di una crescente sfiducia ed estraneità” (Bignardi 2022, p. 91). Molti la rifiutano perché nel prendere decisioni non coinvolge, fatica a rinnovarsi con le sue scelte soprattutto in campo morale, il modo di credere che propone e che appare come un ostacolo alla ricerca personale di una propria fede. La Chiesa, non al passo con i tempi, piena di dettami, dogmi, è un’istituzione lontana dalla vita quotidiana, più brava a giudicare che ad ascoltare, accogliere e dialogare, più “azienda” che comunità dove sperimentare una fede che sa rispondere alla vita e alle sue domande di senso. Ne consegue la difficoltà a riconoscersi negli insegnamenti della Chiesa, nella sua visione della vita e soprattutto nei suoi insegnamenti morali.

La criticità si accentua quando si considera il rapporto che la Chiesa ha con il mondo odierno: per la maggioranza dei giovani appare soprattutto vecchia, retrograda, noiosa, non al passo con i tempi, non in grado di comunicare con la gente, incapace di rinnovarsi, lontana dalla vita e astratta, fredda e inospitale, impermeabile alle domande esistenziali, non disponibile a stare in dialogo con la sensibilità delle donne e degli uomini di oggi; un luogo anonimo, poco attrattivo, un contesto cui non vale la pena di appartenere. Così i giovani prendono le distanze da una Chiesa percepita come una “gabbia”. Sentono che non vi è posto per loro in una Chiesa caratterizzata da linguaggi antichi e spenti e categorie culturali lontane da loro: “Denunciano in modo quasi impietoso l’assenza della Chiesa al loro fianco” (Giuliodori 2024, p. 231), incapace di ascoltare le inquietudini, di farsi carico dei loro interrogativi e dei loro bisogni umani e spirituali. Pertanto, non può risultare attrattiva, interessante, coinvolgente, desiderabile proprio per la chiusura alla

mentalità di oggi; da essa si aspettano non precetti, rigide norme morali, ma orientamenti di vita.

È evidente che nella comunicazione formativa qualcosa non ha funzionato, a cominciare forse da una liturgia caratterizzata da un linguaggio percepito come freddo, superato, che fa sentire estranei, mentre la fede dovrebbe e parlare alla vita e della vita. Pur avendo preso le distanze dalla comunità cristiana e dalle forme strutturate dell'adesione, molti continuano a sentirsi credenti (Bignardi 2024, p. 95). Aver tralasciato la pratica religiosa e la Chiesa non significa aver abbandonato la fede, allontanarsene, rinunciare a una propria spiritualità. Per alcuni “Il rapporto con la Chiesa non è reciso definitivamente” (ivi, p. 50) e sono disposti a tornare a condizione che cambi. “Si potrebbe forse dire che molti abbandoni nascono da una passione, ancor prima e ancor più che da un rifiuto; da una ferita che non si rimarginà (ivi, p. 49). Pur avendola abbandonata, manifestano il desiderio di una Chiesa non arroccata dogmaticamente sulle proprie posizioni, ma calda, umana, accogliente, “libera, aperta, accogliente, inclusiva, semplice, povera, leggera, più vicina, attuale, innovativa, comprensiva, autentica, umile, rispettosa, gioiosa” (*ibidem*), in dialogo con loro e con tutti, disposta ad ascoltare, a confrontarsi, a mettersi in discussione. Dispiaciuti per la distanza, lo scollamento, l'allontanamento tra vangelo ed esperienza ecclesiale, i giovani desiderano una Chiesa autentica, trasparente, che si metta in discussione, dove tutte le persone sono protagoniste e dove la domanda di senso sia costante. “Chiedono una Chiesa diversa, un diverso modo di credere” (ivi, p. 111). Cercano una Chiesa “aperta, inclusiva, giovane; moderna, libera, autentica, coinvolgente, povera, accogliente; vicina, coerente, attuale... Questi gli aggettivi più ricorrenti utilizzati dai giovani per delineare i propri sogni di Chiesa (Canale, 2024, p. 74). La desiderano gioiosa, coraggiosa, che si metta in discussione, che sappia vivere e testimoniare un Vangelo che libera la vita, che genera legami buoni, e che sappia colmare la distanza esistente oggi tra fede e vita, nella quale la domanda di senso sia costante.

I giovani domandano pienezza di vita; desiderano una Chiesa che sappia ascoltare in modo attento e accogliere tutti, in dialogo con tutti, aperta, contemporanea, capace di accompagnare, camminare insieme, condividere, promuovere, riflettere, convertirsi, riformarsi e di offrire una proposta di fede, perché a tutti sia data la possibilità di una vita buona secondo il Vangelo. Hanno bisogno di una comunità cristiana fraterna, che non li giudichi, ma li ascolti, li coinvolga, li aiuti e li sostenga nella crescita; celebrazioni belle, coinvolgenti, vive, capaci di emozionare, e linguaggi comprensibili, vicini alla vita.

Gli adulti invece sembrano “incapaci ormai non solo di prendersi cura del mondo giovanile ma più semplicemente di guardarla in faccia” (Matteo 2010, p. 9), stentano a comprendere che la maggior parte dei giovani ha abbandonato non la fede, ma la Chiesa che non sa riconoscere i loro bisogni. Forse, più che essere in fuga, la maggior parte dei giovani non ha più interesse per l’esperienza religiosa, o vive crisi personali sopraggiunte durante l’adolescenza, o è lontano da una visione credente della vita, in ricerca senza trovare risposte. Sono i giovani di questo tempo che si sono allontanati dalla Chiesa o è la Chiesa che si è allontanata da loro? Chi ha a cuore i percorsi formativi delle nuove generazioni non può non sentirsi provocato e

interrogato da tali vuoti, conseguenza di modelli ecclesiali, culturali e spirituali non più in sintonia con questo tempo e percepiti dai giovani come estranei alla loro vita: se qualcuno si allontana è perché qualcun altro si è allontanato nella direzione opposta. Sono allontanamenti reciproci. Eppure, non è affatto sopita la domanda di spiritualità dei giovani spesso mossi da una ricerca religiosa che spazia in modo assolutamente libero e imprevedibile (Giuliodori 2024, p. 227). Occorre che gli educatori siano capaci di “vederla”.

## Una sete di spiritualità

Guardando a quanti sempre più si allontanano dalla Chiesa e dalla fede cristiana nelle sue forme tradizionali, si ha l'impressione di trovarsi di fronte a situazioni molto diverse. È urgente cercare di conoscere e capire il mondo giovanile abbandonando gli stereotipi con cui abitualmente lo si osserva e lo si giudica e invece, superando l'idea che la crisi è un'esperienza negativa, disporsi ad affrontarla come un'opportunità.

Sia pure con un atteggiamento critico verso la Chiesa e la sua proposta e una presa di distanza da essa, i giovani esprimono una varietà di modi di intendere la fede che li ha lasciati insoddisfatti e delusi e una molteplicità di esperienze che parlano di una ricerca connotata da sensibilità personali originali e non scontate. “Se ne sono andati”, hanno abbandonato la Chiesa, ma non sempre la fede: continua ad abitare in loro una sete di spiritualità ricercata al di fuori delle forme tradizionali. Si intravede nella loro vita una ricerca aperta, magari non condivisa, sperimentando incertezze e fatiche. Avvertono in maniera forte un'inquietudine, un interesse, una domanda di autenticità che non si accontenta di risposte facili, scontate, a basso prezzo. La condizione di incredulità, vera o presunta che sia, suscita domande, rende più acuti gli interrogativi in un'esperienza interiore spesso sofferta. Nel buio in cui si trovano continuano a cercare un Interruttore che accenda una luce. Questa loro ricerca segue oggi inediti percorsi esistenziali e interiori che sembrano portare a una spiritualità senza Dio, o con un dio senza nome. È in atto una metamorfosi (cfr. Bignardi 2022): da un modo di credere basato su un'appartenenza, a un credere che ha radice nella coscienza e ha motivazioni personali. Si tratta di una fede fortemente caratterizzata sul piano individuale, solitaria, senza una comunità fraterna che la sostenga; è una dimensione religiosa della vita interiore che non conosce il valore di un cammino comunitario, la ricchezza e la fatica del confronto, della condivisione, dell'apertura interiore a fratelli e sorelle. Sembra che i giovani non arrivino a Dio grazie a ciò che hanno ricevuto dalla fede di chi ha creduto, ma per lo più vi giungano per un'esplorazione personale compiuta dentro il proprio mondo interiore, attraverso l'inquietudine di percorsi personali che non hanno nulla di scontato.

Il risveglio della domanda di spiritualità pare frutto della trasformazione di un'esperienza religiosa che non risponde più alle esigenze soggettive. Nella solitudine delle ricerche personali i giovani approdano a una spiritualità, che appare loro come l'esperienza interiore in grado di coinvolgerli e di assumere la domanda di senso, di benessere e di pienezza che avvertono dentro di sé. È ricerca di sé stessi

e del proprio io più profondo, dei propri desideri più riposti, trascende la propria persona, è percepita come esperienza che porta a una spiritualità senza Dio: come ricerca di sé, che può raggiungere grandi profondità. È indice di un'inquietudine interiore non esente dal rischio del narcisismo e del ripiegamento, ma apre a grandi possibilità di interpretazione dell'umano e di esplorazione di esso con una sensibilità contemporanea (Bignardi 2024, p. 56).

La ricerca percorre sentieri impervi; l'impressione è quella di un cercare a tentoni riguardo un argomento con il quale è impossibile non fare i conti: è ineludibile la questione di Dio, che non è tanto da dimostrare, ma da incontrare. “Sono pochi i giovani che si interrogano sull'esistenza di Dio; sono più numerosi quelli che cercano con Lui un rapporto personale” (ivi, p. 31), un approccio soggettivo, una relazione intima, scoprendo che non si presenta con i tratti che sono stati proposti loro quando andavano a catechismo. I giovani avvertono il bisogno di altro, di “immergersi in un orizzonte nuovo, in cui fede e vita stanno insieme in un reciproco dialogo, talvolta tranquillo, altre volte dialettico, altre volte ancora conflittuale, ma sempre segno di una reciproca considerazione” (ivi, p. 84). Sembra una fede consapevole che conta su una rielaborazione personale, un modo proprio di abitare la relazione con Dio, il mondo, la comunità (ivi, pp. 82-83).

I giovani che si affacciano alla vita adulta cercano una nuova esperienza di fede, capace di dare forma matura anche al loro modo di credere nell'autonomia di scelte che hanno la loro radice nella coscienza, una fede si intrecci strettamente con una vita personale e unica. “Una fede da adulti è responsabile delle proprie scelte e non accetta di essere sempre dipendente nelle proprie ragioni da altri; è una fede che non sopporta soggezioni o sottomissioni, che non accetta imposizioni e visioni dogmatiche, non perché pretende di essere autonoma, ma perché vorrebbe essere libera, riconosciuta nella dignità delle proprie ragioni, in cerca di un confronto” (ivi, p. 83). “Nella sensibilità giovanile di oggi vi sono le premesse per una fede personale e capace di coinvolgere non solo mente e volontà, ma anche cuore, relazioni, progetti di vita... Non mancano le derive possibili: quella del soggettivismo, di una religiosità «fai da te», di una fede senza comunità” (ivi, p. 111).

Nei giovani è in atto una metamorfosi del credere, che, come ogni trasformazione, costituisce anche un passaggio doloroso: la loro sensibilità religiosa sta passando da un credere definito da una tradizione consolidata a un possibile diverso modo di credere, suscitato e sostenuto da cambiamenti culturali e sociali profondi; cercano maggiore autenticità, liberata da una sovrastruttura di abitudini, culture e prassi. “Negli atteggiamenti delle nuove generazioni vi sono non poche provocazioni per la cultura cristiana, sfidata nella sua capacità di essere contemporanea della realtà umana e sociale in cui è radicata. Ciò che è in gioco non è la fede dei giovani, ma il profilo del cristianesimo di oggi e di domani” (ivi, pp. 114-115).

## Implicazioni educative

Dalle indagini emerge che se “ciò che i più giovani hanno vissuto, durante la catechesi o le altre iniziative formative, [...] è stato positivo, costituisce il terreno buono, ricco, che può permettere loro di considerare senza pregiudizi e senza troppa diffidenza la proposta religiosa; in fondo, quasi tutti loro riconoscono che quello che hanno ricevuto dalla comunità cristiana ha permesso loro di diventare le persone che sono; di questo sono esplicitamente riconoscenti, anche dopo aver abbandonato la fede” (ivi, p. 81). Va riconosciuto però, che il senso di obbligatorietà e l’esperienza negativa o percepita come insignificante e noiosa hanno inciso negativamente: “Gli anni di catechesi [...] sembrano non aver favorito un percorso di crescita personale e di incontro con una comunità ampia” (Cremonesi 2024, p. 59). In genere hanno offerto una formazione sui contenuti, senza significativa attenzione all’aspetto personale, al modo di credere, all’esperienza soggettiva della fede, interpretata come uno stato d’animo, oppure ridotta a una ricerca senza bussola, a un’esperienza interiore in cui hanno trovato solo il proprio io inquieto e tuttavia capace di stupirsi di fronte al bello, disponibile a lasciarsi attrarre da un mistero senza nome che avvertono dentro di sé, desideroso di non restare prigioniero di sé, ma in cerca di connessione con altro/altri/Altro.

Si tratta, dunque, di ripensare i percorsi di fede che appaiono eccessivamente standardizzati, omologati e prevedono un’adesione acritica. Va tenuto presente che nel contesto attuale, difficilmente la fede adulta può essere la prosecuzione della fede da ragazzi; solo una fede che prospetti la realizzazione del proprio desiderio di felicità e di realizzazione può avere un interesse per un giovane (e non solo per lui).

Certamente vi sono giovani che hanno in mente solo di star bene e di divertirsi, i loro giorni si svolgono uno dopo l’altro nella superficialità o nella ricerca di esperienze banali ed effimere. Sia le domande sia la loro apparente mancanza costituiscono una provocazione alle quali non possono sottrarsi genitori ed educatori. Di fronte a un’indifferenza reale o apparente dovrebbero interrogarsi: è proprio questa la realtà della vita dei giovani, o forse sotto un’immagine di spensieratezza e di banalità si nascondono interrogativi che non hanno il coraggio di porre o di porsi e che restano sepolti? Come affrontare le domande nella forza dirompente che a volte esse hanno? Con chi condividerle?

Si tratta di investire nella cura per la crescita umana e spirituale dei giovani, la cui ricerca personale e crescita nella fede non vanno soffocate, il che implica attenzione alla formazione di educatori in grado di prestare attenzione alle loro situazioni personali, così da non lasciarli soli nel passaggio alla vita adulta, ma camminando insieme sulle strade che essi stanno percorrendo. In loro si celano numerosi bisogni, molte volte inespressi o addirittura compresi, ma sempre presenti e profondi. Certo è che, quando il bisogno spirituale, presente in tanti di loro, al di là della loro pratica cristiana, trova degli educatori disposti a condividerlo, ad accompagnarla e a farla maturare, allora possono scaturire percorsi di incontro con Dio originali, forse anche lontani da quelli canonici riconosciuti nell’ambito ecclesiale, ma personali e vivi.

In particolare, ciò di cui vi è necessità oggi e che i giovani segnalano come urgenza, è il “bisogno di avere davanti a sé la testimonianza di adulti che interpretino in maniera credibile una fede matura” (Bignardi, 2024, p. 84) e questo è un crinale in cui la questione della proposta di fede si incontra con la fede di una generazione adulta che conosce anch’essa le sue fatiche e le sue incertezze.

Per gli educatori si apre il tempo di un impegno appassionante e difficile per riuscire a cogliere quanto il mondo giovanile sta cercando di dire alla Chiesa. Sono chiamati a non giudicare i comportamenti e le scelte della nuova generazione, molto diversa da quelle che l’hanno preceduta, ma a porsi in ascolto, a interrogarsi su quali domande sono dietro le prese di posizione, resistendo alla tentazione della semplificazione, imparando a sostare sugli interrogativi posti dai giovani, ad abitare l’inquietudine, a lasciarsi provocare, accogliendo ciò che di autentico vi è nelle loro posizioni, stando in dialogo con stima e attenzione.

È necessario che gli adulti riconoscano che i giovani sono diversi da come se li immaginano, che la loro realtà non combacia con quella che hanno in mente, che si lascino provocare dalle istanze espresse nella loro ricerca di senso e di valore da dare alla vita. Serve uno sguardo nuovo per cogliere che da parte delle nuove generazioni, sotto le apparenze, c’è una ricerca di Dio e un’attesa di autenticità che aprono prospettive inedite. Le loro domande di senso cui talora la fede non è stata in grado di rispondere, provocano gli educatori a rendere ragione della vita, delle scelte, di come la fede interella la vita, la plasma, la orienta. In un certo senso quasi sfidandoli, i giovani domandano una rinnovata capacità di ascolto e accompagnamento, cercano testimoni dell’esperienza di Dio, che li aiutino a riscoprire una fede non per mera tradizione, ma vissuta per convinzione, in grado di guidare le scelte esistenziali.

Per poter contribuire a raggiungere quest’obiettivo, da parte degli educatori è necessario uno sguardo amorevole nei confronti dei giovani - accogliendoli per quello che sono, a prescindere da qualsiasi scelta stiano per compiere -, senza condizioni, che eviti giudizi, scaldi il cuore e accenda i sogni, accogliendo quei dubbi, gioie e sofferenze che spesso nascondono nell’animo. Hanno bisogno di sentirsi accompagnati e di condividere il loro cammino nei sentieri difficili della fede, messa alla prova da tanti dubbi; chiedono la disponibilità ad ascoltarli ed è solo nell’esperienza di un percorso compiuto assieme che accettano di lasciarsi orientare dagli adulti.

Gli educatori sanno mettersi davanti a loro con un atteggiamento di ascolto aperto, libero da pregiudizi e dal desiderio di fare di loro le proprie fotocopie? I giovani stanno indicando una strada per questo ripensamento, sentieri inediti, “sono gli esploratori di un territorio nuovo, anche a livello spirituale e religioso, e lo stanno facendo per tutti. Gli adulti, quelli che hanno responsabilità a tutti i livelli, devono decidere se fidarsi dei giovani o continuare ad essere semplici gestori di un presente destinato a diventare rapidamente passato” (ivi, p. 27).

I giovani riconoscono che nell’esperienza associativa “hanno incontrato [...] adulti che si sono presi cura di loro, hanno saputo ascoltarli e sono diventati punti di riferimento per la loro crescita umana. [...] Hanno trovato interlocutori capaci di sostenere le domande di fede profonde e provocatorie che ponevano” (Cremonesi

2024, p. 60). Ciò implica la possibilità di educatori disponibili ad accoglierli senza pregiudizi, ad ascoltare in modo autentico, libero le loro domande, in grado di comprendere i dubbi, le provocazioni, capaci di prendere sul serio ciò che si agita in loro, nel delicato passaggio dall’obbligo di partecipare alla scelta di credere, da una fede bambina ad una più matura. Urgono figure di riferimento adulte nella fede, educatori che sappiano affiancarsi, accompagnare e condividere un cammino di crescita senza fornire risposte preconfezionate e al tempo stesso, testimoniando che credere è anche dubitare (ivi, p. 61).

Con la loro inquieta ricerca spirituale, i giovani offrono una chiave di ingresso nel loro mondo interiore: gli educatori sono disponibili a entrare in dialogo con la loro sensibilità, che potrebbe contribuire a ridare anima a modi di vivere la vita cristiana troppo spenti e abitudinari? Sono “disposti a fare con loro un cammino che li accompagni ad ampliare l’orizzonte, e permettere loro di intravedere, al di là dei confini angusti del loro io, l’altro/Altro che abita l’infinito?” (Bignardi 2024, p. 59).

Pare che a essere in crisi oggi sia la fede degli adulti, un modello adulto di vita cristiana, che faccia percepire ai credenti di essere donne e uomini di oggi. “Vi è una domanda di adultità e di autenticità dell’esperienza di fede che chiama in causa il rapporto tra il diventare soggetto adulto e il diventare credente” (Bignardi, Didoné 2024, p. 55).

La ridefinizione di un profilo adulto potrebbe contribuire a un congiungimento dei percorsi degli adulti e dei giovani con i quali comunicare non attraverso la trasmissione di una dottrina - oggi spezzata -, ma la condivisione di un’esperienza di ricerca nella fede.

## Riferimenti bibliografici

- Bichi R. (2024), *I numeri ci dicono tutto?* in “Vocazioni”, n. 2 marzo/aprile 2024: cfr. <https://rivistavocazioni.chiesacattolica.it/2024/04/11/i-numeri-ci-dicono-tutto/>.
- Bichi R., Bignardi P. (2024), a cura di, *Cerco, dunque credo? I giovani e una nuova spiritualità*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bignardi P. (2022), *Metamorfosi del credere. Accogliere nei giovani un futuro inatteso*, Editrice Queriniana, Brescia.
- Bignardi P. (2024), *Dio, dove sei? Giovani in ricerca*, Avvenire Vita e Pensiero, Milano.
- Bignardi P., Didoné, S. (2024), *Storie di allontanamento*, in R. Bichi, P. Bignardi, a cura di, *Cerco, dunque credo?* op. cit., pp. 45-56.
- Canale, G. (2024) *Sogni di Chiesa*, in R. Bichi, P. Bignardi, *Cerco, dunque credo?* op. cit., pp. 67-74.
- Cremonesi, C. (2024), *L’esperienza ecclesiale*, in R. Bichi, P. Bignardi, *Cerco, dunque credo?* op. cit., pp. 57-66.
- Giuliadori C. (2024), *Postafazione*, in R. Bichi, P. Bignardi, *Cerco, dunque credo?* op. cit., pp. 227-239.
- Matteo A. (2010), *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli.

**Paola Dal Toso**, professoressa associata di Storia della Pedagogia presso l’Università degli Studi di Verona, coordina il gruppo di ricerca SIPED sul tema: Religiosità e formazione religiosa. I suoi interessi di ricerca riguardano il contesto dell’educazione extrascolastica con particolare riferimento alla storia delle esperienze associative con finalità educativa per ragazzi e giovani nel corso del Novecento; l’impegno educativo di figure femminili italiane che hanno operato tra Ottocento e prima metà del Novecento.

# *Formazione universitaria ed esperienza religiosa. Dati di una ricerca*

di *Yuri Elias Gaspar e Roberta Vasconcelos Leite*

## **Premessa**

Riflettere sulle possibili relazioni tra università e religiosità non è facile. L'università, di fatto, proponendosi come spazio di riflessione critica che apre a molteplici dimensioni della realtà, “invita” i suoi membri a rivisitare e riarticolare esperienze provenienti da ambiti diversi, tra cui spicca l'esperienza religiosa. Gli studenti, direttamente o indirettamente, in diversi momenti del loro percorso formativo, sono chiamati a rielaborare la propria religiosità, rapportandola alla vita universitaria.

Università e religiosità si incontrano nell'esperienza di coloro che le vivono, in modi molteplici, a volte contraddittori. Dopotutto, esistono diverse concezioni, prospettive, possibilità ed esperienze che evidenziano una complessità nel modo di intendere l'argomento (Pieper [1963] 1989). Nonostante le differenze, possiamo affermare che sia le istituzioni universitarie sia quelle religiose, ciascuna a modo suo, contribuiscono, o dovrebbero contribuire, alla formazione umana. Ma quali esperienze umane fondamentali sostengono entrambe le istituzioni? Quali sono gli apporti dell'università e della religiosità alla formazione della persona? Come gli studenti elaborano e raccontano le loro esperienze religiose e le esperienze formative universitarie?

Provocati da queste domande, il nostro obiettivo in questo lavoro è riflettere sulla formazione della persona nell'incontro tra università e religiosità attraverso una ricerca fenomenologica condotta con studenti dell'Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Brasile.

Situata tra le montagne nella parte settentrionale della Provincia di Minas Gerais, l'UFVJM si distingue come l'unica istituzione di istruzione superiore pubblica presente in una delle regioni più povere del sud-est del Brasile. Sebbene si tratti di un'università molto giovane, fondata nel 2005, l'istituzione ha una storia che risale al 1953, quando l'allora presidente del Brasile, Juscelino Kubitschek, in un'ottica di sviluppo regionale, ha creato la Facoltà di Odontoiatria di Diamantina. Fin dalle sue origini, l'UFVJM ha cercato di offrire un'istruzione di qualità, promuovendo l'accesso all'istruzione superiore per i giovani del territorio e impegnandosi nella

riduzione delle disuguaglianze sociali caratterizzanti la gran parte della sua popolazione studentesca (UFVJM, 2023).

Per condurre una ricerca qualitativa intervistando dieci studenti universitari dell'UFVJM, di diversa espressione religiosa, abbiamo scelto come prospettiva teorico-metodologica la Psicologia della Cultura orientata fenomenologicamente (Augras 2005). Riconosciamo il potenziale della Fenomenologia (Husserl [1952] 2002, Stein [1926-1933] 2017, van der Leeuw [1933] 2017, Ales Bello 1997) per questa ricerca, in quanto pone l'esperienza al centro, cercando di cogliere la reciproca costituzione soggetto-mondo attraverso l'analisi della struttura dell'esperienza nella sua unità e complessità. Dall'analisi fenomenologica delle interviste si comprendono diverse possibilità di sperimentare la propria religiosità durante la formazione universitaria.

Qui di seguito presentiamo il fondamento teorico che supporta la ricerca, seguito da procedure metodologiche, discussione dei risultati e considerazioni finali.

## **Università: universitas, universum, comunità**

Per indagare come gli studenti dell'UFVJM elaborano e mettono in relazione le loro esperienze religiose e le esperienze formative universitarie, abbiamo adottato un quadro teorico che riconosce l'università, oltre alla sua dimensione tecnico-professionale, come uno spazio privilegiato per la formazione umana, una comunità di insegnamento e apprendimento composta da persone che cercano di riflettere sulla realtà nella sua interezza (Pieper [1963] 1989).

L'interpretazione dell'università come luogo privilegiato del sapere scientifico che tende a negare la rilevanza di temi legati alle esperienze religiose è relativamente recente nella storia secolare di questa istituzione. Questo è un aspetto dell'opposizione tra scienza e religione che non era presente alla nascita delle università. In realtà, la scienza stessa come categoria concettuale è oggi riconosciuta come molto recente (risale al XIX secolo) e il significato moderno della religione non è così antico come potrebbe sembrare, risalendo al XVII secolo (Harrison 2006).

Quando nacquero, nel Medioevo, le università occidentali non erano spazi di mera istruzione tecnico-professionale. Inizialmente furono create dalla confluenza di studenti – quasi sempre migranti – che cercavano di acquisire conoscenze seguendo lezioni di maestri rinomati (Haskins [1923] 1974). Nei secoli XI e XII, la crescita delle città, l'intensificazione dei commerci e la complessificazione delle strutture gerarchiche statali ed ecclesiastiche hanno rappresentato esigenze sociali che spingevano un numero crescente di giovani a viaggiare per ottenere una formazione qualificata (Rüegg [1991] 2003). Studenti migranti che parlavano lingue diverse, portavano costumi e culture diverse, si dedicavano a studi differenti (teologia, medicina, diritto, arti liberali), ma in qualche modo si trovavano uniti da comuni interessi di apprendimento e quindi si organizzavano per tutelare tali interessi (Kivinen, Poikus, 2006). Le università emergono, quindi, come aggregati di persone.

Nel tempo, l'evoluzione della comprensione della conoscenza scientifica ha portato alla complessità dell'ambito universitario, rendendolo uno spazio privilegiato

per l'apertura alla diversità di prospettive e rami del sapere. Per Rüegg ([1991] 2003), questo processo è associato alla trasformazione dell'*universitas* come associazione di tutti gli studenti e docenti di un determinato posto, nell'*universitas litterarum*, cioè nell'istituzione intellettuale che oggi è riconosciuta a livello mondiale come il luogo per eccellenza di coltivazione e trasmissione dell'"intero corpus delle discipline intellettuali metodicamente studiate" (p. xx).

In un senso correlato, pensatori come Joseph Pieper ([1963] 1989, p. 3) avvicinano l'università al concetto di *universum*, che si riferisce al "carattere unico e unitario della realtà", evidenziando sia la diversità delle esperienze che l'apertura alla totalità come requisiti dell'esperienza universitaria. Inoltre, l'università è nata e continua a invitare a un'esperienza comunitaria, poiché l'apertura alla totalità è una posizione che può essere sostenuta solo quando siamo in compagnia: è impossibile realizzarla da soli. L'università, fin dalle sue origini e ancora oggi, ci invita a interagire – intellettualmente e personalmente – per imparare gli uni dagli altri. Anche se ciò non sempre si concretizza, i momenti della sua negazione evidenziano appunto il carattere essenzialmente sociale di questa esperienza. Storicamente e ancora oggi, l'università invita anche a un'esperienza di discussione e dialogo (Haskins [1923] 1974, Pieper [1963] 1989). Il dialogo è fondamentale per poterci formare umanamente, e questa affermazione assume un carattere speciale quando si tratta della formazione universitaria.

## **Formazione umana: dinamiche singolari e condivise**

Seguendo le analisi fenomenologiche di Stein ([1926-1933] 2017), intendiamo la formazione come un processo di configurazione della persona nella sua unità, complessità e totalità, che comprende le dimensioni corporea, psichica e spirituale. Nel continuo processo di sviluppo e trasformazione dell'essere umano, quest'ultimo si costituisce nella continua interazione tra interno ed esterno. La persona è, per definizione, un essere di relazione, di apertura a ciò che è "dentro" (consapevolezza di sé) e "fuori" di noi (mondo circostante, che è fisico, sociale, comunitario, culturale, storico). La fenomenologa esplicita, inoltre, il ruolo centrale del collettivo, poiché è solo crescendo come membro di un gruppo (o di più gruppi) che può fiorire ciò che è più caratteristico della persona.

Proprio per il suo carattere spirituale, una persona può cercare e produrre materiali favorevoli alla sua formazione e assorbirli attivamente: li incorpora attraverso il suo spirito e li elabora, potendo strutturarsi, formarsi e governarsi. La formazione della persona avviene, quindi, nell'interazione tra i fattori ambientali e il dinamismo inherente al suo principio formativo. L'ambiente umano è il mondo fisico e, soprattutto, il contesto socioculturale dei gruppi di appartenenza, che offre alla persona materiali e percorsi possibili per il suo sviluppo.

Riconoscere il carattere attivo del soggetto, che può, in un certo senso, decidere cosa e come accogliere gli elementi della sua formazione, non implica caratterizzare questo processo come puramente individuale o volontaristico. Oltre al fatto che la persona si forma sempre all'interno di legami sociali, rispondendo a ciò che riceve

dal suo ambiente e co-costruendo il mondo, esiste un principio formativo, definito da Stein ([1926-1933] 2017) come il *nucleo della persona*, che dirige lo sviluppo dell'essere umano. È in questo senso che la formazione cerca di arrivare alla configurazione del principio strutturante dell'organismo, poiché, anche se è possibile seguire altre strade, la persona si forma armonicamente solo quando si “conforma” all’immagine che internamente la dirige, e ne dimostra l’efficacia all'esterno.

Dimostrarne l’efficacia significa agire nel mondo in modo da renderlo più favorevole allo sviluppo umano, attraverso la creazione collettiva di oggetti di valore (*beni culturali*). In questo ciclo, a partire dai beni ricevuti, la persona si forma come individualità e membro di un gruppo sociale e, una volta formata, opera nel mondo per produrre nuovi beni culturali di formazione.

Prendendo questa elaborazione generale sulla formazione per pensare specificamente all’istruzione superiore, comprendiamo che l’apertura intellettuale alla totalità può, sia promuovere avanzamenti nella produzione di conoscenze qualificate, sia sviluppare il soggetto che adotta questa posizione. In questo senso, è necessario che la riflessione critica, tanto apprezzata nel contesto universitario, si sviluppi per contribuire anche alla crescita del soggetto come persona umana, poiché l’esercizio della ragione è strettamente legato alla totalità del nostro essere. La formazione, in questo contesto, implica aprire la strada affinché la persona, confrontandosi con tutto ciò che l’università offre, realizzi un esercizio di verifica e di appropriazione personale di ciò che sta ricevendo, affinché diventi sempre più ciò che è.

## La religiosità come esperienza

Come l’università, nelle sue diverse forme, ha accolto le esperienze religiose degli studenti? A causa della pluralizzazione dei mondi della vita, tipica del mondo moderno (Berger, Luckmann [1995] 2010), i diversi spazi istituzionali hanno iniziato a funzionare quasi in modo isolato, governati da leggi proprie, spesso in modi tecnico-funzionali. Questo tema emerge in modo provocatorio nel contesto universitario. Siamo in un ambiente che, in teoria, dovrebbe accogliere tutto in una posizione di apertura alla totalità. Non è esattamente ciò che sperimentiamo abitualmente: l’ambiente universitario finisce spesso per diventare uno spazio di negazione di diversi altri ambiti della vita. Tuttavia, la persona è un essere unico, che porta con sé le sue molteplici esperienze nei diversi spazi che occupa. Come ha vissuto, elaborato ed eventualmente integrato queste diverse esperienze? Questo diventa ancora più drammatico quando ad essere in gioco non è un’esperienza qualsiasi, bensì quella che per molti è l’asse portante della vita, che rimanda al rapporto con ciò che trascende e/o con il Trascendente stesso, riconosciuto come fonte ultima di significato: l’esperienza religiosa.

Cercando di delimitare una struttura specifica del fenomeno religioso, il fenomenologo van der Leeuw ([1933] 2017) ha analizzato diverse religioni e ha individuato che tutte puntano al riconoscimento di un Potere trascendente, sorprendente e sollecitante. In termini di dinamica dell’esperienza, van der Leeuw

scrive che gli esseri umani affrontano il reale, cercando di dare un senso a ciò che si manifesta. È una ricerca inesauribile poiché il significato è sempre più profondo e ampio, sempre “oltre” la comprensione che il soggetto stesso definisce. È attraverso questa ricerca che l’essere umano può trovare Dio, riconoscendo in Lui il senso ultimo della vita. L’esperienza religiosa sarebbe allora la risposta concreta che cerca di realizzare la ricerca veramente umana di un significato ultimo e di un rapporto con il Trascendente.

Come van der Leeuw, Giussani ([1986] 2023) sottolinea l’importanza di comprendere la religiosità a partire dall’esperienza, riconoscendo la centralità del senso religioso in questo processo. Per lui il senso religioso è proprio la “capacità che la ragione ha di esprimere la propria natura profonda nell’interrogativo ultimo, è il locus della coscienza che l’uomo ha dell’esistenza” (ivi, p. 74). Questa apertura, fattore costitutivo della ragione, si esprime in alcune domande radicali e inestirpabili della vita dell’io che esigono una risposta totale. E quanto più la ragione si volge nel tentativo di rispondere, tanto più diventa evidente la drammatica sproporzione tra la risposta data e l’orizzonte totale che la richiede. In questo senso, nell’impatto con la realtà, la vita risveglia domande le cui risposte sfuggono alla misura dell’uomo, ma che, esistenzialmente, invece di paralizzarlo, lo stimolano sempre più. Ciò significa che il vertice della ragione consiste proprio nell’aprirsi alla totalità dei fattori, nell’accettare con stupore la provocazione della realtà e nel percepire il segno della Presenza di un essere trascendente da cui tutto e tutti dipendono. Questa è l’idea del mistero. L’esperienza religiosa consiste nel rapporto del sé con questa presenza misteriosa riconosciuta come fonte di significato e nominata e qualificata in modi diversi a seconda della religione (Giussani [1986] 2023).

## Procedure metodologiche

Attraverso il concetto di fenomeno, Husserl ([1952] 2002) ci invita a sviluppare indagini che partano dalla provocazione di ciò che si manifesta, con l’obiettivo di comprenderlo, lasciandolo vivere (Ales Bello 1997). Per fare ciò, è necessario adottare un atteggiamento di sospensione dei giudizi precedenti sulla realtà, chiamato *epoché*, per rivolgersi al fenomeno nella sua manifestazione e cercare di coglierne gli elementi essenziali (van der Leeuw [1933] 2017). Con questa posizione, la Fenomenologia cerca di andare oltre “l’atteggiamento naturale” – il modo abituale di considerare i fatti e le cose come ovvi – adottando un “atteggiamento fenomenologico”, che si occupa delle esperienze vissute dal soggetto (Ales Bello 1997).

In questa prospettiva, interessati a comprendere le possibili relazioni tra religiosità e formazione universitaria studentesca basata sull’elaborazione della persona, abbiamo selezionato dieci studenti dell’UFVJM interessati a condividere la loro esperienza su questo fenomeno. I soggetti provengono da appartenenze e/o espressioni religiose diverse, da corsi differenti e si trovavano in momenti diversi della loro formazione universitaria al momento delle interviste, effettuate nel 2021 e nel 2022.

Tutti i partecipanti sono stati sottoposti a interviste fenomenologiche semi-strutturate, in cui abbiamo cercato di andare oltre l'opinione o le rappresentazioni generali di cosa siano la religiosità e l'università, proponendo uno spazio in cui la persona si sentisse accolta per poter approfondire la propria esperienza in modo personale, prendendola come riferimento per il suo processo di elaborazione sul tema (Barreira, Ranieri 2012). Le interviste sono state registrate, trascritte e riprodotte in forma di testo scritto per facilitare la lettura e la comprensione dell'esperienza comunicata, avendo cura di non perdere la loro originaria vitalità e complessità.

L'analisi dei dati è stata guidata dal metodo fenomenologico (van der Leeuw [1933] 2017), che prende le elaborazioni come espressione di ciò che è stato vissuto e scava la soggettività e il mondo della vita. Con questo procedimento si può arrivare al modo in cui è strutturata la realtà sociale, alla costituzione mutua tra sé e il mondo e anche alla struttura delle diverse esperienze, al modo in cui sono organizzate e manifestate. Secondo l'autore, la struttura delle esperienze è una “totalità organica compresa”, che emerge come il “disegno” tracciato nel caotico groviglio della realtà. Si tratta quindi di una ricostruzione, poiché non esiste alcuna possibilità di comprensione diretta delle esperienze. In questo modo si scopre che la struttura a cui arriviamo non è né pienamente vissuta né del tutto astratta, ma è compresa dai diversi significati che si aprono al soggetto.

## **Esperienze: incontri, limiti, possibilità**

Sebbene il Brasile sia un paese a maggioranza cristiana, esso è caratterizzato da una notevole diversità religiosa, che spesso trova nel contesto universitario il suo primo vero spazio di incontro e relazione, facendo emergere sfide, drammi e nuove opportunità. In Brasile coesistono religioni di matrice cristiana, come il Cattolicesimo e i vari Movimenti Evangelici, insieme a espressioni religiose influenzate dal Buddismo e dallo Hatha Yoga, fino a quelle di origine afrodescendente, come il Candomblé, e religioni tipicamente brasiliane come l'Umbanda, oltre a forme contemporanee come l'Umbandaime (Sanchis, 2008).

Secondo gli studenti intervistati, è proprio all'università che hanno avuto la possibilità di interagire con persone di diverse affiliazioni religiose. Una studentessa ha detto: *“L'università ti permette di uscire dalla tua ‘bolla’ e di conoscere persone con storie e religioni diverse”*. Un altro studente ha aggiunto: *“L'università mi ha messo in contatto con persone completamente diverse dalla mia esperienza. A volte questo mi ha allontanato dalla religione, altre volte mi ha fatto desiderare di riavvicinarmi ad essa”*.

Gli studenti hanno evidenziato come i rapporti con docenti, colleghi e diverse comunità della Valle del Jequitinhonha (la regione in cui si trova l'università) siano stati centrali nelle loro esperienze di incontro tra università e religiosità. Nei molteplici incontri all'interno della comunità universitaria, hanno avuto l'opportunità di provocarsi personalmente e di riflettere sulla diversità religiosa, sulla propria religiosità nell'incontro con gli altri, sui problemi e le ricchezze della

realità brasiliana tipicamente sincretica. Sincretismo, in questo caso, non significa necessariamente mescolanza, come sostiene l'antropologo Sanchis (2008) a proposito della cultura brasiliana, ma continua ridefinizione della propria identità nella relazione con gli altri, relazione che può avvenire in molteplici forme, dalle relazioni violente, di dominazione, alle possibilità di arricchimento reciproco basate sull'esperienza di convivenza e di dialogo.

Lungo il percorso formativo degli studenti ci sono stati insegnanti che hanno squalificato il valore della religiosità, incoraggiandoli ad abbandonare la propria fede. Uno degli intervistati ha rivelato: “*All'inizio ero molto immaturo e ho avuto un'esperienza traumatica con un insegnante. Lui ha insultato Dio, dicendo che Dio era solo un burattino e che Dio non esistevo (...). Ho chiamato mia madre piangendo e le ho detto che me ne sarei andato*”. Tuttavia, altri insegnanti, in una posizione aperta, permettono agli studenti di riflettere sulla propria esperienza religiosa in modo più profondo. Secondo una studentessa: “*Ti rendi conto di quanto sia importante credere in qualcuno? È molto più che fare semplicemente qualcosa di fisico per la persona. [...] Lei [l'insegnante] aveva fiducia in me. [...] Quando sono entrata in quel luogo, mi sono ritrovata come un essere umano*”. Quindi, i docenti universitari assumono un ruolo significativo nel percorso formativo degli studenti, non solo in termini accademici, ma anche dal punto di vista personale. In questo senso, Santos (2009) ci aiuta a comprendere l'importanza che gli insegnanti assumano una posizione di formazione dell'essere umano, rispettando le singolarità e le circostanze della relazione educativa.

Con i colleghi, il rapporto ha aperto la strada agli studenti, da un lato, per trovare gruppi in cui riconoscersi e, dall'altro, per aprirsi alla diversità delle esperienze religiose, cogliendo l'opportunità di rielaborare la propria religiosità. Uno degli studenti ci ha detto: “*Ho iniziato ad avere più contatti con un paio di amici, tutti con una religione ben definita e ho iniziato a interrogarmi di più sulla spiritualità. Frequentando l'università, ho potuto anche riscoprire chi sono io e tornare a dedicarmi completamente alle cose che amavo prima di dedicarmi all'ingresso nella laurea di Medicina*”. Negli studi sulla gioventù brasiliana, Dayrell (2007) evidenzia la centralità della socialità nel processo di formazione dei giovani, soprattutto nei gruppi dei pari. Per gli intervistati, l'università, spazio privilegiato per la creazione di gruppi in cui i giovani possono riconoscersi e crescere, consente che questo processo si realizzi nelle relazioni sia con i simili che con i diversi, anche sul piano religioso.

Alcuni degli studenti intervistati hanno inoltre evidenziato come l'incontro con persone e comunità della Valle del Jequitinhonha - in attività di insegnamento e ricerca o nel corso dell'ordinaria vita universitaria - abbia mobilitato in loro non solo un'apertura alla diversità culturale e religiosa, ma anche il desiderio di valorizzarla, celebrarla, diffonderla. Uno degli intervistati, nato nella capitale del Paese, incantato da come i processi di cura e guarigione vengono vissuti attraverso la fede, ha deciso di organizzare un documentario e sviluppare un progetto di iniziazione scientifica per diffondere le conoscenze e le tradizioni locali. Un altro afferma: “*la situazione precaria di molte persone non è stata completamente risolta e la povertà è ancora visibile nella regione. [...] Ma non possiamo caratterizzare un'intera regione con*

*attributi negativi [...]. Dobbiamo decostruire questa immagine stereotipata e comprendere la ricchezza culturale ed economica della regione, valorizzando le tradizioni, la diversità e il potenziale della Valle*”. Sia per coloro che sono nati nella regione che per altri che provenivano da terre lontane, l’istruzione superiore ha permesso di scoprire la ricchezza culturale e religiosa di un luogo generalmente qualificato solo in base alla sua vulnerabilità socioeconomica (Servilha 2012).

In un modo o nell’altro, le diverse relazioni si sono configurate per gli studenti come un’opportunità per sperimentare e rielaborare la propria religiosità in modo critico e personale. In diversi momenti del loro percorso universitario, gli studenti intervistati hanno preso coscienza dei fondamenti ultimi che sorreggono la propria vita, del senso di sé, degli altri, del mondo, di Dio. Per uno degli intervistati: “*All’interno dell’università è così, vedo tutto attraverso la lente della mia esperienza religiosa*”. Un altro studente ha aggiunto: “*Studio fisioterapia. Vedo il mio campo, l’assistenza sanitaria, alla luce del mio cristianesimo come una missione. Sono qui per prendermi cura degli altri, per essere uno con l’altro*”. Non si tratta solo di riaffermare la propria appartenenza religiosa, ma di riscoprire la propria fede trasformata dalle relazioni vissute nel contesto universitario. Secondo uno di loro: “*Abbiamo imparato gli uni dagli altri. Ho imparato ad accettarli e loro hanno imparato ad accettare me*”.

Mentre alcuni studenti intervistati hanno continuato a professare la stessa religione, altri sono tornati a una fede che avevano abbandonato, altri ancora si sono convertiti a nuove espressioni religiose o hanno adottato una spiritualità senza affiliazione fissa. Il punto è che l’esperienza religiosa rielaborata in università ha permesso agli studenti di guardare dentro e fuori in modo diverso, integrando le esperienze vissute nel contesto universitario con la propria fede. Come afferma uno degli intervistati: “*Ho avuto un’apertura verso altre religioni. Prima avevo quella concezione evangelica e cattolica per cui tutto il resto era macumba, tutto il resto era male, tutto il resto era sbagliato. Poi mi sono fermata a riflettere e ho capito che no, non era così, che erano solo apprendimenti diversi e esperienze diverse, e che alla fine era tutto una questione di fede, capisci?*”.

Di Martino (2008) ci aiuta a comprendere questa dinamica affermando che, per le persone che vivono la religiosità secondo una determinata posizione culturale, l’esperienza dell’incontro con l’alterità può diventare un’occasione per problematizzare ciò che si trova. Tale problematizzazione provoca una riconfigurazione della coscienza stessa nella misura in cui ad essa è chiesto di elaborare ciò che era evidente nell’esperienza e di chiedersi se i valori stessi siano frutto di giusta abitudine o siano legati alla struttura umana. Anche la “conservazione” della propria posizione religiosa di fronte a ciò che è diverso potrebbe acquisire un significato diverso, poiché sarebbe un’opzione e un giudizio che riaffermerebbe, con vivacità e chiarezza di corrispondenza, quel valore da mantenere. Una riaffermazione non necessariamente chiusa, poiché la posta in gioco sarebbe la realizzazione umana che avviene nella differenza e con il diverso. In questo senso, l’esperienza dell’incontro con l’alterità può inaugurare una possibilità sia di autocritica che di più profonda adesione alla propria tradizione.

Alcuni degli studenti intervistati, infatti, hanno deciso di studiare la religiosità da un punto di vista accademico, evidenziandone le ricchezze e le potenzialità terapeutiche, personali, comunitarie e culturali. In questo modo, l'incontro tra religiosità e università nell'esperienza degli studenti ha aperto orizzonti sia per la maturazione della propria religiosità sia per la propria formazione universitaria, anche dal punto di vista accademico.

## Considerazioni conclusive

Nella nostra ricerca, abbiamo potuto comprendere come l'ambiente universitario può facilitare e/o ostacolare l'esperienza religiosa, soprattutto a causa della diversità delle esperienze religiose presenti nell'ambiente accademico e delle relazioni instaurate durante questo percorso formativo, sia con i professori che con gli altri studenti. Evidenziamo anche la centralità della persona in questo processo di elaborazione, poiché l'esperienza religiosa è elaborata dai soggetti come parte significativa della loro concezione di sé, degli altri, del mondo e di Dio. Riconosciuta come fonte di significato, l'esperienza religiosa è emersa nello sviluppo di questi studenti universitari come fondamentale per vivere in modo effettivamente personale il proprio percorso educativo.

È urgente accogliere e riflettere sulla diversità religiosa presente nel contesto universitario, per rompere con le traiettorie del pregiudizio, dell'emarginazione e della violenza e creare percorsi di convivenza arricchente, di dialogo e di apprendimento. A tal fine, riteniamo necessario avvicinarsi all'esperienza religiosa da una posizione di apertura, riconoscendo la persona come soggetto. Occorre anche accogliere, soprattutto gli studenti, aiutandoli ad affrontare le sfide legate all'articolazione delle loro diverse esperienze, in particolare quella religiosa. È necessario aiutare gli studenti a prendere sul serio la propria esperienza, a compiere un esercizio di verifica personale di ciò che accade, affinché la formazione universitaria sia realmente vissuta come formazione della persona nella sua totalità.

Concludiamo che l'incontro tra università e religiosità, vissuto ed elaborato dalla persona, può diventare un criterio per valutare criticamente le proposte, le pratiche e le modalità di strutturazione di entrambe le istituzioni, valorizzando soprattutto l'esperienza come fonte di conoscenza e l'orizzonte di senso come asse portante della vita.

## Riferimenti bibliografici

- Ales Bello A. (1997), *Culture e religioni. Una lettura fenomenologica*. Città Nuova, Roma.  
Augras M. (1995), *Alteridade e dominação no Brasil: psicologia e cultura*. Nau, Rio de Janeiro.  
Barreira C. R. A., Ranieri L. P. (2012), *Aplicação das contribuições de Edith Stein à sistematização de pesquisa fenomenológica em psicologia: a entrevista como fonte de acesso às vivências*. In M. Mahfoud, M. Massimi (a cura di). *Edith Stein e a psicologia: teoria e pesquisa*, Artesã, Belo Horizonte, pp. 449-466.

- Berger P., Luckmann, T. (1995). *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, trad. ital. il Mulino, Bologna, 2010.
- Dayrell J. (2007). *A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil, «Educação & Sociedade»*, a. 28, n. 100, pp. 1105–1128.
- Di Martino C. (2008). *L'incontro e l'emergenza dell'umano*. In: J. Prades (a cura di). *All'origine della diversità: le sfide del multiculturalismo*, Guerini, Milano, pp. 85-103.
- Giussani, L. (1986). *Il senso religioso. Volume primo del PerCorso*, Bur, Milano, 2023.
- Harrison P. (2006), *Science and Religion: Constructing the Boundaries*. «Journal of Religion», a. 86, pp. 81-106.
- Haskins C. H. (1923), *Le origini dell'università*, a cura di G. Arnaldi, Il Mulino, Bologna, 1974.
- Husserl E. (1952), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Vol. I*. trad. ital. Einaudi, Torino, 2002.
- Kivinen O., Poikus P. (2006), *Privileges of Universitas Magistrorum et Scolarium and their justification in charters of foundation from the 13th to the 21st centuries*. «Higher Education», a. 52, pp. 185–213.
- Pieper J. (1963), *Abertura para o todo: a chance da universidade*. trad. bras. Apel, São Paulo, 1989.
- Rüegg W. (1991), *Foreword: the university as a European institution*. In: Ridder-Symoens H. (a cura di), *Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press, Cambridge, 2003, pp. XIX-XXVIII.
- Sanchis P. (2008). *Cultura brasileira e religião: passado e atualidade*, «CADERNOS CERU», a. 19, pp. 71-92.
- Santos J. E. F. S. (2009). *Se educar é um risco, o que significa educar? Considerações pedagógicas a partir de Luigi Giussani*. «Revista Pedagógica Unochapecó», a. 11, n. 23, pp. 180-202.
- Servilha M. M. (2012), *Vale do Jequitinhonha: a Emergência de uma Região*. In: Nogueira M. D. P. (a cura di), *Vale do Jequitinhonha: cultura e desenvolvimento*, UFMG, Belo Horizonte, pp. 22-50.
- Stein E. (1926-1933), *Formazione e sviluppo dell'individualità*, a cura di A. Ales Bello, M. Paolinelli, Città Nuova, Roma, 2017.
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM (2023), *Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028*. UFVJM, Diamantina.
- Van der Leeuw G. (1933), *Fenomenologia della religione*. trad. ital. Bollati Boringhier, Torino, 2017.

**Yuri Elias Gaspar** è Professore Associato presso l'Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professore internazionale presso l'Universidad Nacional del Litoral (UNL), membro della “Rede de Promoção da Internacionalização e Interculturalidade na Educação – REPIE”. Opere: “Ser voluntário, ser realizado: investigação fenomenológica numa instituição espírita”; “Centralidade da experiência e da relação social para a compreensão do encontro inter-religioso na realidade brasileira”; “Nascer, adoecer e morrer na Comunidade Quilombola Córrego do Cuba: tradição e modernidade”.

**Roberta Vasconcelos Leite** è Professoressa Associata presso l'Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Professoressa internazionale presso l'Universidad Nacional del Litoral (UNL), membro della REPIE e direttore della Rivista “Memorandum: memória e história em psicologia”. Pubblicazioni recenti: “Pesquisa fenomenológica de um encontro intercultural: a experiência de crianças da comunidade tradicional de Morro Vermelho”; “Universidade como experiência de formação humana: desafios e possibilidades”; “Contemplar o belo para conhecer o humano e suas relações ao longo da história: enriquecendo a formação universitária por meio da arte”.

# *L'insegnamento di pedagogia della religione. Un contributo d'esperienza*

di *Carlo M. Fedeli*

## **Nota introduttiva**

In queste pagine desidero proporre una descrizione essenziale e una prima riflessione sull'avvio e lo svolgimento dell'insegnamento di *Pedagogia della religione*, istituito nell'anno accademico 2021/2022 nella laurea specialistica di *Scienze delle religioni* nell'Università di Torino e giunto alla sua quarta annualità.

## **Primi passi**

Consapevole, da un lato, del mobile stato di salute della religione nella società contemporanea, indagato da più punti di vista nella letteratura scientifica e oggetto, spesso, anche dell'attenzione più generale dei *media*<sup>1</sup>; dall'altro, della novità in ambito accademico di tale insegnamento, il primo passo compiuto al momento della sua creazione è consistito nella chiarificazione del suo statuto epistemologico. Sulla base delle indagini e riflessioni sviluppate dal 2014 in poi nel Gruppo Siped *Religiosità e formazione religiosa*, oltre che mie personali, sono giunto alla convinzione che si possa caratterizzare questa disciplina come specifico ambito di conoscenza, ricerca e formazione: per usare la terminologia tradizionale, come “pedagogia seconda”, concernente il fenomeno religioso nella sua accezione più ampia<sup>2</sup>.

Dentro questo orizzonte mi è sembrato subito necessario compiere un secondo passo.

<sup>1</sup> Sul primo versante penso alle ricerche di taglio sociologico, ma anche storico, psicologico e pedagogico. Per quelle di taglio pedagogico si possono vedere, per una panoramica aggiornata, Caputo (a cura di) 2022; Porcarelli 2022. Sul secondo le prese di posizione sono numerose e variamente motivate da fatti di cronaca, pubblicazioni di saggi, problematiche ideologiche o politiche. Ne riporto un esempio nella bibliografia finale.

<sup>2</sup> Per l'avvio delle ricerche del gruppo Siped cfr. Triani 2015, e Moscato, Triani 2017. Per la maturazione dell'ipotesi di lavoro che le guida si veda Caputo 2018a. Per uno sguardo d'insieme agli itinerari d'indagine finora praticati rimando ai testi pubblicati nella collana *L'esperienza religiosa. Studi e ricerche multidisciplinari* presso l'Editore FrancoAngeli.

Circoscrivere come oggetto specifico della *Pedagogia della religione* il fenomeno religioso nel suo ampio spettro comporta immediatamente anche il chiedersi se sia possibile rintracciare, nella varietà e molteplicità delle sue forme e manifestazioni (per designare le quali siamo soliti ricorrere a un lessico e a un apparato concettuale molto articolati: *religione, religiosità, esperienza religiosa, fede, confessione, spiritualità, idolatria*, e via) un *minimo comune denominatore*, o meglio, in prospettiva fenomenologica, un *nucleo sorgivo*, sul piano, sia della costituzione ontologica dell’essere umano come *homo religiosus*, sia dell’accadere e del configurarsi dell’esperienza religiosa stessa.

In ragione della complessità del soggetto e dell’oggetto, così come del monteore a disposizione (6 CFU, 36 ore), ho optato per proporre come *focus* del corso l’interrogativo sulla significatività di tale esperienza per l’uomo contemporaneo – più precisamente, per gli uomini e le donne che vivono oggi in Europa – e sulle responsabilità e i compiti, per certi versi inediti, che ne discendono in generale per l’educazione e la pedagogia, in particolare per i genitori, gli insegnanti, gli educatori e i formatori. I primi tre anni di docenza e la sensibilità riscontrata negli studenti hanno confermato l’ipotesi che proprio in tale interrogativo si possa ravvisare la sorgente, insieme esistenziale e culturale, delle forme e modalità in cui chi vive oggi nel nostro continente avverte l’interesse e la pertinenza del fenomeno religioso per la propria vita – lungo un *continuum* che va dal valore minimo (nessun interesse né pertinenza) al valore massimo ( pieno interesse e pertinenza).

## Un interesse e una pertinenza non più ovvi né scontati

La riflessione su tale *continuum* – ampiamente documentato da tante voci e accadimenti nella società, nelle famiglie, fra i giovani, nella cultura, a scuola e in università, nelle varie chiese o confessioni o aggregazioni religiose – ha suggerito un terzo passo nella definizione dello statuto epistemologico dell’insegnamento e del suo impianto teoretico.

Per comprendere la radice delle varie opzioni oggi possibili, e poter quindi disegnare le coordinate di metodo più adeguate alla loro presa in carico sul piano educativo e pedagogico, è necessario esplicitare l’atteggiamento di fondo con il quale, ordinariamente, ci si accosta al fenomeno religioso, lo si prende in considerazione e lo si inscrive – o no – nel proprio modo di vivere, pensare e agire. Di qui la decisione di sottoporre a *epochè* lo sguardo analitico e settoriale, presuntivamente “neutro” e “scientifico”, con cui si è soliti accostare la religiosità e le sue espressioni (sguardo, in verità, sempre più o meno preimpostato, tacitamente o espressamente, a favore o contro la religione, a motivo del conflitto delle interpretazioni aperto dall’Illuminismo), per adottare al suo posto lo sguardo più ampio e comprensivo della *visione del mondo*, intesa come *habitus* teoretico capace di generare una conoscenza, una concezione e un’azione rispettose della complessità di ogni evento e fenomeno – religione compresa.

In questa prospettiva mi è sembrato di rintracciare più di una correlazione e consonanza tra la disposizione intellettuale del *pensare complesso*, che Edgar Morin

ha proposto come metodo per superare il difetto strutturale dell'enciclopedia moderna del sapere (il suo essersi costituita sulla base dei paradigmi della *disgiunzione* e della *riduzione*: Morin et al. 2003; Morin 2015) e l'opera pionieristica di Romano Guardini, sviluppata a partire dal 1923 dalla cattedra di Filosofia della religione e *Weltanschauung* cattolica alla quale era stato chiamato nell'Università di Berlino.

Così descriveva il punto sorgivo, il dinamismo conoscitivo e l'ampiezza d'orizzonti di quest'opera, un anno dopo la scomparsa di Guardini, uno dei suoi migliori studenti:

Chi ricopre una cattedra di *Weltanschauung* cattolica in una università non cattolica, deve porsi il problema dell'ambito di verità che gli viene assegnato. Guardini ha risolto il problema, per sé e per il suo uditorio, in modo geniale e con semplicità memorabile; si potrebbe dire che la sua è stata un'opera di prim'ordine. Esiste, egli spiegava ai suoi uditori, l'ambito della creazione, sul cui senso ultimo indaga la filosofia; poi esiste l'ambito della rivelazione biblica, che è oggetto della teologia; ma cosa succede se l'ambito del mondo viene illuminato dalla luce della saggezza e della fede cristiana? Vi brillano valori e profondità che resterebbero altrimenti nel buio o nella penombra (von Balthasar 1970, p. 31)<sup>3</sup>.

Questa opzione epistemologica apre, a mio giudizio, una prospettiva molto interessante per la ricerca e lo studio del fenomeno religioso e della religiosità. Una prospettiva che si può riassumere, in termini sia fenomenologici che storici, antropologici e metafisici, con l'espressione *ricercare la religiosità "dentro" più che "dietro"* (Nanni 2018, pp. 126-127), e che non esclude, anzi postula, una correlazione metodica da un lato fra l'indagine fenomenologica e quella teologica (Toniolo 2018), dall'altro fra sensibilità laica e sensibilità cristiana<sup>4</sup>.

## La multifattorialità e densità del fenomeno religioso

Il sentiero tracciato da Guardini e la critica del sapere moderno di Morin hanno condotto al quarto passaggio nella definizione dello statuto epistemologico dell'insegnamento di *Pedagogia della religione*.

Si tratta di un criterio di metodo altrettanto importante. Lo si può formulare così: chi intende indagare in chiave educativa e pedagogica il fenomeno religioso, nelle sue distinte configurazioni, deve guardarsi dal trascurare o sottovalutare la loro *intrinseca multifattorialità e densità*, a un tempo *storica, culturale e spirituale*. Deve

<sup>3</sup> Non posso sviluppare il riferimento alla *Weltanschauung* come *habitus* conoscitivo, che richiederebbe un'analisi dettagliata della gnoseologia non solo guardiniana. L'originalità dello stile d'insegnamento di Guardini fu molto apprezzata da quanti seguirono le sue lezioni prima a Berlino, poi a Tubinga e Monaco – fra cui, a Berlino, Hanna Arendt.

<sup>4</sup> Nella direzione di ciò che Julia Kristeva ha espresso in modo mirabile con queste parole: “la mia lettura della passione di Cristo mi conduce a un sogno: che le vere alleanze, necessarie contro la barbarie in aumento, potrebbero essere strette non, e probabilmente non tanto tra il cristianesimo e le altre religioni oggi tentate dall'integralismo, ma tra il cristianesimo e la visione della complessità umana alla quale io aderisco, derivata dal cristianesimo, benché ormai distaccata da esso” (Kristeva 2006, citata in Toniolo 2018, p. 118).

piuttosto considerarle come un dato di partenza ricco e fecondo, sotto il profilo euristico, fenomenologico e critico, per l'attuarsi di una teoresi e di una riflessione *metodicamente ecologiche* (nel senso proposto da Bronfenbrenner 1979) ed *ecumeniche*<sup>5</sup>. E questo, a motivo non solo dell'universalità e della ricorrenza, nei secoli, del fenomeno religioso, ma anche della contingenza, dei limiti e della problematicità delle sue attuazioni storiche. A ogni accadere di riduzioni, strumentalizzazioni, mistificazioni e violenze nei confronti di questa o quella religione o fede, talvolta giustificate da concezioni distorte della religione e della fede stesse; così come, all'opposto, tutte le volte che si sono date nella storia e si danno nel presente testimonianze luminose dell'irriducibilità e verità dell'autentica domanda ed esperienza religiosa – in tutti questi casi è difficile non avvertire come segno dei tempi la necessità d'investire seriamente sulla formazione di una adeguata *religious literacy*, che possa valere come alfabetizzazione indispensabile per vivere nell'era “planetaria” e guardare al futuro con una postura umana aperta, simpatetica e valorizzatrice di chi è altro da noi non solo per etnia, lingua e cultura, ma anche per opzioni spirituali e/o religiose<sup>6</sup>.

In questa direzione occorre aver ben chiari gli ostacoli e le resistenze con cui si devono fare i conti. Gli ostacoli si possono riassumere nell'atteggiamento di sospetto, indifferenza o pregiudizio nei confronti del fenomeno religioso, diffuso non solo nella mentalità e nella società odierna, ma anche in ambito educativo, culturale e accademico (Caputo 2018a). Le resistenze mi sembrano consistere principalmente in una diffusa ignoranza e superficialità in materia di religione e religiosità, riscontrabile in vario modo tanto nei diversi gradi dell'*iter* formativo, dalla scuola all'università, quanto, su scala più vasta, nel mondo adulto. A esse credo abbiano contribuito e continuino a contribuire non poco il prevalere della comunicazione mass-mediale rispetto a forme di conoscenza più obiettive e fondate, così come – specie in Occidente – l'istanza della *Cancel Culture* di ridurre, fino a cancellare, la memoria e la conoscenza del fenomeno religioso e delle sue prese in carico educative e pedagogiche, nel passato così come oggi.

## I contenuti e il percorso dei primi tre anni

Ho toccato con mano l'incidenza negativa di questa problematica formattazione a priori del *mainstream* dominante quando, nell'anno accademico 2021/2022, in un corso a matricole di *Scienze della formazione primaria*, ho presentato loro, cogliendo l'occasione del centenario della pubblicazione de *I bambini viventi nella*

<sup>5</sup> Intendo l'aggettivo nella sua accezione etimologicamente primaria e non in quella più specificamente religiosa e teologica. Qui sarebbe interessante approfondire la riflessione comparando “ecumenico” con “planetario”.

<sup>6</sup> Su questi aspetti è oggi disponibile una vasta bibliografia, di vario orientamento e spessore. Per una prima ricognizione dei più significativi ambiti di ricerca rimando ai seguenti testi, utili anche per le prospettive di riflessione pedagogica che delineano o suggeriscono: Moscato, Gatti, Caputo 2012; J. Schrijvers 2016; Grimi, a cura di, 2020; Olivero, a cura di, 2024.

*Chiesa. Note di educazione religiosa* (Montessori 1922), l'esperienza compiuta nella *Escola Modelo Montessori* a Barcellona. Le matricole provenivano principalmente dal liceo delle scienze umane: si poteva perciò presumere, almeno in parte di loro, qualche conoscenza dell'opera e del pensiero della Dottoressa. In realtà, fatte salve alcune nozioni generali relative ai 'materiali', all'ambiente, alla spontaneità e all'autonomia del bambino, sul tema religioso *tabula rasa*. La ricerca, nel dialogo in aula, delle cause del *deficit* ha portato a concludere che esso dipendeva dal fatto che la trasmissione della concezione montessoriana da una generazione all'altra aveva prodotto, *step by step*, la selezione dei temi ritenuti man mano più significativi dai docenti (opzione di per sé ragionevole e legittima, a condizione però che essi restituissero agli studenti anche una visione complessiva del pensiero della Montessori, per permettere loro di accostare autonomamente, se interessati, i temi non espressamente trattati) e, di conseguenza, un impoverimento metodico della trasmissione stessa, per via dell'accrescere del numero di tematiche sottostimate o passate sotto silenzio<sup>7</sup>.

Per questo motivo ho optato, nei primi tre anni del corso, per la presentazione di autori che potessero rappresentare, sotto il profilo anche storico e culturale, oltre che pedagogico, figure esemplari non solo dal punto di vista della riflessione sulla natura, le forme e il valore dell'esperienza e del senso religioso, ma anche sotto il profilo biografico – per la possibilità di rintracciare nelle loro vite e nella loro opera educativa da un lato il preciso momento della loro scoperta della significatività personale dell'esperienza religiosa, dall'altro i fattori e le istanze che, nei rispettivi contesti di vita e di pensiero, ne favorivano o ne riducevano/negavano la significanza.

Così abbiamo accostato per primo Romano Guardini, in ragione della crisi religiosa che egli dovette affrontare nella piena giovinezza, e poi dell'ampia e organica esposizione delle forme e della rilevanza esistenziale e culturale del fenomeno religioso, oggetto di uno dei suoi ultimi saggi (Guardini 1958). Dopo di lui l'attenzione si è spostata su Luigi Giussani, a motivo dell'importanza per la sua vita dell'educazione familiare e seminaristica e dello snodo cruciale rappresentato dall'incontro, dentro e fuori la scuola superiore, con adolescenti che dimostravano in prevalenza una grande ignoranza del fenomeno cristiano e una posizione scettica o negatrice di qualsiasi sua significatività (Giussani 1997, 2023). Il terzo anno il *focus* si è spostato sul contributo all'educazione religiosa di Maria Montessori, sul piano sia storico – la citata esperienza della *Escola Modelo Montessori* a Barcellona – che pedagogico, con il riconoscimento e la cura del *periodo sensitivo religioso*

<sup>7</sup> Ci sarebbero qui da approfondire le ragioni e gli effetti gravemente negativi di questo metodo d'insegnamento della storia, che più che alla bellezza, al respiro e al rigore del metodo storico assomiglia all'atteggiamento con il quale, facendo la spesa al supermercato, si riempie il carrello sulla base dell'unico criterio del "ciò che mi piace/mi serve/è più conveniente" – cioè, della riduzione dello sguardo al reale dentro la misura dell'interesse soggettivo e utilitaristico. Credo, anche per esperienza diretta, che un atteggiamento del genere rientri fra le cause della "disaffezione per la storia" riscontrabile negli ultimi decenni in molti studenti della scuola superiore e dell'università.

come momento specifico e insostituibile del pieno sviluppo del bambino (Montessori 1922, 1948).

Così facendo, nel primo triennio ha preso forma (quasi senza averla programmata e, per così dire, lungo un percorso *a ritroso*) una trattazione specifica del fenomeno religioso e delle sue dinamiche nelle prime *età della vita* – cioè, nelle età più cruciali, dal punto di vista formativo e pedagogico, per l’educazione del senso religioso e per il conferimento alla religiosità di piena cittadinanza nel profilo identitario della persona. Come obiettivo formativo sintetico dell’insegnamento è stata perciò perseguita l’acquisizione della capacità di recensione, analisi e comprensione critica del fenomeno religioso nella sua ampiezza di forme ed espressioni, nella sua intrinseca consistenza (ontologica, storica, culturale, esistenziale) e nella sua rilevanza educativa e pedagogica.

## Qualche dato quantitativo e qualitativo

Come accennato, l’insegnamento è stato istituito nella laurea magistrale in *Scienze delle religioni* e collocato, come insegnamento affine e integrativo, nel secondo anno del piano ordinamentale. Il corso di laurea è tra quelli che non offrono sbocchi immediati per l’esercizio di una professione.

Viene scelto e frequentato – come attestano l’esperienza dei colleghi e le rilevazioni *Edumeter* – principalmente allo scopo di sviluppare o perfezionare, verso la fine degli studi accademici o già in età adulta, il patrimonio personale di conoscenze e la propria sensibilità culturale. Se ne ha riscontro sia dalla frequenza alle lezioni, molto limitata dal concomitante esercizio di un’attività lavorativa e/o dalla distanza fra i luoghi di residenza e la sede universitaria (e talvolta anche dalla sovrapposizione fra insegnamenti nell’orario di lezione), sia dalle rilevazioni periodiche, che, dato l’esiguo numero di questionari compilati di anno in anno, non raggiungono i requisiti minimi di validità statistica.

Tuttavia, da quanto si può ricavare sia da queste fonti che dai risultati delle sessioni d’esame, come pure dai dialoghi a lezione e dopo gli appelli, si possono trarre alcune conclusioni.

L’indice d’interesse per il corso è risultato, nei tre anni, sempre molto alto, fra l’80% e il 100%, e altrettanto alta è stata la media delle valutazioni, in tutti i casi oscillanti fra il 28 e il 30 e lode – a conferma della forte motivazione personale e della volontà di studio serio della materia, positivamente composte con le occupazioni e i doveri della condizione lavorativa e familiare. I suggerimenti avanzati per il miglioramento della didattica hanno riguardato l’alleggerimento del carico di studio, l’eliminazione dal programma di argomenti già trattati in altri insegnamenti, la messa a disposizione con anticipo dei materiali. Circa un terzo degli studenti immatricolati ogni anno ha inserito l’insegnamento nel piano carriera, presentandosi poi e superando l’esame quasi sempre nell’arco di dodici mesi dalla fine delle lezioni.

Dai giudizi complessivi sulla frequenza al corso e dalle aspettative espresse prima di cominciarlo emergono diversi elementi significativi rispetto al

conseguimento della cittadinanza accademica dell'insegnamento. In primo luogo la sua corrispondenza "all'interesse personale e anche professionale" degli studenti; poi la consapevolezza che l'impossibilità a frequentare per vari motivi le lezioni "non diminuisce gli interessi accademici, al massimo può rallentarli"; inoltre, la coscienza che, in un mondo in cui "la religione può essere un potente vettore di estraneità e generare violenza", "non è più ammissibile, nell'era della globalizzazione", non interrogarsi "sui perché delle religioni"; infine, l'apprezzamento del fatto che l'insegnamento è stato impostato e condotto "ricercando un costante confronto con gli studenti" e "focalizzando l'attenzione sui nuclei tematici della disciplina e dell'autore" proposto anno per anno<sup>8</sup>.

## Prospettive

Il mutamento sociale, economico, politico e culturale che ha preso il via nelle ultime decadi del Novecento; il progressivo sbiadirsi, nel continente europeo, della tradizione cristiana e della sua incidenza sulla mentalità, i costumi e i modi di vivere individuali e sociali; il contestuale aumento di quanti, dall'America settentrionale all'Europa, si dichiarano, soprattutto fra i giovani, "senza religione"; l'emergere in varie forme, sempre in Occidente, di un'esigenza di maggiore autenticità e/o spiritualità del vivere; le problematiche aperte dall'arrivo e dall'insediamento in paesi e contesti segnati dalla storia e dalla civiltà cristiana di popolazioni di culture, tradizioni e religioni "altre", principalmente islamiche e orientali – sono questi, mi sembra, i principali vettori che stanno influendo sulla transizione in corso nella sfera della religiosità e dell'esperienza religiosa e che continueranno ad essere monitorati come orizzonte storico-culturale dell'insegnamento<sup>9</sup>.

In ambito specificamente pedagogico, l'indagine e la trattazione del senso religioso e della religiosità, in se stessi e nella loro rilevanza educativa e formativa, si focalizzerà, in continuità con il percorso accademico svolto fino ad ora, sull'età adulta. Nella didattica si presterà attenzione a ottimizzare i carichi di studio e a consolidare l'impianto dialogico dell'insegnamento, anche attraverso la valorizzazione dei metodi di *flipped classroom* e di approfondimento personale dei temi di maggiore interesse.

## Riferimenti bibliografici

- Bianchi E. (2023), recensione a L. Berzano, *Senza più la domenica*, Postfazione di D. Olivero, Effatà Editrice (inserto *Tuttolibri, La Stampa*, 18/03/2023, p. 17).
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. ital. Il Mulino, Bologna 2007.

<sup>8</sup> Valutazioni comunicate a voce o per iscritto dagli studenti.

<sup>9</sup> Per una prima visione d'insieme di questa transizione rimando a C. Taylor, 2013, e G. Cuchet e M. Borghesi, 2019.

- Caputo M. (2018a) (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.
- Caputo M. (2018b), *Rappresentazioni della religione e scienze umane: una ermeneutica pedagogica*, in M. Caputo (2018a) (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità...*, cit., pp 7-36.
- Caputo M. (2022) (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- G. Cuchet, M. Borghesi (2019), *I nones della fede e il futuro del cristianesimo*, in “Vita e Pensiero”, 6, 2019, pp. 69-84.
- Giussani L. (1997 e 2023), *Il senso religioso. Volume primo del PerCorso*, Rizzoli, Milano.
- Grimi E. (2020) a cura di, *Sulla religiosità smarrita. Romano Guardini, Modernità e Post-Modernità*, Stamen, Roma.
- Guardini R. (1958), *Religione e rivelazione*, trad. ital. Vita e Pensiero, Milano 2001 (prima trad. it. in Id., *Scritti Filosofici*, Fabbri, Milano 1964, vol. II).
- Kristeva J. (2006), *Bisogno di credere. Un punto di vista laico*, trad. ital., Donzelli, Roma.
- Montessori M. (1922), *I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa*, Morano, Napoli.
- Montessori M. (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2023), *Vivere la chiesa da bambini. Verso una pedagogia della spiritualità*, Prefazione e curatela di M. Amadini, EDB, Bologna.
- Morin E., Ciurana, E.R., Motta R.D. (2003), *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Armando, Roma.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, trad. ital. Raffaello Cortina, Milano.
- Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (2012) (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.
- Moscato M.T., Triani P. (2017), *Religiosity and education: a report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014-2016)*, International Studies in Catholic Education, 9:1, 45-57, DOI 10.1080/19422539.2017.1286910.
- Nanni C. (2018), *Ricercare la religiosità “dentro” e “altrove”*, in Caputo M. (2018a) (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità...*, cit., pp. 125-142.
- Olivero D. (2024) a cura di, *Laicità e religioni. Educare al futuro*, Effatà, Cantalupa (TO).
- Porcarelli A. (2022), *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Schrijvers J. (2016), *Between Faith and Belief. Toward a Contemporary Phenomenology of Religious Life*, Suny Press, New York.
- Taylor C. (2013), *Il paesaggio spirituale dell’Occidente*, in “Vita e Pensiero”, 3, 2013, pp. 17-24.
- Toniolo A. (2018), *Quali scienze religiose? Legittimità di uno statuto teologico*, in Caputo M. (2018a) (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità...*, cit., pp. 112-122.
- Triani P. (2015), *La produzione pedagogica italiana sulla religiosità. Resoconto di una prima esplorazione*, Nuova Secondaria Ricerca, 5, gennaio 2015, pp. 22-29.
- Von Balthasar H.U. (1970), *Romano Guardini. Riforma dalle origini*, Jaca Book, Milano.

**Carlo M. Fedeli** (Legnano, 1958) è professore associato nell'Università di Torino, dove insegna Storia della pedagogia, Pedagogia della religione e Pedagogia della scuola e dell'insegnamento. Studioso e traduttore da molti anni di Romano Guardini, è membro del Comitato Scientifico del Centro Studi Scuola Cattolica (Roma) e ha svolto in più occasioni corsi di formazione per insegnanti di religione dei diversi ordini e gradi di scuola.

# *L'esperienza religiosa nella riflessione pedagogica: prospettive e ipotesi di lavoro*

di *Maria Teresa Moscato*

## **Un interesse pedagogico e un percorso recente**

C'è stata, negli ultimi quindici anni, una ripresa di interesse della pedagogia accademica italiana verso i fenomeni religiosi, che ha dato origine a un percorso di studi e ricerche in cui si inserisce anche il Seminario internazionale di Bologna, in cui si sono incontrati alcuni degli Autori dei saggi inclusi in questo volume<sup>1</sup>. Di fatto, la religione continua ad essere oggetto di studio e di interesse accademico in tutta l'area delle scienze umane, pedagogia inclusa, e sui temi religiosi esiste una letteratura scientifica ricca e articolata in tutto il mondo occidentale.

Il lungo silenzio della pedagogia italiana deriva dall'insieme di alcuni fattori fra loro interconnessi, fra cui certamente si colloca l'assenza dai piani di studio accademici di una *pedagogia religiosa* (o *pedagogia delle religioni*). Lo studio e la ricerca in questo campo vengono per ciò stesso disincentivati dentro le università, non solo perché manca ad essi una finalizzazione didattica immediata, ma anche perché non se ne percepisce la necessità per il nostro contesto sociale e culturale e per i processi di formazione in generale. Naturalmente non è da sottovalutare il permanere di forti pregiudizi ideologici (anche fra i pedagogisti cattolici), e potrei anche riconnettere remotamente questo vuoto alla soppressione delle Facoltà di Teologia nel 1873. Risale a quello strappo istituzionale (mai più ricomposto) la successiva separazione totale fra l'Università italiana e le Facoltà Teologiche e i Seminari diocesani per la formazione dei sacerdoti. Mi sembra di potere affermare che, per quanto remoto, questo avvenimento influenzi ancora i presenti percorsi di formazione degli insegnanti di religione cattolica.

Per quanto riguarda il nostro percorso pedagogico recente, Michele Caputo ha già altrove provato a ricostruirlo nella sua genesi e nei suoi sviluppi (Caputo 2018b, 2022b). In questa sede mi limiterò a ricordare, come momento di avvio, la costituzione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, nel 2009, di un centro studi su *Religione Educazione Società* (Centro Studi RES), che nel suo primo (ed unico) triennio di vita fu molto attivo. Ad esso aderirono anche

<sup>1</sup> Seminario internazionale “Orizzonti di senso: la dimensione religiosa nei processi educativi”, Università di Bologna, 24-25 ottobre 2024. Segreteria scientifica Michele Caputo e Giorgia Pinelli.

alcuni colleghi di altri settori delle scienze dell’educazione, ma il piccolo nucleo di proponenti attivi<sup>2</sup> era costituito da pedagogisti. Il Centro RES era, non casualmente, espressione della Scuola pedagogica bolognese (cfr. Moscato 2021), per la sua matrice fenomenologica, per le aperture e le frequentazioni “ad armi pari”<sup>3</sup> con le diverse scienze dell’educazione, per la sua capacità di tenere insieme dinamicamente radici complesse e sentieri pedagogici “rischiosi”. Ma anche per la capacità di scommettersi, come facemmo appunto nel 2009, in convenzione fra il Dipartimento di Scienze dell’Educazione e la Facoltà Teologica dell’Emilia-Romagna, in un progetto di ricerca sul “senso religioso”. Fu una scelta “audace” per entrambe le istituzioni, scelta da cui derivano direttamente alcune delle nostre pubblicazioni apparse fra il 2012 e il 2018 (per esempio: Moscato, Gatti, Caputo 2012; Arici, Gabbiadini, Moscato 2014; Farné 2015; Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli 2017; Dal Toso, Loro 2017; Caputo 2018a).

Non intendo con questo affermare che solo una pedagogia di impianto fenomenologico possa occuparsi funzionalmente dell’esperienza religiosa. Basterebbe ricordare che la fondazione pedagogicamente più autorevole dell’educazione religiosa infantile, già nei primi decenni del Novecento, si trova nelle pagine di Maria Montessori<sup>4</sup>.

Una matrice non fenomenologica caratterizza del resto Andrea Porcarelli, dell’Università di Padova, che fin dall’inizio del progetto di ricerca sul senso religioso (pubblicato poi nel 2017) si affiancò a noi. Porcarelli seguiva già una propria linea di ricerca sull’insegnamento della religione nella scuola, e a partire da questa sviluppò una nuova attenzione nei confronti della pedagogia religiosa (cfr. Porcarelli 2018; 2020; 2022)<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Michele Caputo, Laura Cavana, Roberto Farné, Rita Gatti, Maria Teresa Moscato, poi eletta coordinatrice del Centro. A noi si aggiunse Giorgia Pinelli, che allora aveva appena conseguito il dottorato di ricerca a Bologna (cfr. Pinelli 2012). A partire dalla convenzione con la Facoltà Teologica dell’Emilia-Romagna, cominciò a partecipare a segmenti della nostra ricerca anche don Rosino Gabbiadini, allora docente di discipline pedagogiche in alcuni ISSR della regione, avviando un percorso di collaborazione sistematica con noi fino ad oggi non interrotto. Gli altri proponenti la costituzione del RES nel 2009 furono Stefano Martelli e Giuseppe Lucà Trombetta (sociologi), Bruno Riccio (antropologo), Monica Rubini (psicologa). Il Centro fu soppresso in relazione alle migrazioni e riagggregazioni strutturali dei docenti determinate dalla Riforma Gelmini.

<sup>3</sup> “Ad armi pari” è il titolo di un volume di Piero Bertolini (1931-2006), di cui desidero ricordare in questa sede tutto il lavoro svolto per ridefinire la posizione della pedagogia scientifica fra le scienze umane e in rapporto ad esse.

<sup>4</sup> Probabilmente esiste nella pedagogia montessoriana anche una filosofia implicita che le permette di parlare di un “embrione spirituale”, pur nel quadro di un’analisi rigorosamente positiva della mente infantile e del suo sviluppo. In realtà, l’importanza della religiosità nel discorso montessoriano è stata riscoperta solo in tempi relativamente recenti ed è forse ancora poco studiata. Cfr. Montessori 1950; De Giorgi 2013. Vedi anche il saggio di G. Pinelli in questo volume.

<sup>5</sup> Ad Andrea Porcarelli si deve anche l’iniziativa di promuovere (insieme a Roberto Cipriani e Maria Teresa Moscato) una specifica Collana editoriale multidisciplinare sull’esperienza religiosa presso l’Editore Franco Angeli. La Collana, tuttora affidata alla cura editoriale di K. Bortolozzo, iniziò le sue pubblicazioni nel 2017 ed è oggi arrivata, all’incirca, alla sua

Ma in realtà è vero che non qualsiasi pedagogia può fare della religione in proprio oggetto: fra i fattori determinanti il lungo silenzio della pedagogia italiana sulla religione occorre collocare in primo luogo la concezione di pedagogia che è diventata fra noi prevalente nel secondo Novecento, e che perdura tuttora. Di fatto, la pedagogia accademica italiana si definisce prevalentemente come una scienza pratico applicativa (o al massimo metodologico-normativa). Soprattutto dopo le ridefinizioni dei settori scientifico-disciplinari e dei percorsi curricolari originati dalla Tabella XV (1992), la pedagogia generale ha espunto da sé la filosofia dell’educazione come “altra cosa”, così come le altre discipline pedagogiche, a partire dalla didattica, hanno rivendicato la propria autonomia dentro un orizzonte scientifico sempre meno connotato pedagogicamente. Ne deriva che nessuna disciplina pedagogica si pone più il problema di identificare e interpretare autonomamente i propri oggetti di ricerca; talvolta li prende di peso da altre scienze, oppure li assume dalle condizioni storiche e dalle avvertite urgenze sociali e politiche<sup>6</sup>. Possiamo avere così un moltiplicarsi di denominazioni che identificano luoghi e spazi di intervento, piuttosto che categorie di lettura (pedagogia del teatro, del museo, della devianza, etc.

In particolare, la religione /religiosità permane definita dai “sospetti” di altri settori scientifici (o di altre filosofie), e in quanto non accreditata da un bisogno o da un’attesa sociale, subisce una insofferenza generalizzata che la nega come oggetto di interesse pedagogico.

La nostra scelta, e il percorso compiuto negli ultimi quindici anni, derivano dal riconoscimento che l’esperienza religiosa è un oggetto di interesse pedagogico per la rilevanza, diretta e indiretta, che essa assume nei processi educativi e nelle dinamiche culturali. Ma si tratta di un oggetto che deve essere pedagogicamente interpretato (perché la pedagogia è anche una scienza interpretativa, e mai soltanto descrittiva), come del resto anche i processi educativi esigono interpretazione. Significa che non si può evitare di mettere i nostri oggetti di ricerca anche in rapporto ad una lettura della natura umana come dei dinamismi della cultura. La filosofia dell’educazione può restare implicita o sottintesa nella ricerca pedagogica anche empirica, ma non sarà per questo meno essenziale.

Per un secondo aspetto, l’assunzione dell’esperienza religiosa come oggetto di ricerca da parte della pedagogia, comporta una ridefinizione dei suoi rapporti con le altre scienze umane, laddove l’autonomia pedagogica non implica l’ignorarne le prospettive e i risultati, ma piuttosto l’assumerli come proprie “fonti” selezionate. Servono sempre categorie pedagogiche di lettura perché qualsiasi oggetto di ricerca, già variamente studiato, possa essere assunto come proprio nel quadro specifico delle scienze pedagogiche.

ventesima pubblicazione, con una crescente progressiva curvatura sull’area disciplinare psico-pedagogica.

<sup>6</sup> Si veda l’esempio della *pedagogia interculturale*, con tutta una serie di insegnamenti accademici attivati dopo il 1992, dietro la pressione di un crescente numero di bambini stranieri nelle nostre scuole, con l’inclusione隐式 di scelte etico-politiche collocate a monte e quasi nessuna fondazione teorico-pedagogica specifica.

Quanto appena detto costituisce presumibilmente un elemento discriminante anche all'interno e nella dinamica di quello che considero un secondo importante indicatore del rinnovato interesse pedagogico per i fenomeni religiosi, vale a dire la costituzione, nel 2014, di un gruppo di lavoro interno alla Società Italiana di Pedagogia (SIPED). Ho condiviso con Pierpaolo Tiani il coordinamento di un primo triennio ricco di attività e di entusiasmi (Moscati, Tiani 2017; Moscati 2017c)<sup>7</sup>. Il gruppo SIPED è rimasto uno spazio di confronto scientifico importante, talvolta occasionalmente accomunato dall'interesse per alcune tematiche specifiche (cfr. ad es. l'ampio dossier curato da Andrea Porcarelli nel 2020)<sup>8</sup>. Ma non siamo approdati ad una prospettiva teorico-pedagogica unitaria, o almeno non ancora.

La mia sottolineatura delle radici bolognesi di un rinnovato interesse pedagogico per la religiosità non è dunque una rivendicazione “di campanile” (o meglio, di “due torri”<sup>9</sup>). Per svilupparsi efficacemente, gli studi di pedagogia delle religioni hanno bisogno di una pedagogia generale (inclusiva della sua filosofia dell'educazione) che sia figlia di una “ragione aperta” più che di un “razionalismo critico”, o di una metafisica essenzialista, o di uno “scientismo puro e duro”. Ci serve piuttosto un approccio, sia nella teorizzazione, sia nei metodi di ricerca, da cui possa emergere - come abbiamo compreso progressivamente meglio in questi quindici anni – anche una rinnovata concezione dell'esperienza religiosa.

Questa riflessione vale anche per altre scienze umane, e per la psicologia in particolare. A titolo di esempio, potrei citare gli studi di Maslow (1908-1970), in cui la teoria e la metodologia della ricerca psicologica non soltanto sono compatibili con l'assunzione della religiosità come oggetto, ma addirittura aprono spazi mirati alla ridefinizione della religiosità umana<sup>10</sup>. Questi studi costituiscono tuttora una delle nostre fonti specifiche.

Naturalmente esistono diverse teorie interpretative significative ed utili, per definire l'esperienza religiosa, nell'intero orizzonte delle scienze umane: di fatto tutto il Novecento è attraversato da un travaglio di ricerca, filosofico e scientifico, che ha nella religione uno dei suoi oggetti più importanti. Tuttavia, la penetrazione di modelli e letture laiche fra le scienze religiose in senso stretto è stata molto lenta, e ostacolata da reciproci sospetti e mancati riconoscimenti, quando non da aperti rifiuti. Vale a dire che non c'è stato un uso adeguato delle scienze laiche dentro la cultura religiosa, ma anche che le prospettive religiose non hanno mai contribuito alla ricerca laica. Si procede sempre in un parallelismo pregiudizialmente

<sup>7</sup> Moscati, 2017c è il testo di una relazione tenuta al Convegno nazionale della SIPED del 2016.

<sup>8</sup> Il gruppo SIPED è tuttora attivo, ed è coordinato da Dal Toso e Porcarelli, cui nel triennio in corso si è aggiunto Michele Caputo, subentrando a Tiani.

<sup>9</sup> Le due torri sono il simbolo più comune della città di Bologna, ma qui il riferimento è al titolo di un libro importante per la definizione della scuola bolognese, che è Guerra, *Pedagogia “sotto le due torri”*, 2012, che scrivemmo insieme a Franco Frabboni (1935-2024) in occasione del suo congedo accademico.

<sup>10</sup> In particolare, Maslow 1970, saggio mai tradotto in italiano, forse perché il termine “religione” appare già nel titolo. Sull'importanza delle tesi di Maslow per la psicologia della religione, cfr. Devoti 2018, pp. 238 e sgg.

autoescludentesi, sempre chiuso in quadrato intorno alle proprie tesi. Ma i parallelismi aprono spesso solo a vicoli ciechi.

Nell’arco degli ultimi dieci anni, mentre maturava sempre più fra di noi la consapevolezza di una necessaria ridefinizione teoretico-epistemologica specificamente pedagogica, diventava più accorto anche il confronto con la ricerca delle altre scienze umane e sociali. Oggi sappiamo, come ho già detto, che è necessario individuare criteri pedagogici di selezione per tutte le possibilità reali di dialogo multidisciplinare. Di fatto, come esistono molte pedagogie fra loro differenti, sono differenti fra loro anche molte psicologie e molte sociologie, per quanto interessate al fenomeno religioso. L’eventuale interesse comune non garantisce di per sé un dialogo scientifico fruttuoso.

Queste affermazioni comportano dunque una rinnovata riflessione sulla struttura epistemologica della pedagogia e sui suoi oggetti privilegiati (che non possiamo affrontare compiutamente in queste pagine). Vorrei invece affrontare qui, almeno a grandi linee, la modificata prospettiva che riguarda la religiosità come oggetto pedagogico e le ragioni del rinnovato interesse che la investe.

## Religione e religiosità

In primo luogo, è necessario distinguere fra la religione in senso stretto, che è sempre un sistema culturale e istituzionale, connotato storicamente, tuttora ampiamente studiato in tutti i suoi aspetti e da molte discipline, dal suo “versante interno”, cioè dalla dimensione psicologica e vissuta dell’esperienza religiosa personale.

La dimensione “interna” della religione, che indicheremo di seguito con il termine *religiosità*, fa piuttosto riferimento ad una modalità di essere della persona, che può essere letta anche come una “capacità attiva” di essa, dal momento che include in termini dinamici convinzioni e rappresentazioni, orientamenti motivazionali, appartenenze e valori condivisi. Il termine *senso religioso* è in parte equivalente e quindi almeno parzialmente intercambiabile, ma abbiamo preferito utilizzare la dizione *religiosità* per chiarezza nei confronti di un pubblico generalista di potenziali lettori. Si potrebbe parlare anche, come fanno alcune scuole sociologiche (cfr. Ammerman 2014), di *religione vissuta*, per evidenziare l’attenzione alla concretezza dell’esperienza religiosa personale, rispetto agli elementi istituzionali e dottrinali di qualsiasi religione storica, anche se la religiosità si materializza sempre in forme che hanno anche una dimensione collettiva di appartenenza e condivisione. In altri termini, non si è religiosi in astratto: l’esperienza religiosa si concretizza in una identità storica, si forma e si sviluppa in un contesto anche relazionale, si evolve nell’arco della vita. Presumibilmente, uno dei caratteri della religiosità contemporanea, lunghi dall’essere la sua pura e semplice

sparizione, è la trasformazione, ma anche il travestimento/ nascondimento in forme almeno parzialmente inedite<sup>11</sup>.

L'affermarsi del termine “spiritualità”, spesso privilegiato anche nelle autodefinizioni di soggetti intervistati, potrebbe evidenziare proprio una di tali trasformazioni: sarebbe un modo di riconoscersi e affermarsi di fatto religiosi, liberandosi allo stesso tempo dalle ipoteche dei dogmi e delle appartenenze confessionali.

Per occuparsi di religiosità, a nostro parere, la via percorribile scientificamente è quella di un approccio fenomenologico all'esperienza religiosa, in altri termini lo studio della “religione vissuta”, indagata nell'esperienza esistenziale dei soggetti religiosi. Ciò vale per tutte le scienze umane, e non solo per la pedagogia. Per questa ragione, come ho già detto, non qualsiasi pedagogia scientifica può occuparsi di religiosità, perché in molti casi il ricercatore, legato a categorie di ricerca empirico-descrittive scientifiche e immanentiste, non vede neppure un oggetto di ricerca di proprio interesse nel fenomeno religioso. Per non dire che una tradizione pedagogica laica e laicista ha evitato accuratamente, almeno dal secondo dopoguerra in avanti, di indagare la religiosità, assumendo in partenza che essa derivasse da arretratezza culturale, ignoranza personale o addirittura nevrosi.

## Gli studi di psicologia della religione

Sulla strada di una indagine fenomenologica (sebbene non indicata con questi termini), già dagli inizi del Novecento, si era posta la ricerca di psicologia della religione, allora ancora in fase di fondazione, che naturalmente incontrò forti resistenze proprio all'interno delle confessioni religiose storiche, che se ne sentirono presumibilmente minacciate. Farò riferimento, in primo luogo, a uno studio classico, e fondativo di questa linea di lavoro, che è il testo di William James del 1902 (*La varietà delle esperienze religiose. Uno studio sulla natura umana*). Questo libro, pur rimanendo ancora per molti versi l'opera di un filosofo, costituisce anche la fondazione della psicologia della religione, e si apre a prospettive che, per quanto restino implicite, sono oggettivamente anche pedagogiche e educative<sup>12</sup>. Il suo

<sup>11</sup> Su questo tema è utile riferirsi alle ricerche sociologiche sulla religione vissuta, di matrice fenomenologica (Vedi Ammerman 2014 e la sua ricchissima bibliografia, nella recente traduzione italiana del 2024, pubblicata da Franco Angeli), ma è illuminante anche la teoria dei “mercati religiosi” delineata da F. Yang (2012). Le ricerche condotte o utilizzate e citate dalla Ammerman sono di tipo qualitativo, ma è rilevante che il confronto sistematico con i dati statistici federali americani confermi sul piano quantitativo le tendenze rilevate dalla sua ricerca. Sulle trasformazioni della religiosità vedi anche: Moscato, Caputo, Pinelli 2025.

<sup>12</sup> W. James (1842-1910), studia l'esperienza religiosa su testi letterari del genere autobiografico e su un piccolo numero di scritture personali inedite, che vengono in parte scambiate fra lui e alcuni suoi illustri colleghi come Th. Flournoy (1854-1920) e J.H Leuba (1868-1946). Ciò implica che i soggetti da essi studiati presentino sempre un elevato livello culturale e intellettuale, e quindi siano solo parzialmente espressivi della loro generazione. Segnalo che James non riesce ad utilizzare in questa prospettiva le *Confessioni* di Agostino (che cita

sottotitolo evidenzia l'interesse e l'attenzione di James rispetto alla dimensione umana (in qualche modo “naturale”) della religione; evidenzia l'intreccio dell'esperienza religiosa con i dinamismi vitali ed evolutivi della persona (ed è questo che dovrebbe interessare anche oggi la pedagogia). È chiaro che l'esperienza religiosa è inseparabile dalla vita dentro una socio-cultura storica, ma non per questo essa coincide con il sistema culturale in cui si vive. Ed è egualmente chiaro che la religiosità personale non corrisponde necessariamente ad una correttezza dottrinale, ad una “ortodossia” definita, e meno che mai ad un esito intellettuale “definitivo”. Esiste un dinamismo dell'esperienza religiosa, una sua trasformazione correlata alle stagioni della vita personale, ma anche un dinamismo storico che riguarda intere generazioni.

Voglio ancora osservare che molta della ricerca e della teorizzazione scientifica del Novecento è soprattutto “anticlericale”, piuttosto che “antireligiosa” in senso stretto, per quanto sia indiscutibile che le grandi ideologie dell’Occidente, dall’Illuminismo in avanti, abbiano cercato di riprogettare e costruire un mondo migliore senza Dio (o addirittura “contro” di lui). Tuttavia, io credo che in realtà molta produzione filosofico-scientifica apparentemente antireligiosa, a partire dalla nota tesi di Feuerbach sull’essenza del cristianesimo, potrebbe essere oggi rimeditata, e fornire categorie di lettura illuminanti sulla religiosità umana in quanto tale<sup>13</sup>.

Perché dovremmo comprendere la religiosità umana, i suoi dinamismi, la sua tendenziale ambivalenza? Perché scoprirne le potenzialità come risorsa e resilienza per la vita individuale, i poteri pacificanti per un mondo devastato da guerre ancora apparentemente religiose? La sfida multiculturale che passa attraverso il riconoscimento e il rispetto delle identità religiose? I motivi sono già impliciti nelle parole che ho appena usato, ma proverò a chiarirli in un’ottica più specificamente pedagogica.

Il riconoscimento della religiosità è possibile solo a partire da una comprensione di essa, sia nella sua potenza di risorsa, sia nella sua rischiosa ambivalenza (ciò che genera involuzioni, superstizioni, degenerazioni ideologiche). Finché la religiosità verrà considerata con “sospetto” e con disprezzo, e assimilata e ridotta all’effetto di

brevemente e di seconda mano), come noi invece abbiamo fatto negli ultimi anni, con uno studio in controtendenza (Moscati 2022b). James è comunque la fonte anche metodologica del fondatore della psicologia della religione in Europa. Il testo di Flournoy (1902-1904) è stato ripubblicato in una nuova traduzione italiana nella già citata Collana Franco Angeli (2021), con un saggio introduttivo di Mario Aletti. Sull’importanza di James per la psicologia della religione, si veda anche D. Devoti (2018), pp.53-75.

<sup>13</sup> Per esempio, ho trovato significative e stimolanti le riflessioni di Antonio Banfi, in due saggi di filosofia della religione, rispettivamente del 1925 e del 1940, quando egli non aveva ancora scelto la militanza politica nelle file comuniste (cfr. Moscati 2015). Segnalo che Banfi è il fondatore remoto, attraverso Bertin e Bertolini, anche della scuola pedagogica bolognese. E a proposito del rapporto fra anti-religiosità e anticlericalismo, il carteggio Banfi-Bertin, pubblicato da Franco Cambi nel 2008, ci permette di scoprire un Banfi accogliente ed empatico verso il giovane Bertin, allora suo allievo, di cui riconosce le esigenze religiose, mentre, in un momento successivo, gli proibirà in maniera assoluta di accogliere un invito congressuale in contesti sicuramente cattolici e clericali.

una ignoranza superstiziosa, le persone religiose si “chiuderanno in quadrato” su di essa e si difenderanno da ogni analisi e dubbio anche con se stessi. I giovani trascureranno o negheranno una potenziale spinta alla ricerca di significato che li attraversa, trattandola come una pura ed irragionevole emozione. I bambini si vergogneranno del loro catechismo come di una fiaba ingenua. L’esperienza religiosa di tutti verrà paralizzata, impoverita, degradata, e soprattutto essa non svilupperà una coscienza religiosa, personale e collettiva, che dovrebbe costituire l’esito positivo di qualsiasi educazione religiosa. Già oggi, soprattutto nel mondo occidentale, si fanno strada molti surrogati dell’esperienza religiosa, si espande un “mercato” ricco di innumerevoli “offerte” sostitutive, in cui agiscono interessi politici ed economici, ma anche, naturalmente, persecuzioni e conflitti ideologici, soprattutto dove il potere politico continua a tentare di controllare l’esperienza religiosa della persona umana (cfr. Yang, 2012)<sup>14</sup>. Per non dire che il confronto multiculturale, che oggi attraversa tutte le società interessate da fenomeni migratori, è molto spesso anche un confronto (e un conflitto) interreligioso. Anticipo che il vero dialogo fra le religioni non può avvenire sui loro contenuti e sulle loro ortodossie dottrinali: esso esige piuttosto una nuova sensibilità religiosa che permetta il confronto fra le esperienze, un salto di qualità di una coscienza religiosa trasversale, che possa intuire (o riconoscere) “i molti cammini di Dio”<sup>15</sup> negli intricati sentieri della nostra comune esperienza.

## **Elementi trasversali della religiosità: verso una pedagogia dell’esperienza religiosa**

Le scienze umane, e la pedagogia in particolare, non sono chiamate ad affrontare il problema dell’esistenza di Dio e delle sue manifestazioni/ rivelazioni, come della “verità” di una dottrina religiosa. Il nostro primo oggetto di ricerca è piuttosto l’esperienza religiosa della persona, il suo dinamismo interno, il rapporto con la cultura e con i processi educativi e formativi, gli effetti della religiosità nella resilienza personale, le possibili involuzioni dell’esperienza religiosa, che generano

<sup>14</sup> F. Yang (1962), già citato sociologo di fama internazionale, il maggior esperto delle religioni cinesi, noto per la sua teoria dei “mercati religiosi”. Su iniziativa di Roberto Cipriani, il suo volume del 2012 è stato tradotto nella già citata Collana Franco Angeli. (Yang 2020).

<sup>15</sup> Cfr. J.M. Vigil, L. E. Tomita, M. Barros, *Per i molti cammini di Dio*, trad. ital. Pazzini Editore, 2011. L’opera, in cinque volumi, sviluppa temi contemporanei di teologia delle religioni. A partire dal Concilio Vaticano Secondo, il Magistero cattolico presenta maggiore sensibilità e rispetto “di quanto c’è di buono in ogni religione”, riconoscendo le “ricchezze spirituali che Dio ha elargito ad ogni popolo”. Così, ad esempio, Giovanni Paolo II, nell’Enciclica *Redemptoris Missio* (1990), in cui riafferma la necessità della missionarietà cristiana, allo stesso tempo assume che lo Spirito Santo possa dare a tutti gli uomini “la possibilità di venire in contatto, nel modo che Dio conosce, con il mistero pasquale” (RM, 10). I riferimenti di RM sono ai documenti conciliari *Gaudium et Spes*, *Ad Gentes* e *Humanae Dignitatis*, tutti del 1965. Ciò non significa, naturalmente, che tali aperture dottrinali abbiano penetrato e convinto la totalità del mondo cattolico.

atteggiamenti magici e superstiziosi, o che si trasformano e si irrigidiscono ideologicamente. Su tutti questi temi, e su molto altro, esistono studi storico-teoretici e ricerche empiriche, che vanno fra loro intrecciati. La ricerca empirica, infatti, ha sempre bisogno di ipotesi interpretative iniziali, ha bisogno di definire a monte l'oggetto della propria ricerca. Anche se spesso impariamo proprio dai nostri errori, e ci imbattiamo in ciò che non avevamo cercato<sup>16</sup>.

Un insegnamento di pedagogia delle religioni, di livello accademico, dovrebbe essere rivolto a studenti che siano potenzialmente futuri educatori e insegnanti, oltre che catechisti e insegnanti di religione. In realtà potrebbe far parte semplicemente della formazione di un adulto istruito, chiamato a vivere in spazi e tempi sempre più multiculturali, e quindi anche multireligiosi. In quest'ottica, tutte le professioni che hanno la relazione umana come propria materia sono potenzialmente interessate ad includere i temi religiosi fra le proprie componenti. E non c'è dubbio che un insegnamento di pedagogia delle religioni interverrebbe inevitabilmente sull'autocoscienza personale di ogni studente, soprattutto se le metodologie praticate saranno attive e partecipative.

Proverò dunque a chiarire il concetto di “religiosità”, in sé complesso, e in qualche modo “intricato”. La religiosità sembra coincidere per un verso con la stessa esperienza religiosa personale, perché essa è dinamica, e presumibilmente soggetta a trasformazioni maturative in diverse e successive fasi della vita adulta<sup>17</sup>. Per conseguenza è soggetta anche a trasformazioni involutive di vario genere (dalla superstizione all’ideologia). In realtà, e pur nel suo dinamismo, la religiosità si genera attraverso la personale esperienza religiosa, ma contemporaneamente la rende possibile, costituendo di per sé una forma di energia psichica (o spirituale, se si preferisce), che diventa principio di interpretazione del mondo (esterno ed interno all’Io) e di orientamento /direzione della condotta soggettiva.

Oggi mi è diventato chiaro che essa è, nel suo nucleo originario, estremamente precoce, legata ad esperienze emotive e cognitive della prima infanzia e all’ambiente familiare di origine<sup>18</sup>. La sua prima caratteristica, presumibilmente, è di non essere un’idea e neppure un sentimento, ma sempre e dinamicamente una sintesi di elementi intellettivi ed emotivo-affettivo non separabili, un nucleo che, nel linguaggio di S. Arieti<sup>19</sup>, si definirebbe “endocettuale”, e perciò capace di generare

<sup>16</sup> Nella mia esperienza personale di ricerca, ho spesso rintracciato vissuti e prospettive che non avevo ipotizzato attraverso interviste non direttive, per esempio con soggetti emigrati e con i loro figli. Per questa ragione credo molto, tuttora, alle ricerche “con i soggetti” e non “sui soggetti”, per quanto in essa si incontrino molte difficoltà tecniche e crescano i rischi di insuccesso. Mi riferisco a studi anche internazionali degli anni Ottanta/ Novanta. Per i riferimenti bibliografici rimando a: M.T. Moscato, *L’Io e l’altrove. Emigrazione e processi educativi*, in: G. Chiosso (a cura di), *Luoghi e pratiche dell’educazione*, Milano, Mondadori Università, 2009, pp.67-85.

<sup>17</sup> È la tesi di J. Fowler degli “stadi della fede”. Cfr. Fowler 2000 [2017].

<sup>18</sup> Si deve leggere in questa chiave quanto Agostino racconta della sua religiosità infantile, che rende la sua cosiddetta tormentata “conversione” piuttosto un ritorno consapevole nel grembo della Chiesa (cfr. Moscato 2022b).

<sup>19</sup> Silvano Arieti (1914-1981), nato in Italia da famiglia ebrea, emigrò in America subito dopo la laurea in medicina conseguita a Pisa per sottrarsi alle persecuzioni razziali. Negli USA

concetti, oltre che immagini e simboli, e naturalmente di riconoscerli. In questo senso i nuclei iniziali della religiosità infantile sono anche “generativi” o “germinativi” (in un certo senso “staminali”) (Moscato 2012). Presumibilmente, questo nucleo attivo costituisce anche un principio di integrazione e riorganizzazione progressiva non solo dell’Io, ma dell’intera struttura del Sé nelle sue componenti inconse e preconsce, da cui una sorprendente capacità di resilienza personale dei soggetti religiosi nelle crisi e nelle difficoltà della vita.

Ci sono alcuni elementi che si presentano come trasversali, nella molteplicità delle esperienze religiose. Ne elencherò solo alcuni, che hanno il supporto della ricerca teoretica ma anche della ricerca sul campo, pur consapevole che si tratta di un indice ancora abbozzato e da sviluppare, che esso costituisce un piano di lavoro più che una sintesi definitoria.

*La religiosità presuppone e sollecita lo sviluppo del pensiero simbolico, a partire anche dai suoi specifici linguaggi condivisi. In ragione del pensiero simbolico, le narrazioni, all'interno dell'esperienza religiosa, potenziano processi di mitizzazione e si arricchiscono di mitologie religiose.* (L’approccio storico-realistico al mito, così come quello fantastico, determinano involuzione religiosa, anche nella forma del puro e semplice rifiuto /abbandono). Il potenziamento del pensiero simbolico è anche la condizione dello sviluppo della coscienza religiosa.

*La religiosità è sempre legata all'acquisizione di un senso di trascendenza.* Il senso di trascendenza si rivela poi essenziale anche in diversi sviluppi laicizzati: per esempio la coscienza storica o quella ecologica, che comportano una solidarietà intergenerazionale nello spazio e nel tempo. Il senso di trascendenza *sembra comportare un decentramento fisiologico dell'Io, in ragione di una percepita 'costanza dell'Oggetto' trascendente.* Il Dio/Oggetto può configurarsi come ‘contenitore dell’Io’ (il *Deus colligens* di Agostino, che egli definisce assolutamente altro da sé, e tuttavia “più intimo a me di me stesso”). Il decentramento dell’Io permette la relazionalità/ socialità positiva dei soggetti religiosi. Permette la capacità di cura per le persone e le opere. Costituisce comunità umane sia a micro che a macro-livello. Su questo punto le religioni non teiste (come il Buddismo), esigono presumibilmente altri specifici studi e confronti, nel senso che in esse il decentramento dell’Io segue forse un’altra logica (cfr. Cavana 2020). Ma sembra evidente che anche le religiosità non teiste posseggano un forte senso di trascendenza, che comunque l’esperienza religiosa sviluppa e consolida.

*La religiosità conferisce senso alla vita:* questa è riconosciuta come la sua caratteristica più importante da soggetti religiosi adulti. Nella ricerca condotta negli anni 2013/14 su 2.675 cattolici praticanti, richiesti di esprimere in che modo la religiosità contribuisse allo sviluppo della vita e della società umana, oltre il 56% dei soggetti rispondeva che la religiosità “fornisce un senso alla vita” (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli 2017). Su questo punto si può aprire un ampio discorso pedagogico, perché in realtà il “dare senso al mondo” sembra costituire un

completò la sua formazione clinica e psicanalitica e iniziò la carriera universitaria. Acquistò prestigio e fama internazionale per le sue ricerche sulla schizofrenia e sulla creatività. I suoi studi hanno base clinica ed empirica, integrando originalmente e revisionando anche le categorie freudiane, in un’ottica umanistico esistenziale.

compito maturativo ineliminabile, cui l'esperienza religiosa fornisce un supporto personale concreto, anche se non esclusivo (cfr. Moscato 2024).

*La religiosità implica sempre una opzione/desiderio/ speranza per il perseguimento del bene.* Riferendoci di nuovo ai 2.675 soggetti sottoposti a questionario nel 2013/14, alla domanda sul “che cosa risplendesse ancora sul volto della Chiesa”, il 27% di essi risponde: “una speranza inestinguibile nell'esistenza del bene”. Da questa riflessione, certamente da approfondire, si evincerebbe la non autonomia della fondazione di una condotta etica rispetto alla dimensione religiosa.

*La religiosità trova forme di devozione, riti e pratiche, a partire dalla preghiera e dalla meditazione (minimo comune denominatore di tutte le esperienze religiose) con cui si tenta di entrare in relazione con la divinità.*

*La religiosità permette lo sviluppo di una cura di sé in senso fisico e psichico (in questo senso è sempre ‘salvifica’), ma anche di una capacità di cura educativa e di rispetto della vita personale di ciascuno.* Queste caratteristiche non si attenuano nella laicizzazione personale dell'esperienza religiosa.

Questo elenco, iniziale e incompleto, contiene già da solo le ragioni di una ricerca e di una definizione pedagogica che ci permetta di ripensare, in maniera interconnessa, gli studi pedagogici di livello scientifico, ma anche l'insegnamento di contenuti religiosi in ambito scolastico e in contesti pastorali, e dunque in primo luogo la formazione degli insegnanti di religione e dei catechisti. Alcuni degli aspetti già indicati chiamano in causa la formazione di tutti gli insegnanti, soprattutto per la prima e seconda infanzia, così come le strategie generali dei processi educativi infantili e l'accompagnamento della formazione adulta e della vecchiaia.

Esistono dunque una serie di potenziali contenuti da indagare per costruire una possibile pedagogia delle religioni, il cui impatto, nel tessuto della cultura contemporanea, potrebbe ridurre i rischi di involuzione dell'esperienza religiosa (varie forme di superstizione, fanatismo, violenza, conflitto, autodistruzione, disgregazione sociale e simili) cui siamo apparentemente esposti. E vorrei aggiungere che anche la pura incredulità e il rifiuto a priori, con la conseguente perdita generalizzata di un criterio del bene e del male, e dunque di ogni speranza di bene, è di per sé una forma di involuzione della condizione umana, di cui paghiamo ogni giorno costi sempre più elevati.

## Riferimenti bibliografici

- Ammerman N. T. (2014), *Tribù spirituali e narrazioni del sacro. Trovare la religione nella vita quotidiana*, trad. ital. Franco Angeli, Milano, 2024.
- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (2014), a cura di, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano.
- Arieti S. (1967), *Il Sé intrapsichico. Affettività, cognizione e creatività nella salute e nella malattia mentale*, trad. ital. Boringhieri, Torino, 1969.
- Banfi A., Bertin G.M. (2008), *Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, Edizioni Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo-Firenze.
- Caputo M. (2018a), a cura di, *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, Franco Angeli, Milano.

- Caputo M. (2018b), *Rappresentazioni della religione e scienze umane: una ermeneutica pedagogica*, in: M. Caputo, a cura di, *Oltre i paradigmi...* cit., pp. 7-36.
- Caputo M. (2022a), a cura di, *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- Caputo M. (2022b), *La religiosità come risorsa: una prospettiva pedagogica tra le scienze religiose*, in: *La religiosità come risorsa*, cit. pp. 7-21.
- Caputo M. (2022c), *Religiosità e processi educativi: precedenti storici e prospettive pedagogiche*, in: *La religiosità come risorsa*, cit. pp. 111-135.
- Caputo M., Pinelli G. (2018), a cura di, *Arte, Religiosità, Educazione. Esplorazioni e percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavana L. (2020), *La via del Buddhismo. Un cammino verso il risveglio*, Franco Angeli, Milano.
- Dal Toso P., Loro D. (2017), a cura di, *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, Franco Angeli, Milano.
- De Giorgi F. (2013), *Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo*, in: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di F. De Giorgi, La Scuola, Brescia, 2013, pp. 5-100.
- Devoti D. (2018), *Gli psicologi di fronte a Dio*, Vol. I, *Il contrastato percorso della psicologia della religione*, Mimesis, Milano.
- Farné R. (2015), *Introduzione: Focus Religiosità e infanzia*, a cura di R. Farné (contribuiti di M.T. Moscato, F. Monti, R. Neri, M. D'Ascenzo, G. Pinelli, R. Gabbiadini, A. Porcarelli, S. Bosi, E. Roncato), "Infanzia", n. 3, maggio/giugno 2015, pp. 163-204.
- Flournoy Th. (1902, 1903, 1904), *La psicologia della religione. Principi, ricerche, prospettive*, trad. ital. 1910, revisionata, con una *Introduzione* di Mario Aletti, Franco Angeli, Milano, 2021.
- Fowler J. (2000), *Diventare adulti. Diventare cristiani*, trad. ital. a cura di R. Gabbiadini e M.T. Moscato, Franco Angeli, Milano, 2017.
- Guerra L. (2012), a cura di, *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna.
- James W. (1902), *The Varieties of Religious Experience: a Study in Human Nature*, Seven Treasures Publication, USA, 2009. Esistono diverse traduzioni italiane (1945, 1953, 2001), a partire dal 1904, in cui l'opera apparve, col titolo *Le varie forme della coscienza religiosa*, con una introduzione di Roberto Ardigò, per i tipi dei F.Ili Bocca di Torino. Cfr. W. James, *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*, trad. ital. Morcelliana, Brescia, 2009, II.
- Maslow A.H. (1962), *Verso una psicologia dell'essere*, trad. ital. Ubaldini Editore, Roma, 1971.
- Maslow A.H. (1970), *Religions, Values and Peak-Experiences*, Penguin Books, New York.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Moscato M. T. (2012), *L'educabilità umana e la religiosità. Genesi, intrecci, sviluppi*, in: Moscato, Gatti, Caputo, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit. pp. 130-203.
- Moscato M. T. (2015) *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'esperienza religiosa*, "Studi sulla Formazione", 1/2015, pp. 81-116.
- Moscato M. T. (2017a), *Storia e obiettivi di una ricerca esplorativa*, in: Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, cit. pp. 13-48.
- Moscato M. T. (2017b), *Gli indicatori di religiosità: possibili categorie trasversali*, in: Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, cit. pp. 173-229.
- Moscato M. T. (2017c), *Educazione religiosa e società multiculturale*, in: J. Loiodice e S. Ulivieri (a cura di), *Identità e spazi di cittadinanza*, Progedit, Foggia, 2017, pp. 69-78.

- Moscato M. T. (2021), *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento*, “Formazione Lavoro Persona”, a. XI, 2021, n. 35, pp. 92-112.
- Moscato M. T. (2022a), *Per una pedagogia della religione: un itinerario*, in: M. Caputo, 2022a, cit. pp. 179-241.
- Moscato M. T. (2022b), “*Un abisso invoca l’Abisso*”. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Franco Angeli, Milano.
- Moscato M. T. (2024), “*Dare senso al mondo*”. *La ragione aperta compito della scuola? “Nuova Secondaria Ricerca”*, a. XLI, n. 8, Aprile 2024, pp. 171-185.
- Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (2012) a cura di, *Crescere tra vecchi e nuovi Dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando Editore, Roma.
- Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano, pp. 367.
- Moscato M. T., Triani P. (2017), *Religiosity and Education: A Report of a Working Group of the Italian Society of Pedagogy (2014-2016)*, “International Studies in Catholic Education”, vol.9, n.1, 14.3.2017, pp. 45-57.
- Moscato M. T., Caputo M., Pinelli G. (2025), *Changes and New Religious Orientations Among Practicing Catholics?* “Religions”, 16, 142 (<https://doi.org/10.3390/rel16020142>).
- Pinelli G. (2012), *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 70-97.
- Pinelli G. (2017), *L’essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico*, in “Orientamenti pedagogici”, vol. 64 n. 4, ott.-dic. 2017, pp. 705-715.
- Pinelli G. (2023), *Senso religioso ed educazione in Giussani: la categoria di dipendenza originale*, in: Di Martino C. (a cura di), Rizzoli-BUR, Milano, pp. 98-114.
- Pinelli G. (2024), a cura di, *Finché un Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, FrancoAngeli, Milano.
- Porcarelli A. (2018), *La pedagogia tra le scienze delle religioni*, in: M. Caputo, *Oltre i paradigmi del sospetto*? cit. pp. 143-160.
- Porcarelli A. (2020), a cura di, *L’insegnamento della religione in un contesto multiculturale*. Dossier di “Nuova Secondaria Ricerca” (4, dic. 2020, pp. 74-368). Contributi di: M.T. Moscato, A. Porcarelli, M. Tempesta, E. Bruni, F. Bellelli, P. Dal Toso, C. Macale, S. Cicatelli, C.M. Fedeli, A. Augelli, M. C. Castaldi, C. Simoni, S. Guetta, M. Musaio, G. Pinelli, M. Caputo, T. Rompianesi, M. Bortolotto, A. Schiedi, R. Gabbiadini.
- Porcarelli A. (2022), *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Franco Angeli, Milano.
- Triani P. (2015), *La produzione pedagogica italiana sulla religiosità*, “Nuova Secondaria Ricerca”, a. XXXII, n. 5, gennaio 2015, pp. 22-27.
- Triani P. (2017). *Pedagogia della dimensione religiosa: necessaria, aperta e critica*, in Dal Toso & Loro, cit. pp. 23-30.
- Triani P., Lisimberti C. (2021) a cura di, *La didattica dell’IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze religiose*, ETS, Milano.
- Yang F. (2012), *La religione nella Cina comunista. Dalla sopravvivenza al risveglio*, trad. ital. Franco Angeli, Milano, 2020.

**Maria Teresa Moscato** (1947), già ordinaria di discipline pedagogiche presso l'Università di Bologna, nella sua lunga carriera si è occupata fra l'altro di insuccesso scolastico, di emigrazione e intercultura, di conflitti coniugali e di formazione insegnanti. Ha avviato una specifica linea di ricerca pedagogica sulla religiosità e la formazione religiosa a partire dal 2010, e dirige tuttora (con Abbruzzese, Caputo, Cipriani e Porcarelli) la Collana Franco Angeli in cui questo volume viene pubblicato. Fra i suoi volumi più recenti, *Pedagogia del conflitto coniugale*, Marcianum, 2020; *I figli di Medea. Conflitto coniugale e negazione materna*, Mondadori, 2022; “*Un abisso invoca l’Abisso*”. *Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, FrancoAngeli, 2022.

---

*L'esperienza religiosa. Studi e ricerche multidisciplinari*  
diretta da M. T. Moscato (coordinatrice), S. Abruzzese, M. Caputo, R. Cipriani,  
A. Porcarelli

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

MICHELE CAPUTO (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica.*

NANCY TATOM AMMERMAN, *Tribù spirituali e narrazioni del sacro. Trovare la religione nella vita quotidiana.*

GIORGIA PINELLI (a cura di), *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa.*

MARIA TERESA MOSCATO, *"Un abisso invoca l'Abitto". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino* (disponibile anche in e-book).

ANDREA PORCARELLI, *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale* (disponibile anche in e-book).

GIOVANNI FILORAMO, *Sui sentieri del sacro. Processi di sacralizzazione nella società contemporanea* (disponibile anche in e-book).

JAMES W. FOWLER, *Diventare adulti, diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana.*

THÉODORE FLOURNOY, *La psicologia della religione. Principi, ricerche, prospettive.*

ERIO CASTELLUCCI, *Autarchia e alleanza. Antiche esperienze del divino fra Atene e Gerusalemme* (disponibile anche in e-book).

RAYMOND BOUDON, *Credere e sapere. Pensare il politico, il morale e il religioso.*

LAURA CAVANA, *La Via del buddhismo. Un cammino verso il risveglio* (disponibile anche in e-book).

FENGGANG YANG, *La religione nella Cina comunista. Dalla sopravvivenza al risveglio* (disponibile anche in e-book).

MICHELE CAPUTO, GIORGIA PINELLI (a cura di), *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi.*

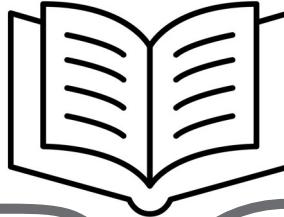
MICHELE CAPUTO (a cura di), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane.*

PAOLA DAL TOSO, DANIELE LORO (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile.*

MAURO CASADEI TURRONI MONTI, CESARINO RUINI (a cura di), *Musica ed esperienza religiosa. Un'ipotesi di ricerca tra musicologia e pedagogia.*

MARIA TERESA MOSCATO, MICHELE CAPUTO, ROSINO GABBIADINI, GIORGIA PINELLI, ANDREA PORCARELLI, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti.*

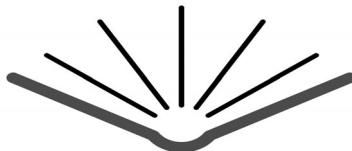
# Questo LIBRO



ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835184218

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**



# **RELIGIOSITÀ E ORIZZONTI DI SENSO**

Il volume nasce da un incontro fra diverse identità scientifiche, sulla base di un interesse condiviso circa la interconnessione fra l'esperienza religiosa e il conferimento di senso alla realtà. La ricchezza del tema determina un'articolazione di contributi di diversa consistenza, ma anche, in molti casi, una certa originalità dell'approccio. L'orizzonte di senso è segnato dalle trasformazioni dell'esperienza religiosa e dal suo divenire aperto, in cui gli studiosi raccolti nel volume si inseriscono con l'ambizione e l'impegno di aprire nuovi percorsi per una futura pedagogia della esperienza religiosa, con una progettazione multi-prospettica e multiculturale.

Il libro si rivolge a educatori e insegnanti in genere, per le implicazioni che il tema presenta per il loro lavoro quotidiano, a docenti e studenti universitari delle aree di scienze umane, ed infine, più specificamente, a insegnanti di religione, educatori religiosi e catechisti che intendessero esplorare questo tema in maniera più mirata.

Contributi di: Ferdinando Bellelli, Valentino Bulgarelli, Michele Caputo, Letizia Caronia, Paola Dal Toso, Maurizio Fabbri, Carlo Fedeli, Yuri Gaspar, Roberta Leite, Maria Teresa Moscato, Marisa Musaio, Giorgia Pinelli.

**Michele Caputo** è professore associato di discipline pedagogiche presso l'Università di Bologna. Sui temi dell'esperienza e dell'identità religiosa ha sviluppato un percorso originale di ricerca sul campo, a partire dall'analisi di scritture giovanili e di specifici questionari e interviste. È coautore (con M.T. Moscato, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli) del volume: *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti* (2017). Ha curato i volumi: *Crescere fra vecchi e nuovi déi* (2012, con M. T. Moscato e R. Gatti); *Oltre i paradigmi del sospetto* (2018); *La religiosità come risorsa* (2022).

**Giorgia Pinelli**, professore associato di Pedagogia generale presso l'Università eCampus, ha dedicato diversi studi all'educazione affettiva (“*Nulla di più arduo che amarsi*”. *Eros affettività educazione al tempo dei social*, 2021) e ha sviluppato ricerche sul campo sui temi della scuola e della formazione insegnanti: *Genesi di comunità educative fra creatività ed orizzonti di senso* (2024); *Insegnamento on line e formazione adulta* (2025). È coautrice (con M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, A. Porcarelli) del volume: *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti* (2017). Ha curato anche il volume: *Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa* (2024).