

Religiosità ed educazione religiosa: nuove linee di ricerca

A cura di Maria Teresa Moscato (Università degli Studi di Bologna)

I testi inseriti in questo secondo dossier provengono dal primo Seminario nazionale del Gruppo di Lavoro della Società Italiana di Pedagogia su “Religiosità e formazione religiosa”, tenutosi a Bologna nel settembre 2014. La costituzione di questo gruppo di lavoro intorno al tema della religiosità e della sua formazione appare esso stesso un significativo segnale della ripresa di interesse sull’oggetto religione in area pedagogica. Questo dossier contiene alcuni dei contributi presentati, nella loro versione definitiva, e in particolare quelli che più mettono a fuoco la situazione attuale degli studi pedagogici italiani sulla religione, il loro quadro teoretico e le direzioni di lavoro aperte.

I primi due contributi qui presentati sono di Maria Teresa Moscato (Università di Bologna) e di Pierpaolo Triani (Università Cattolica di Piacenza), al momento anche coordinatori del gruppo Siped. I due contributi si integrano nel configurare il primo obiettivo condiviso dal gruppo, e cioè l’individuazione di uno status della ricerca pedagogica in materia religiosa, in termini di quantità e qualità degli studi individuati. La Moscato ripercorre sinteticamente, nella prima parte del saggio, una ricognizione già effettuata degli studi esistenti intorno al 2010, ipotizzando le ragioni di quello che le appare “un lungo silenzio”, che ella ricollega allo stesso statuto epistemologico della pedagogia accademica per un verso, e per l’altro verso alla sensibilità “sospettosa” e “demistificante” della cultura scientifica occidentale post-Sessantotto. Nella seconda parte del testo l’Autrice ripercorre l’itinerario compiuto nell’ultimo triennio da un gruppo di pedagogisti bolognesi, sia nel precisare i lineamenti della religiosità come oggetto pedagogico, sia nel ricostruire prospettive di indagine in chiave multidisciplinare, ed infine illustra le fasi della ricerca tuttora in corso. Il punto originale affrontato è il tentativo di definire la religiosità in quanto tale, e il suo dinamismo nell’arco della vita, in chiave di “capacità” umana. Si tratta di un approccio pedagogico di tipo descrittivo-interpretativo, piuttosto che pratico-normativo, in una prospettiva che sembra sollecitare anche un ripensamento della nozione di educazione in senso più generale.

Il saggio di Pierpaolo Triani opera una ricognizione dettagliata ed analitica della produzione pedagogica apparsa fra il 2010 e il 2014 (si tratta prevalentemente di articoli su riviste specializzate), individuando le ragioni che concorrono alla “censura” della religiosità come oggetto di ricerca, e segnatamente della educazione religiosa, sulla quale continua a gravare il sospetto che essa limiti al fondo la libertà della persona, e che, per un altro verso, ogni «interpretazione che cerchi di comprendere il nesso fra processi educativi e dimensione religiosa sia destinato a restare imbrigliata in posizioni “di parte” ... che inficerebbero la possibilità di un discorso ‘scientifico’».

Triani rileva anche come l’analisi di una produzione specificamente pedagogica non possa in realtà prescindere dalla pubblicazione contemporanea di altri testi, non specificamente pedagogici, che tuttavia hanno rilevanza anche pedagogica, diretta o indiretta. Si tratta di ricerche sociologiche come di studi filosofici e teologici, testi di rilievo scientifico-teoretico, che, per la loro stessa apparizione, modificano la sensibilità e sollecitano l’interesse sociale intorno al tema. La bibliografia esaminata analiticamente e classificata criticamente è indicata nel dettaglio, e il testo di Triani si propone dichiaratamente come uno strumento di lavoro per tutti i pedagogisti intenzionati a percorrere nuove direzioni su questo tema.

Il saggio centrale del dossier, di Carlo Nanni, dell’Università Pontificia Salesiana di Roma, entra direttamente nel merito di un dibattito ideale sulla funzione della religione nel processo educativo, sviluppando un contraddittorio pro/contro la religione che ripercorre schemi pregiudiziali che oggi possiamo definire

“tradizionali”. Si deve apprezzare che, lungi dal concludere su una posizione, Nanni formuli piuttosto l’esigenza di un “supplemento di istruttoria”, o meglio di una diversa razionalità scientifica nell’analisi e nel confronto delle posizioni, anche fra diverse identità religiose e non religiose. Il saggio, quindi, segna la direzione potenziale del lavoro pedagogico ed esige una sua nuova razionalità metodologica.

Focalizzando in trasparenza il tema della formazione religiosa, il contributo di Giuseppe Mari, dell’Università Cattolica di Milano, si colloca in prospettiva neotomista, affrontando alcuni aspetti di filosofia dell’educazione. Il saggio ripercorre la fondazione teorica tradizionale del rapporto persona ed educazione, e quindi della fede, con diretto riferimento al pensiero tomista.

Il saggio di Chiara Biasin, dell’Università di Padova, sviluppa viceversa uno sguardo comparativo fuori dai confini nazionali, analizzando il caso degli studi di lingua inglese sull’educazione cattolica, come vengono sviluppati da un Centro Studi di respiro internazionale, ospitato da un’università londinese. L’obiettivo della comparazione è quello di esplorare vie di affronto della ricerca sul tema, comprendere altri possibili percorsi, evidenziare differenti strategie, sperimentate in contesti diversi.

Contributi

- Maria Teresa Moscato, *La religiosità come oggetto di ricerca pedagogica. Un percorso e una direzione di lavoro*
- Pierpaolo Triani, *La produzione pedagogica italiana sulla religiosità*
- Carlo Nanni, *La religione risorsa educativa? A che patto?*
- Giuseppe Mari, *Educazione, fede e laicità alla luce del pensiero tomista*
- Chiara Biasin, *La ricerca sull’educazione cattolica nel Regno Unito*

La religiosità come oggetto di ricerca pedagogica

Un percorso e una direzione di lavoro

Maria Teresa Moscato

Questo contributo, prodotto in occasione del primo incontro seminario del Gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia su "Religiosità e formazione religiosa", rileva come l'oggetto religiosità/ educazione religiosa sia quasi per nulla frequentato dalla pedagogia scientifica italiana negli ultimi decenni, mettendo in rapporto questo "silenzio" con alcune caratteristiche interne della ricerca pedagogica attuale, a loro volta in rapporto con l'orizzonte culturale da tardo positivismo scienziata e pragmatista in cui siamo inseriti. Nella seconda parte, il saggio fornisce una definizione di religiosità come esito di un percorso di ricerca condotto a partire dal 2010 da un gruppo di pedagogisti bolognesi (una ricerca empirica esplorativa è in corso di elaborazione).

Per religiosità si propone di intendere una dimensione qualitativa globale, costituita da un insieme di orientamenti e atteggiamenti, e di convinzioni intime e profonde, integrate a un sistema di conoscenze, tali da determinare costellazioni motivazionali, criteri di giudizio e scelte etiche della persona. Si pensa quindi ad energie psichiche di base che, in primo luogo nel tempo dell'età evolutiva, si strutturano sovrapponendosi e integrandosi fra loro. Le convinzioni religiose sarebbero dunque ancorate a forze psichiche, come quelle che nel linguaggio del neofreudiano Erikson sono definite "virtù" dell'Io: in particolare la "fiducia-speranza", la "fedeltà/fede", ma anche la "cura", e probabilmente la "saggezza". Tali energie psichiche strutturate e orientate si originerebbero per "stratificazione" successiva fin dagli inizi della vita, in termini originariamente del tutto inconsci, e verrebbero poi stimolate e canalizzate, nel corso dell'esperienza vitale, dall'incontro di ogni nuovo nato con figure adulte che entrano con lui in rapporti personali significativi. Si rileva che il "senso di trascendenza" sembra caratteristico della religiosità, sia come capacità di mettersi in relazione ad una figura divina, sia come esito di una socialità intrinsecamente solidale all'esperienza umana universale, sia come concezione/ rappresentazione dello spazio e del tempo. La "qualità religiosa" si collocerebbe quindi a diversi livelli di profondità dell'esperienza soggettiva (livelli esterni, relativamente osservabili, e livelli interni, forse esprimibili e comunicabili, almeno parzialmente), e sarebbe inoltre caratterizzata da un intrinseco e specifico dinamismo, evolutivo o involutivo.

Questa prospettiva comporta la revisione di alcune nostre categorie teoriche, dominanti negli ultimi quarant'anni, di tipo intellettuale o procedurale, lasciando emergere piuttosto una nuova concezione dell'educazione come "evento/ processo/ dinamismo". Seguendo questa prospettiva, l'obiettivo di tutte le azioni proget-

tate nel quadro dell'educazione religiosa diventerebbe lo sviluppo di una qualità religiosa personale: si tratterebbe di "educare la religiosità" e di "educare alla religiosità", prima che ad una prassi rituale e/o ad una specifica correttezza dogmatica. Secondo l'Autrice, solo l'educare la religiosità può costituire concreto terreno di incontro e di dialogo fra diverse identità religiose (o laiche) in una società divenuta sempre più multiculturale e multi-religiosa; può fornire e supportare un senso di cittadinanza universale, solidale anche oltre i confini dello spazio/tempo immediatamente percepibile; può infine fornire anche un elemento trasversale e un criterio di valutazione pedagogica per l'insegnamento delle religioni nella scuola. Se ne conclude che il tema appare di rilevante interesse per la ricerca pedagogica presente, bisognoso dunque di studi e ricerche approfondite e di sviluppi ulteriori.

This work, produced on the occasion of the first seminar of the Siped work team about Religiosity and religious education, observes that the subject "religiosity/religious education" has almost never been debated by Italian scientific pedagogy in the last decades. This "silence" seems related to some inner characteristics of current pedagogical research, and to the present positivistic, scientist and pragmatist cultural horizon.

In its second section, the essay proposes a definition of religiosity; such definition is the result of an itinerary of research carried on since 2010 by a group of researchers from Bologna University, who are currently carrying on an exploratory inquiry.

The term "religiosity" is intended as a qualitative, global dimension, consisting in a combination of orientations, attitudes and deep certainties, joined with a set of knowledges, defining motivations, parameters of evaluation and ethical decisions of an individual. Religiosity, in such a perspective, is a sort of basic psychic energy, which organizes itself, starting from developmental age, with overlappings and integrations. Thus, religious certainties are supposed to be founded in psychic forces, like the Eriksonian "virtues" of Ego, particularly confidence-hope, devotion/faith, care and wisdom. These psychic energies are generated by progressive and unconscious stratifications from the moment of birth, and are later canalized, during the whole life experience, by "important" adults. Religiosity seems to be typically connected to a sort of "sense of transcendence", interpreted as the capability to create a relationship with a divine person, as the result of a sociability sympathetic with the universal human experience and as the way a person interprets space and time.

Religiosity places itself on many different levels of depth of the individual experience (external, visible levels and inner ones, which may be partially expressible). It is also distinguished by a specific dynamism (not necessarily evolutive).

This kind of perspective involves the revision of some of our theoretical categories developed in the last forty years, conceived in an intellectual or procedural way; we have to elaborate a category of "education" as a "dynamic process". Thus, the purpose of religious education (and of every action connected to it) would be the development of a personal religious quality: education would be supposed to "educate religiosity" and "educate to religiosity", before educating to a specific ritual practice or dogmatic correctness (or within such practice and correctness). The Author thinks that only "educating religiosity" can build a real meeting and dialogue ground among different religious identities, in a multi-cultural and

multi-religious society. This kind of education could give support to a sense of universal, supportive citizenship, and provide pedagogical criteria for teaching religions at school. Evidently, this subject seems really considerable for current pedagogical research and needs to be further examined.

Il “silenzio” delle scienze pedagogiche sulla religione

Ho già rilevato, in precedenti occasioni, a partire dal 2011, in quali termini si possa parlare di un “silenzio” della pedagogia scientifico-accademica italiana sul tema religione¹: mi riferisco specificamente ad una letteratura di studio e di ricerca, collocabile o riconducibile alla pedagogia accademica in senso proprio, o comunque di livello accademico/scientifico, che deve essere distinta da una produzione letteraria, sia pure di alto livello culturale, che nasca invece nei contesti religiosi, anche con scopi di formazione e di edificazione religiosa.

Anche sul piano della didattica, per quanto si rilevi una ricca fioritura di testi dedicati all’insegnamento della religione cattolica, manca una produzione didattica scientifica – a mio parere – che tematizzi l’oggetto specifico dell’IRC come disciplina². Sembra inoltre che l’insegnamento della religione nella scuola (di qualunque religione) possa prescindere dall’idea stessa di “religiosità” e dal problema della sua formazione. In Italia sembra addirittura che la didattica dell’IRC debba essere realizzata prescindendo totalmente dall’idea stessa di educazione religiosa, che non dovrebbe riguardare gli insegnanti di religione, e proprio mentre si fanno molti discorsi sull’educazione interculturale alla religiosità... Tali ambiguità, dal mio punto di vista, debbono essere ricondotte proprio alla debolezza (o assenza) della ricerca pedagogica sul tema, e quindi all’impossibilità di ancorare ad una prospettiva teorica specificamente pedagogica (almeno come criterio) una serie di aspetti e indicazioni operative che vanno dalla catechesi in parrocchia all’insegnamento scolastico della religione, e perfino alle crisi educative della famiglia.

In concreto, parlando di produzione pedagogico accademica italiana, quando nel 2010, abbiamo avviato un programma di ricerca multidisciplinare sul tema del senso religioso, ciò che ho rilevato sui temi religiosi è stata soprattutto un’assenza durata diversi decenni, con limitatissime eccezioni³. Questo quasi totale abbandono del tema, nell’ultimo mezzo secolo, non ha eguali nella letteratura scientifica internazionale⁴, e non ha eguali nell’area complessiva delle scienze umane, anche in Italia (ad es. esiste una ricca fioritura di studi di matrice socio-an-

tropologica). Il fenomeno è anche in contrasto con una ripresa di interessi per l’argomento religione da parte di un pubblico relativamente vasto. Nel mondo occidentale la ripresa di interesse del pubblico e di scrittura per i temi religiosi appare stimolato dai fenomeni migratori, che hanno messo a più diretto confronto mondi culturali e identità religiose inizialmente fra loro lontane. In Italia questo interesse è documentabile a partire dagli anni Novanta in relativo ritardo rispetto al Nord Europa.

C’è però da ricordare che la sparizione del tema religione dalla produzione pedagogica, almeno a partire dagli anni post 1968, si colloca in un quadro culturale dominato dalla secolarizzazione e dalle filosofie (e pedagogie) “del sospetto”⁵, da cui deriva una sorta di auto-censura pregiudiziale delle scienze umane nei confronti dell’oggetto religione. Le origini del pregiudizio sono interne già al quadro culturale di tardo-positivismo (scienziato e pragmatista) nel quale le ultime generazioni si sono formate. L’evoluzione socio-culturale dell’Occidente post 1968 ha sovrapposto a uno scientismo, sempre più tecnologizzato e materialista, le molteplici sfumature, anche emozionali, determinate dagli approdi della Scuola di Francoforte a una rinnovata sintesi fra Marx e Freud con coloriture naturalistico spontaneistiche (anche derivate da Rousseau). Anche nel loro progressivo “appannamento intellettuale” e banalizzazione progressiva, osservabile almeno a partire dagli anni Ottanta, tutte queste prospettive permangono irreligiose, o espressamente anti-religiose (perfino quando recuperano alcune categorie del religioso in ottica “spiritualista” e New Age). Non possiamo approfondire in questa sede queste affermazioni, limitandoci a rilevare che il pregiudizio nei con-

1. M.T. Moscato, *L’educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in M. T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp.130-203. M.T. Moscato, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, «Orientamenti pedagogici», vol. 60 n. 2 (352), aprile-giugno 2013, pp. 327-342.

2. A parte qualche segnale di (meritoria) problematizzazione pedagogica su questi temi, come A. Porcarelli, *La religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014.

3. Il lavoro svolto a partire dal 2010 da un gruppo di pedagogisti bolognesi su questo tema è documentato principalmente dai due volumi: M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (ed.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit. e F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Milano, Franco Angeli, 2014. I singoli saggi sono indicati fra i riferimenti bibliografici in coda a questo testo.

4. Per esempio, la situazione in Gran Bretagna, rilevata da Chiara Biasin in un contributo presente in questo dossier, evidenzia proprio la scelta dell’educazione cattolica come oggetto di ricerca scientifica pedagogica, in prospettiva internazionale, ad opera di un Centro studi collocato in una istituzione accademica pubblica.

5. Parliamo di Marx, Freud e Nietzsche come “maestri del sospetto”, in quanto hanno operato un processo di “demistificazione” delle pretese della ragione umana di poter conoscere la realtà, esterna ed interna all’Io.

fronti della religione, nell'Occidente contemporaneo, presenta matrici culturali osservabili e ben radicate, la cui originaria diversità teoretica non impedisce una confluenza pregiudiziale "contro" la religione, soprattutto nelle sue dimensioni concrete e/o istituzionali: un simile pregiudizio anti-istituzionale (in questo caso anticlericale) si ritrova perfino nelle rappresentazioni di molti cattolici italiani, per quanto legato o assimilabile a dibattiti e a concezioni specificamente politiche.

Il "silenzio" scientifico coesiste, tuttavia, con rappresentazioni diffuse fortemente svalutanti e riduttive del fenomeno religioso, tendenzialmente assimilato a superstizione e ignoranza, nella migliore delle ipotesi identificato con aspetti emozionali e irrazionali imbarazzanti, che ne fanno un vissuto troppo intimo per essere perfino oggetto di conversazione: può sembrare curioso che nessuno si vergogni oggi di parlare del proprio segno zodiacale e di forze ignote (interne ed esterne alla psiche) mentre una rigida (quanto implicita) censura sociale vieta di parlare di Dio, della morte, del significato ultimo della vita

Nel quadro specifico delle scienze pedagogiche, tuttavia, il silenzio sulla religione potrebbe essere messo in rapporto anche con alcune caratteristiche della produzione pedagogica italiana post 1968, che qui ci limitiamo semplicemente ad elencare.

Un primo elemento potrebbe essere individuato nel presupposto, apparentemente del tutto condiviso, di una evoluzione storica positiva della ricerca pedagogica accademica, da una pedagogia "filosofica" ad una pedagogia "scientifica", che sarebbe per sua natura più specialistica, più concreta, più rigorosa in termini metodologici. Il più evidente risultato di questo ri-orientamento è osservabile nella relativa sparizione degli insegnamenti storico teoretici, a favore di una fioritura di molteplici insegnamenti "di dettaglio", ridefiniti dall'ambito o dal problema di cui ci si occupa (dai musei alle comunità di recupero), o da obiettivi professionalizzanti specifici (educatori di strada o assistenti dagli anziani), piuttosto che dai fondamenti epistemologico/scientifici della disciplina stessa⁶. In questa linea anche le tematiche affrontate da Convegni e Seminari scientifici, di cui è evidente il carattere sempre più specialistico e specializzato. Per quanto questa tendenza possa accrescere la concretezza del discorso pedagogico, sempre tendenzialmente accusato di astrattezza parolai (con forti inclinazioni alla retorica), appare egualmente vero che, nella rinuncia ad occuparsi di "grandi temi" traspare una sorta di sfiducia nella stessa possibilità di affrontarli, oppure una sfiducia preventiva nella possibilità di trovare un consenso e una condivisione, dentro una comunità scientifico-accademica che appare ampiamente fram-

mentata. Uno dei risultati di questa trasformazione interna (che acuisce la frammentazione) è anche il fatto che non discutendo più dei grandi temi il nostro linguaggio non è univoco né condiviso: così si possono tenere convegni e seminari sulla formazione insegnanti senza mai esplicitare se esista una definizione pedagogica di "insegnamento". Non esiste un significato univoco condiviso, fra noi, neppure per i termini "educazione" e "formazione". Ciò significa in concreto che il nostro linguaggio non esprime categorie scientifiche (e neppure filosofiche) caratterizzanti e unificanti nell'affronto dei singoli problemi. Questo costituisce oggettivo impedimento allo sviluppo di un sistema organico di conoscenze di tipo scientifico, e favorisce, nell'affronto residuo di temi di ampio respiro teoretico, derive retoriche o ideologiche o moralistico-esortative.

Insomma, tendenzialmente (con le solite limitate eccezioni), non coltivando più la filosofia dell'educazione, noi pedagogisti non studiamo più, e non facciamo effettivamente ricerca, intorno a temi essenziali (come l'educabilità umana o il dinamismo della trasformazione adulta). E l'esperienza religiosa costituisce appunto uno dei questi "temi essenziali" (però può accadere che qualcuno di noi scriva di "educazione religiosa interculturale").

La vera radice di questo come di altri nostri problemi presenti risiede, a mio parere, nell'aver abbandonato del tutto la prospettiva di una pedagogia come scienza descrittivo-interpretativa (e quindi intrinsecamente filosofica nel suo impianto epistemologico), abbracciando come dimostrata e irreversibile una concezione di essa come una "teoria dell'agire educativo" (talvolta normativa, ma più spesso solo pratico-operativa), costretta quindi a dipendere di fatto da discipline e presupposti extra pedagogici, con tutto quello che ne consegue in termini di ideologizzazione latente⁷.

Un terzo elemento non secondario, per la produzione pedagogica italiana, oltre ai suoi limiti epistemologici interni di cui abbiamo già detto, è dato dai rapporti privilegiati (sebbene spesso impliciti) che una cospicua parte di essa intrattiene con la psicologia (o meglio con alcune scuole psicologiche). Con riferimento al tema religione, infatti, si può osservare un quasi totale silenzio anche della psi-

6. G. Pinelli - M.T. Moscato - M. Caputo, *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica*, in L. Galliani, (ed.) *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011, pp. 557-582.

7. M.T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», Vol.3, n. 6 (2012), pp. 29-54. M.T. Moscato, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp.130-203.

cologia accademica italiana, o meglio della psicologia al momento più scientificamente accreditata⁸.

Il nostro percorso

Nel quadro di un silenzio e di una ridda “assordante” di rappresentazioni riduttive, il ricercatore che decida di rimettere a tema di ricerca la religione deve necessariamente cominciare con una ridefinizione del proprio oggetto di indagine, badando di non essere egli stesso condizionato da rappresentazioni pregiudiziali di essa (positive o negative). In area pedagogica una tale ridefinizione è ancora più importante, nella misura in cui il pedagogo non può limitarsi a guardare e analizzare solo comportamenti e condotte. Occuparsi di religione in termini pedagogici chiama in causa l’educabilità e la formazione della persona, piuttosto che i suoi comportamenti esteriori. In questo senso intendiamo sottolineare l’uso del termine “religiosità”, piuttosto che religione, come indicativo di una ridefinizione dell’oggetto stesso di ricerca, ridefinizione e decisione cui siamo approdati come esito di un percorso di studio compiuto negli ultimi tre anni⁹.

Dopo il primo anno di lavoro, noi abbiamo scelto di concentrare l’attenzione sulla *religiosità*, perché essa costituisce sempre una concretizzazione, dentro una confessione religiosa definita, e dentro un orizzonte socio-storico preciso¹⁰, anche quando non si presenta con i caratteri definiti della *fede* (vale a dire di una ortodossia confessionale precisa). La religiosità (rispetto al “senso religioso” e ai suoi equivalenti) appare in qualche modo individuabile ed indagabile sul piano razionale, sebbene per indicatori, e anche dovendo affrontare complessi problemi metodologici¹¹.

A questo punto del percorso riteniamo di dover pensare piuttosto alla *religiosità* come a una *capacità umana* personale (che dunque si acquista e si sviluppa) e non tanto come a un contenuto intellettuale (sebbene essa preveda anche dei contenuti intellettuali, in termini di credenze, opinioni e concezioni). Non si tratta neppure di una dimensione emozionale ed affettiva (sebbene essa implichi *anche* una complessa dimensione emozionale ed affettiva), e neppure è riducibile ad una costellazione di *atteggiamenti* (sebbene essa determini un *orientamento* nella realtà che caratterizza l’intelligenza e la socialità della persona religiosa). In altre parole, l’uso del termine *capacità* (nel senso di un “diventare capace”) fa riferimento ad una *qualità* dell’essere personale, che in quanto originariamente *naturale*, permane una *possibilità* per ogni persona umana. Affermiamo però che la religiosità personale sia anche il presupposto e il supporto qualificante di ciò che chiamiamo *fede*¹².

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

Nel caso della religiosità, siamo certamente in presenza di una dimensione della persona e del suo modo di essere, che si colloca a diversi livelli di profondità dell’esperienza soggettiva (livelli esterni, relativamente osservabili, e livelli interni, forse esprimibili e comunicabili, almeno parzialmente). Si tratta poi di una qualità caratterizzata anche da un intrinseco e specifico dinamismo (del resto un certo grado di dinamismo, una complessa polarità fra il *permanere* e il *trasformarsi* è una caratteristica propria della personalità dell’uomo)¹³.

In una prospettiva pedagogica più generale, il venire “sotto i riflettori” del tema della religiosità comporta la revisione di alcune nostre categorie teoriche, dominanti negli ultimi quarant’anni, di tipo intellettualistico o procedurale. Capire in che modo, dentro un processo educativo concreto, si formi la qualità religiosa, comporta di fatto una nuova concezione dell’educazione come evento, e, in prospettiva anche un probabile ripensamento delle categorie metodologiche che oggi utilizziamo in preva-

8. Abbiamo individuato due sole cattedre di Psicologia della religione in Italia, una presso l’UPS di Roma e l’altra presso la Cattolica di Milano (coperta per incarico esterno). La Società Italiana di Psicologia della Religione, composta quasi esclusivamente da studiosi non accademici, privilegia, per quanto abbiamo potuto osservare, un approccio psicoanalitico che ne caratterizza la produzione e i metodi di ricerca (Aletti, 2012). La ricerca internazionale si prefigura in termini diversi: si veda ad esempio, W. M. Gervais - A.K. Willard - A. Norenzayan - J. Henrich, 2011. Il riferimento di questi psicologi canadesi ad una “scienza cognitiva della religione”, e la loro consistente e recente bibliografia internazionale di riferimento, evidenziano un quadro articolato di studi e ricerche psicologiche del tutto ignoti alla situazione italiana. Vedi anche: M. Moberg, 2013. Questo studioso finlandese applica allo studio della religione le categorie dell’analisi del linguaggio, partendo dall’analisi di interviste in profondità.

9. Moscato, Gatti, Caputo, 2012.

10. M.T. Moscato, *L’educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, cit.; M.T. Moscato, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, «Orientamenti pedagogici», vol. 60 n. 2 (352), aprile-giugno 2013, pp. 327-342.

11. R. Gatti, *Raccontare l’esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit. pp. 204-257.

12. Il paragrafo che segue dipende sostanzialmente da M.T. Moscato, *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in F. Arici - Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, F. Angeli, Milano 2014, pp. 157-180, che contiene i presupposti della ricerca empirica cui si accenna di seguito.

13. R. Guardini, (1957), *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Vita e pensiero, Milano 1986, p. 89; R. Guardini (1959), *Il linguaggio religioso* in R. Guardini, *Linguaggio - Poesia - Interpretazione*, Morcelliana, Brescia 2000, III ed., p. 21.

lenza. Se, in ultima analisi, l'obiettivo di tutte le azioni progettate nel quadro dell'educazione religiosa può essere prefigurato nello sviluppo di una qualità religiosa personale, si tratterebbe di "educare la religiosità" e di "educare alla religiosità", prima che ad una prassi rituale e/o ad una specifica correttezza dogmatica. E tutte le nostre idee intorno all'*educare alla fede* esigeranno almeno una verifica. Per non dire che solo *l'educare la religiosità* può costituire concreto terreno di incontro e di dialogo fra diverse identità religiose (o laiche) in una società divenuta sempre più multiculturale e multi-religiosa, fornendo anche un elemento trasversale all'insegnamento delle religioni nella scuola.

La religiosità concreta e la sua formazione

Intendiamo dunque per *religiosità* una dimensione qualitativa della persona, costituita da un insieme di orientamenti e atteggiamenti, e di convinzioni intime e profonde, che intervengono perciò sulle costellazioni motivazionali, sui criteri di giudizio e sulle scelte etiche della persona stessa. Non si tratta quindi solo di conoscenza, per quanto alcune conoscenze debbano necessariamente rientrare in essa: dobbiamo pensare piuttosto ad energie psichiche di base che, in primo luogo nel tempo dell'età evolutiva, si strutturano sovrapponendosi e integrandosi fra loro. Le convinzioni religiose sono ancorate a forze psichiche che nel linguaggio del neofreudiano Erikson sono definite "virtù" dell'Io: in particolare la "fiducia-speranza", la "fedeltà/fede", ma anche la "cura", che Erikson attribuiva come compito di sviluppo alla media età adulta, e probabilmente la "saggezza", compito maturativo della vecchiaia. Ciò comporta che alcune componenti psichiche della religiosità costituiscano anche il substrato di altre importanti dimensioni della persona, come ad esempio le sue capacità sociali. Questo accenno al modello di sviluppo di Erikson, che abbiamo utilizzato altre volte più ampiamente¹⁴, ci serve solo a comprendere che le energie psichiche strutturate e orientate di cui ci stiamo occupando si originano per stratificazione successiva fin dagli inizi della vita, in termini originariamente del tutto inconsci¹⁵, e vengono stimolate e canalizzate, nel corso dell'esperienza vitale, dall'incontro di ogni nuovo nato con figure adulte che entrano con lui in rapporti personali significativi.

Il modello di sviluppo di Erikson è stato già utilizzato, in relazione alla religiosità, da altri studiosi: ad esempio l'americano J. Fowler, pastore metodista e docente universitario di teologia, ha elaborato un modello a sei stadi della trasformazione della religiosità (Fowler parla espressamente della *fede cristiana*) nell'arco della vita, modello che ha un forte debito con Erikson, e in parte con Piaget)¹⁶.

Quanto appena detto significa anche, in altri termini, che la dimensione religiosa personale non sarà separabile dal complesso delle qualità umane sviluppate, e d'altro canto la formazione religiosa interviene a sua volta su tutte le altre dimensioni della persona e le connota con la sua potenza.

Ci sono, dunque, nella religiosità, alcuni elementi specifici e caratterizzanti, relativamente costanti, necessariamente trasversali anche a esperienze religiose diverse e a confessioni diverse, sebbene la religiosità si presenti sempre concretamente e storicamente connotata, e mai astratta o generica. A questi elementi dobbiamo prestare attenzione, nell'ottica educativa: in particolare, la religiosità comporta una costante apertura alla trascendenza e la rappresentazione mentale di una relazione con la divinità, cui si attribuiscono un'immagine ed un "nome"; a tale divinità riconosciuta ci si riferisce con forme di culto specifiche, a partire dalla preghiera. La religiosità presenta quindi una sua concretezza psicologica personale, che è sempre anche una concretezza antropologica e storica condivisa: essa si avvale di specifici sistemi simbolici, linguaggi, immagini, riti, e produce rappresentazioni di se stessa che confluiscono a loro volta nell'apparato psichico dell'Io. In altri termini, *la religiosità, ove presente, costituisce sempre anche una componente identitaria assolutamente rilevante.*

La ricerca esplorativa in corso

Dalla fine del 2012 abbiamo avviato una nuova fase di ricerca, con la costruzione e successiva somministrazione, su tutto il territorio nazionale, di un questionario di opinioni e atteggiamenti con alcuni elementi di cultura religiosa (31 item a scelta multipla)¹⁷. Abbiamo assunto come

14. M.T. Moscato, *Le teorie psicanalitiche e la loro antropologia implicita: una rilettura pedagogica*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 55, n. 3 (327), maggio-giugno 2008, pp. 413-434; Ead., *Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche*, «Formazione psichiatrica e scienze umane», a. XXXII, n.2-3, maggio-dicembre 2011, pp. 45-66.

15. M. Aletti riferisce che D. Winnicott, invitato da una associazione di genitori per parlare dell'educazione religiosa dei loro figli, li intrattene lungamente parlando delle modalità con cui il lattante deve essere tenuto in braccio. Fra la sorpresa degli astanti, questo grande psicanalista dimostrò che le origini della "fiducia" di base, forza primitiva dell'Io su cui si innesteranno le energie psichiche denominate "speranza" e "fede", hanno un'origine remota nell'esperienza corporea e psichica dell'essere "tenuti", in una fase vitale di totale dipendenza dall'adulto (M. Aletti, *Il senso religioso e la psicologia della religione. Decostruire un concetto, elaborare un metodo, proporre strumenti*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit.).

16. J. Fowler, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, S. Francisco, Harper e Row, 1981. J. Fowler (1984), *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith* (rev. ed. 1999), New York, Jossey Bass/ Wiley.

17. Dall'inizio di questa fase di lavoro il "noi" si riferisce ad una nuova équipe composta da: Moscato, Caputo, Gabbadini, Pinelli, Porcarelli.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ipotesi alcune categorie della religiosità desunte dalla letteratura, nell'area delle scienze umane, cercando di individuare atteggiamenti e rappresentazioni che ne fossero indicativi. Il questionario è stato pensato e formulato direttamente in lingua italiana, perché abbiamo ritenuto, per diverse ragioni, di non poterci avvalere di alcune formulazioni che avevamo incontrato in ricerche straniere. Abbiamo invece tentato di verificare alcune categorie già formulate da studiosi italiani di altra area e da noi individuate in letteratura. Il questionario è stato sottoposto in una prima formulazione a due gruppi di controllo (15 anziani e 15 giovani) la cui identità religiosa ci era nota per altra via. Successivamente, dopo una prima correzione formale, lo abbiamo tarato su un gruppo di 40 catechisti in formazione (marzo 2013) ed ancora revisionato sul piano formale. Dal luglio 2013 abbiamo iniziato la somministrazione, da noi sempre curata direttamente (con tre sole eccezioni), in base ad una intenzionale scelta metodologica. Sono stati raccolti circa 2600 questionari, oltre a circa 380 soggetti di gruppi di controllo, in 60 somministrazioni collettive, distribuite sul territorio nazionale, da luglio 2013 a maggio 2014. Tutte le somministrazioni sono avvenute in situazioni di formazione e/o di incontro, ed è stato sempre chiesto il consenso personale ai presenti. I gruppi di somministrazione erano sempre composti da soggetti presumibilmente connotati religiosamente (si trattava di catechisti, insegnanti di religiose, studenti di Facoltà Teologiche, docenti di scuole cattoliche). I gruppi di controllo presentano caratteristiche qualitative comparabili al campione (insegnanti, studenti universitari, professionisti in formazione), ma ovviamente non sono religiosamente connotati in maniera previa, e sono gruppi raccolti in maniera occasionale. I dati raccolti sono al momento (settembre 2014) in fase di elaborazione e prevediamo di poter presentare la ricerca solo nel corso del 2015. Si tratta chiaramente di una ricerca di natura esplorativa, per quanto i dati siano numericamente consistenti. Infatti, per quanto ci risulti, ciò costituisce il primo tentativo di verifica empirica di alcune caratteristiche della religiosità e della sua formazione operato da pedagogisti (anche se è multidisciplinare la letteratura di riferimento), sia pure con alcuni tentativi di raccordo con la ricerca sociologica.

Maria Teresa Moscato
Università di Bologna

- AA.VV., *Educazione cristiana e trasformazioni religiose*. Atti del XLII Convegno di Scholè 2003, La Scuola, Brescia 2004.
- M. Aletti**, *Il senso religioso e la psicologia della religione. Decostruire un concetto, elaborare un metodo, proporre strumenti*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 258-278.
- F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014.
- F. Cambi (ed.)**, *Laicità, religioni e formazione religiosa: una sfida epocale*, Carocci, Roma 2007.
- F. Cambi**, *La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?* «Studi sulla formazione», 2-2011, pp.7-17.
- M. Caputo**, *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 45-69.
- M. Caputo - G. Pinelli**, *La religiosità come "risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti* in **F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 191-222.
- L. Cavana**, *Senso religioso e spiritualità orientale* in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 118-129.
- L. Cavana**, *Buddismo e conversioni adulte* in **F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 296-311.
- J. Fowler**, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper and Row, S. Francisco, 1981.
- J. Fowler** (1984), *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith*, Jossey Bass/ Wiley, New York 1999 II ed.
- W.M. Gervais - A.K. Willard - A. Norenzayan - J. Henrich**, *The cultural transmission of faith*, "Religion", Vol. 41, n.3, sept. 2011, pp. 389-410.
- R. Gatti**, *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa* in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 204- 257.
- R. Gatti**, *Problemi metodologici nell'analisi dell'esperienza religiosa* in **F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014, pp.61-68.
- R. Gabbiadini**, *Religiosità e trasformazioni adulte* in **F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 249- 271.
- R. Guardini** (1934), *Esperienza religiosa e fede* in **R. Guardini**, *Fede- Religione- Esperienza*, Morcelliana, Brescia 1984.

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

R. Guardini (1959), *Il linguaggio religioso* in **R. Guardini**, *Linguaggio - Poesia - Interpretazione*, Morcelliana, Brescia 2000, III ed.

P. Malavasi, *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

M. Moberg, *First-, second-, and third-level discourse analytic approaches in the study of religion: moving from meta-theoretical reflection to implementation in practice*, «Religion», vol. 43, n. 1, January 2013, 4-25.

M.T. Moscato, *Le teorie psicanalitiche e la loro antropologia implicita: una rilettura pedagogica*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 55, n. 3 (327), maggio-giugno 2008, pp. 413-434.

M.T. Moscato, *Senescenza e compiti maturativi: modelli psicanalitici e figure archetipiche*, «Formazione psichiatrica e scienze umane», a. XXXII, n.2-3, maggio-dicembre 2011, pp. 45-66.

M.T. Moscato, *Il "senso religioso" come tema pedagogico*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 59, n. 1(347), gennaio/marzo 2012, pp. 97- 110.

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

M.T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, «Education Science and Society», vol.3, n. 6 (2012), pp. 29-54.

M.T. Moscato, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, «Orientamenti pedagogici», vol. 60 n. 2 (352), aprile-giugno 2013, pp. 327-342.

M.T. Moscato, *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in **F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 157-180.

C. Nanni, voce "Religione" in **M. Laeng (ed.)**, *Enciclopedia Pedagogica*, 6 Voll., La Scuola, Brescia 1992, Vol. V, pp. 9912-9936.

C. Nanni, *Educazione cristiana e pluralismo religioso* in **AA.VV.**, *Educazione cristiana e trasformazioni religiose*. Atti del XLII Convegno di Scholé 2003, La Scuola, Brescia 2004, cit. pp. 53-67.

C. Nanni, *La religione: una risorsa formativa?* in «Studi sulla formazione», a. XIV, 2-2011, pp. 59-73 (dossier a cura di F. Cambi).

G. Pinelli, *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 70-97.

G. Pinelli - M.T. Moscato - M. Caputo, *Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica* in **L. Galliani (ed.)**, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011, pp. 557-582.

A. Porcarelli, *La religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino, 2014.

La produzione pedagogica italiana sulla religiosità

Resoconto di una prima esplorazione

Pierpaolo Triani

Quando si parla del rapporto tra riflessione pedagogica italiana e dimensione religiosa, la prima impressione è di entrare in una zona d'ombra, dove gli studi e le ricerche sono rare. Quest'impressione è fondata? Il tentativo di rispondere a questa domanda ha avviato l'esplorazione della produzione, nell'arco tra il 2010 e il 2014, dei volumi in lingua italiana e degli articoli pubblicati sulle riviste pedagogiche in lingua italiana. Si tratta di un'esplorazione ancora in corso, di cui però risulta importante riportare i primi risultati, che permettono di cogliere una dinamica di fondo. Vi sono alcune piste di ricerca che risultano maggiormente definite e consolidate, molto meno frequente è lo sforzo di affrontare la questione del rapporto tra religiosità, processi formativi ed educazione, dal punto di vista strettamente pedagogico, nella loro complessità, a partire dagli aspetti fondativi. L'analisi condotta indica alcuni segnali di vivacità, ma evidenzia l'importanza di innalzare l'attenzione verso il tema.

Speaking about the connection between the Italian pedagogical reflection and the religious dimension, the first impression is to be in front of a grey area, with a lack of studies and researches. Is that impression valid? The review of books and articles, written in Italian and published between 2010 and 2014, represents an attempt to answer the question. This investigation is still in progress, but the first results allow to understand a basic dynamics. Indeed, some research lines are more defined and consolidated, much less frequent is the effort to deal with the link between religiosity, training processes and education, in their complexity, from a pedagogical point of view, starting from the foundational aspects. The analysis conducted points out some vivacity signs and also highlights the importance of raising the attention towards the theme.

Premessa

Quando nel nostro contesto culturale si cerca di tematizzare, attraverso la prospettiva pedagogica, la dimensione religiosa dell'uomo, emergono immediatamente molte resistenze. Si ritiene, infatti, ingenuamente, che un discorso pedagogico sulla religiosità non può, alla fine, che articolarsi in un accompagnamento, più o meno direttivo, verso una specifica forma di religiosità. Così facendo

si sottovaluta il fatto che il *proprium* della pedagogia del religioso e della religione è innanzitutto lo studio dei:

- processi educativi che concorrono al formarsi degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle convinzioni di carattere religioso;
- dell'incidenza che la dimensione religiosa stessa ha sui processi formativi dei singoli e delle culture.

A questa resistenza concorrono due fenomeni. Il primo è la tendenza a leggere in modo spiccatamente privatistico la religiosità e il discorso sul divino, rendendo così questi temi sempre meno oggetto di dibattito pubblico e di confronto. Ciò che appartiene alla sfera 'religiosa' viene considerato come qualcosa che può suscitare emozioni forti e, in alcuni casi, buoni sentimenti, ma viene considerato, il più delle volte, non degno di una dialettica fondata razionalmente.

Così facendo però si perde di vista lo stretto rapporto che vi è tra scelte religiose e la vita individuale e sociale. E proprio alla comprensione della 'razionalità' di questo rapporto, e quindi del discorso su di esso, nel 2011, ha dedicato un interessante studio R. Audi, pubblicato in Italia, nel 2014, con il titolo "La razionalità della religione". Egli scrive nella prefazione al volume: "Una piena adesione a una religione influenza tutti gli aspetti dell'esistenza. Richiede un certo sguardo sul mondo e condotta, atteggiamenti ed emozioni determinanti. Tutto questo ha importanti implicazioni in ogni dimensione rilevante della vita. Tenendo presente ciò, esploro la relazione tra l'ambito religioso da un lato e quelli etico, estetico, politico e intellettuale dall'altro" (Audi, 2014, p. 15).

Il secondo fenomeno è il diffuso sospetto educativo e pedagogico nei confronti dell'educazione religiosa. Il sospetto educativo consiste nel ritenere che ogni azione che mira a formare la dimensione religiosa della persona rappresenti in fondo una limitazione della sua libertà. L'atteggiamento sospettoso è oggi alimentato dalla crescita della forma fondamentalistica delle credenze e delle appartenenze religiose e dal ritorno del valore pubblico, non tanto della dimensione religiosa, quanto delle religioni e di alcuni dei loro aspetti rituali ed istituzionali.

Il sospetto pedagogico consiste nel ritenere che qualunque interpretazione che cerchi di comprendere il nesso tra processi educativi e formativi e dimensione religiosa sia destinata a priori a restare imbrigliata in posizioni 'di parte', in presupposti ideologici che ne inficerebbero la possibilità di un discorso 'scientifico'.

I sospetti, educativo e pedagogico, attorno al rapporto tra dimensione religiosa e processo educativo possono essere salutari nella misura in cui costringono a fondare, articolare, purificare continuamente, il discorso su Dio e sull'esperienza religiosa, e a fondare in modo rigoroso e coerente la

riflessione sulla formazione delle persone. Conducono invece in un vicolo cieco nella misura in cui impediscono qualunque tematizzazione intersoggettiva. Si rischia, infatti, in primo luogo, di non riconoscere la presenza e l'incidenza della dimensione religiosa nel processo formativo delle culture e delle persone; inoltre, in secondo luogo, attraverso una debole elaborazione culturale si impedisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e comprensione del rapporto tra aspetto religioso della vita umana ed educazione, delle sue caratteristiche e dei suoi nodi.

L'aver circoscritto la religiosità ad un discorso privato, e il sospetto in merito all'opportunità di renderla oggetto di educazione e di riflessione pedagogica ha inciso fortemente anche nel nostro paese. M.T. Moscato, in un testo del 2012, a proposito del rapporto tra pedagogia e religione osservava: "Di fatto su questo tema la pedagogia accademica italiana tace da oltre mezzo secolo con pochissime eccezioni (Nanni, 1992; Malavasi, 2002; Nanni, 2004; Loro, 2008). Anche la bibliografia dei primi due testi appena citati conferma la trascuratezza, soprattutto della ricerca pedagogica italiana, in rapporto tra religione/educazione" (Moscato 2012a, p. 130).

Sollecitato da questa considerazione, molto netta e precisa, sono andato alla ricerca di una conferma avviando un'esplorazione della produzione dei volumi in lingua italiana e degli articoli pubblicati sulle riviste pedagogiche in lingua italiana nell'arco temporale tra il 2010 e il 2014. Si tratta di un'esplorazione ancora in corso, di cui però mi sembra importante in questa sede riportare i primi risultati, che permettono di cogliere comunque una dinamica di fondo dello stato attuale degli studi pedagogici in ordine al rapporto tra educazione e dimensione religiosa.

1. Un primo sguardo

Nella società contemporanea stiamo assistendo ad un ritorno di interesse verso la religiosità e la religione (Taylor 2007; Beck 2008), come fenomeno non secondario della vita individuale e sociale. Anche in Italia, negli ultimi anni sono stati pubblicati diversi lavori che hanno avuto come oggetto l'appartenenza religiosa, la frequenza ai riti, le credenze, le convinzioni religiose della popolazione italiana.

Non si tratta di studi pedagogici, nel senso che la loro prospettiva di studio non è il rapporto tra religiosità e processo formativo della persona, ma i dati e le riflessioni che propongono offrono numerosi spunti per una riflessione propriamente pedagogica. Si pensi allo studio sociologico di F. Garelli, *Religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, (Garelli, 2011) Il Mulino 2011; oppure si veda lo studio a più mani, di carattere interdisciplinare, curato da A. Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo reli-*

gioso in Italia (A. Melloni, 2014), dove la preoccupazione educativa anima il senso stesso dell'opera. Scrive così il curatore: "Il rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia 2014 è la prima pubblicazione di un progetto di più ampio respiro. L'obiettivo del cantiere di ricerca che lo ha preceduto è stato quello di articolare una riflessione organica sull'assenza del religioso dal panorama sociale ed educativo e sui perché di queste omissioni e lacune" (Melloni 2014, p. X).

Alcuni studi, anch'essi animati dalla duplice tensione di esaminare la situazione e proporre riflessioni di carattere educativo, si sono concentrati sulla fascia giovanile, si veda a tale proposito lo studio di A. Matteo, *La prima generazione incredula*, (Matteo 2010) e il capitolo dedicato alla pratica religiosa nel volume Istituto G. Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto 2013*, Il Mulino 2013 (Triani 2013); lo studio di R. Cartocci, *Geografia dell'Italia cattolica* (Cartocci 2011) ha posto l'attenzione non tanto sulla religiosità in generale, quanto sul cattolicesimo italiano e la sua attuale configurazione, eterogenea, all'interno del nostro paese.

Lo scenario della religiosità italiana e delle sue dinamiche interne, almeno dal punto di vista dei dati e delle tendenze generali risulta dunque essere oggetto un'attenzione costante, seppure di nicchia. Non mancano neppure studi tesi a comprendere più propriamente il vissuto religioso, attraverso la valorizzazione di metodologie di ricerca qualitativa. Si veda ad esempio lo studio a cura di A. Castegnaro, *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione* (Castegnaro 2010). Osservatorio Religioso del Triveneto, Marcianum 2010.

Nei confronti della spiritualità, della religiosità, della religione, l'interesse invece degli studi strettamente pedagogici appare ancora molto sporadico, sebbene vi siano alcuni segni di risveglio, difficilmente interpretabili nel breve periodo.

All'interno del mondo cattolico risultano costanti, gli scritti di riflessione sull'educazione alla vita cristiana, sul suo senso e sulle sfide in ordine al contesto attuale. Risultano invece, all'interno dello stesso mondo, come accennerò tra poco, molto più rare le ricerche di carattere teorico ed empirico tese a studiare gli elementi fondanti del rapporto tra dimensione religiosa ed educazione.

Ancora più rare appaiono queste riflessioni se si prendono in considerazione gli studi pedagogici in generale e non solo quelli riconducibili ad una preoccupazione di carattere più propriamente 'pastorale'. Non mancano tuttavia le eccezioni, che mi permettono di dire che vi sono alcuni segnali di attenzione; essi possono rappresentare una base di partenza per la costruzione di linee di ricerca ancora più stabili, ampie e consolidate.

2. Alcuni segnali

Se prendiamo in considerazione i volumi, i segnali in effetti sono ancora deboli. L'interessante lavoro di ormai 16 anni fa: "Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa", a cura di Z. Trenti, F. Pajer, L. Prenna, G. Morante, L. Gallo (1998), che poteva rappresentare un interessante punto di partenza non ha in realtà prodotto una dinamizzazione degli studi, forse anche in ragione della sua forte curvatura verso l'ambito della catechesi e dell'insegnamento della religione cattolica.

Nonostante nei primi dieci anni del 2000 vi siano stati, soprattutto in ambito cattolico, diversi momenti di studio sul rapporto tra educazione e dimensione religiosa, come testimoniato dai Convegni di Scholè del 2000 (AA. VV. 2001) e del 2003 (AA. VV. 2004), la riflessione del mondo pedagogico sulla religiosità, sulla religione, sull'educazione religiosa, anche per gli anni 2010-2014, è rimasta circoscritta principalmente a tematiche settoriali (anche se, naturalmente non meno importanti); molto meno frequente è stato lo sforzo di affrontare la questione nella sua complessità dal punto di vista strettamente pedagogico, a partire dagli aspetti fondativi.

Va dato merito di aver messo in luce il problema del ritardo degli studi pedagogici, e di aver iniziato un processo di rilancio, al volume curato da M.T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare* (Moscato - Gatti - Caputo 2012). Il testo parte dal riconoscere due necessità di studio: un confronto non solo multiculturale ma anche multidisciplinare sulle tematiche religiose; un innalzamento dell'attenzione della ricerca, soprattutto di ordine pedagogico, verso l'oggetto religione/religiosità.

Coerentemente con il suo intento, il volume si articola attraverso diversi registri. Un registro teologico con il contributo di E. Castellucci dedicato alla riflessione sul senso religioso dal punto di vista della teologia (Castellucci 2012); un registro filosofico, con declinazioni sia in ordine alla filosofia della religione, sia in ordine alla filosofia dell'educazione, con il contributo di G. Pinelli dedicato al senso religioso "come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche" (Pinelli 2012); un registro sociologico con il contributo di P. L. Trombetta dedicato in modo particolare alla lettura del fenomeno della nuova spiritualità (Trombetta 2012); un registro antropologico con il contributo di B. Riccio dedicato al ruolo dell'esperienze religiose nella vita delle persone, in particolar modo all'interno dei processi migratori (Riccio 2012); un registro psicologico, con l'approfondimento di U. Ponziani in merito al tema del bisogno religioso nella psicoterapia adleriana (Ponziani 2012) e il contributo di M. Aletti dedicato a presentare il contributo della psicologia della

religione (Aletti 2012); al registro più proprio delle scienze religiose, e quindi difficilmente collocabile nel registro di soltanto una delle discipline 'classiche' si pone il saggio di L. Cavana, dedicato al senso religioso nella spiritualità orientale (Cavana 2012). Il registro maggiormente presente, come è logico alla luce del senso generale del volume, è quello pedagogico, articolato a sua volta in due direzioni. Una prima direzione è di carattere fondativo. Essa è tesa a mettere in luce, con i due contributi di M.T. Moscato (Moscato, 2012 a; 2012 b), lo *status questionis* del rapporto tra pedagogia e religiosità, e a mettere in risalto, con il contributo di A. Porcarelli, dedicato ad esperienza religiosa e senso religioso in R. Guardini (A. Porcarelli 2012), l'esistenza di un patrimonio di studi e autori che occorre sapientemente valorizzare. Una seconda direzione è inerente la ricerca empirica, pista imprescindibile se si vuole comprendere il vissuto religioso nella sua concretezza. Alla narrazione dell'esperienza religiosa di alcuni giovani (Caputo 2012) e di alcuni adulti (Gatti 2012) sono dedicati così due saggi, frutto di indagini svolte con metodologia di ricerca di tipo qualitativo. La riflessione inerente il rapporto tra educazione, pedagogia e dimensione religiosa è andata arricchendosi nel 2014 con la pubblicazione di due monografie. La prima, di P. Malavasi, che in continuità con il volume del 2002, *Discorso pedagogico e dimensione religiosa* (Malavasi, 2002) ha inteso, con il volume "Dare la vita. Fede ed educazione" (Malavasi, 2014), offrire un'interpretazione religiosa, nell'orizzonte della fede cattolica, dello sviluppo umano e sociale attraverso sette coppie di categorie: testimonianza/dono; verità/formazione; speranza/resurrezione; fede/cultura; creazione/sviluppo; senso/educazione; incontro/gioia.

La seconda, dello studioso salesiano J.L. Moral, pubblicata con il titolo *Ricostruire l'umanità della religione* (Moral, 2014) intende porre la questione della necessità di tematizzare, distinguendo tra fede e religione, l'educazione dell'esperienza religiosa perché i vissuti, le domande, i significati che in essa si generano siano fatti oggetto di una consapevolezza sempre più profonda. Egli scrive: "Bisogna incorporare decisamente la dimensione pedagogica alla riflessione sulla religione, ovvero, cercare di innescare e alimentare l'esperienza religiosa all'interno dei processi della maturazione umana, affinché ciascuno scopra il significato della religione dentro il proprio, complesso contesto di relazioni" (Moral, 2014, p. 7).

Accanto a questi pochi volumi, riflessioni pedagogiche sull'esperienza religiosa accompagnano, ma senza caratterizzarli, diversi studi sulla formazione alla vita cristiana, a cui farò cenno tra poco.

Un po' più vivace è stata in questi anni la presenza del-

l'argomento all'interno di alcune riviste pedagogiche e didattiche, sia di carattere più strettamente scientifico, sia di carattere maggiormente divulgativo.

La rivista "Il Nodo, scuole in rete" nell'Aprile del 2011 ha dedicato il numero a "Il divino nell'educazione" con interventi di docenti appartenenti a diverse università italiane. L'impostazione della testata organizzata su articoli brevi non ha permesso un approccio organico e fondativo al tema, ma la raccolta rappresenta certamente un segnale importante nella direzione di riproporre la dimensione religiosa, al di là delle specificità confessionali, all'attenzione dello studio pedagogico e della cura educativa. Dopo l'introduzione di M. Ferracuti (Ferracuti, 2011), purtroppo recentemente scomparso, il fascicolo si apre con una breve riflessione di G. Vico (Vico, 2011) nell'orizzonte della filosofia dell'educazione religiosa, per proseguire con una riflessione di ordine teologico-pastorale di G. Salvini S.I. Ai temi fondativi e ai contenuti dell'educazione religiosa, con tagli molti diversi tra loro, sono dedicati gli articoli di L. Santelli Beccegato (2012), L. Corradini (2011), A.G. Devoti (2011), G. Serafini (2011) G. Mollo (2011), P. Mulè (2011), M. Benetton (2011); al tema della ricerca religiosa e veritativa sono dedicati i saggi di S. Chistolini (2011) e A. Bellingreri (2011); al rapporto tra discorso religioso e cultura moderna e contemporanea è dedicato l'articolo di G. Mari (2011); sul ruolo della famiglia per l'educazione religiosa all'interno della pedagogia cristiana si sofferma l'articolo di G. Cannarozzo (2011), mentre una riflessione sull'orientamenti pastorali della Chiesa italiana, specificatamente dedicati all'educazione, è proposta da S.S. Macchietti (2011).

Nello stesso anno "Studi sulla formazione", una rivista diversa da quella citata in precedenza, sia per struttura, in quanto specificatamente organizzata secondo la pubblicazione di ampi saggi, sia per finalità, in quanto tesa alla circolazione di studi e ricerche, propone nel II fascicolo dell'annata un dossier dal titolo "Religione e formazione oggi" allo scopo di affrontare, come si legge nell'editoriale di apertura "un tema aperto (e sempre) dell'educare anche sul fronte laico".

F. Cambi (2011) nel saggio di apertura, sulla scia di una riflessione sulla formazione religiosa già avviata in un volume curato nel 2007, affronta il tema del rapporto tra formazione e religione, presentando quest'ultima come un fatto ineludibile del processo formativo: "La religione è fattore (chiave?, in genere sì, se pure non sempre) del processo formativo. Un fattore – chiave possibile. Da incrociare comunque. Con cui confrontarsi: ma sempre da 'ricalibrare sempre nell'io e per il proprio sé. Lì la religione si fa cultura religiosa'" (Cambi 2011, pp. 10-11). La tesi

dell'autore è che la religione vada assunta dagli studi pedagogici riconoscendo, in partenza, il carattere attuale e intrinsecamente plurale. Al forte intreccio tra processi formativi della persona e dimensione religiosa sono dedicati anche i saggi di Gennari (2011), Mattei (2011) e Nanni (2011). Maggiormente focalizzato invece sulla tensione tra appartenenza religiosa e pluralismo è il contributo di E. Colicchi (2011)

Frequente è stata ed è l'attenzione da parte della Rivista *Orientamenti Pedagogici*, che nel corso degli ultimi anni ha affrontato la tematica con singoli articoli o con specifici approfondimenti.

Nel numero 4 del 2011 troviamo due articoli che, pur partendo da un approccio disciplinare diverso, hanno una certa attinenza con la riflessione sull'incidenza della religiosità nei processi educativi. Si tratta dei saggi di Andrea Laudadio, Lavinia Mazzocchetti (2011), *Spiritualità e religiosità come fattori gender specifici della resilienza*; e di Paolo Gambini (2011), *Le relazioni nella famiglia cattolica con adolescenti. Una ricerca empirica sulle percezioni dei figli*.

Nel numero 1/2012 viene pubblicato lo studio di M. T. Moscato *Il senso religioso come tema pedagogico* (Moscato 2012c), termine assunto come categoria cruciale, da analizzare e approfondire, per comprendere più adeguatamente il formarsi e lo svilupparsi della religiosità umana. Della stessa autrice, nello stesso anno, viene pubblicato sulla rivista "Parola e tempo" un altro saggio (Moscato 2012d) dal titolo *La religiosità fra definizioni e rappresentazioni. Implicazioni pedagogiche*.

Tornando ad "Orientamenti Pedagogici", il numero 2/2013 è dedicato interamente al tema "Educazione, cultura, religione". Al suo interno affrontano gli aspetti fondativi del rapporto tra religione/religiosità, educazione e pedagogia i saggi di J.L. Moral (2013) e di M.T. Moscato (2013). Gli altri saggi, come vedremo tra poco, affrontano il tema secondo un taglio più settoriale.

Un altro saggio di Moral dal titolo "Vita umana, vita religiosa? Spunti di fenomenologia ed ermeneutica dell'esperienza oltre l'"*homo religiosus*" (Moral, 2014) viene pubblicato sul numero 2/2014 di "Orientamenti Pedagogici" assieme ad un articolo di M. Pomi sull'educazione spirituale secondo E. Hillesum (Pomi, 2014) e altri articoli più specificatamente dedicati all'insegnamento della religione e alla catechesi.

Ugualmente costante è stata la presenza di saggi di 'pedagogia religiosa' all'interno di *Pedagogia e Vita*, anche se mai direttamente, negli anni presi in considerazione nell'esplorazione, è stata affrontata la questione di fondo inerente il rapporto tra esperienza religiosa, educazione e pedagogia. La focalizzazione degli articoli pubblicati ha riguardato principalmente l'insegnamento della religione

a scuola, come vedremo, e l'educazione cristiana. A questo proposito numerosi sono gli articoli nell'annuario del 2012 dedicato a "Percorsi di vita Buona". Oltre ad un saggio di Avanzini sullo stato dell'educazione cristiana in Francia (Avanzini, 2012) e di G. Mari su '*Gesù Maestro. La pedagogia cristiana e la sfida educativa*' (Mari, 2012), sono ospitati altri contributi che affrontano temi cari alla riflessione pedagogica cristiana: la comunità cristiana (Savagnone, 2012), l'educazione secondo lo Spirito (Alcorno, 2012), il maestro interiore (Alici, 2012), il valore esemplare della testimonianza (Sicari, 2012).

3. Le vie più battute

Più 'battute', ossia più usuali e frequenti, sia nel campo dei volumi sia in quello delle riviste, sembrano essere le riflessioni pedagogiche e gli studi in merito a settori più specifici all'interno del più vasto territorio rappresentato dal rapporto tra educazione, pedagogia, religiosità e religioni. Una prima strada che è percorsa, per varie ragioni, da diversi articoli e volumi, è quella dell'*insegnamento delle tematiche religiose nell'ambito scolastico* e, in modo ancora più accentuato, quella dell'*insegnamento della religione cattolica a scuola*.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle tematiche religiose a scuola occorre ricordare due contributi di Pajer, un articolo pubblicato su *Pedagogia e Vita* nel 2010, dedicato al contesto francese (Pajer, 2010) e un saggio su "Scuola e università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica" inserito nel recente rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia (Pajer, 2014). Nello stesso rapporto troviamo anche un saggio di M. C. Giorda sulla presenza e assenza delle religioni nei manuali scolastici (Giorda, 2014) e di F. De Giorgi sulla conoscenza religiosa nella scuola (De Giorgi, 2014).

Per quanto riguarda invece l'insegnamento della religione cattolica, se fino ad alcuni anni fa la questione era concentrata sulle finalità e la peculiarità di questo insegnamento, attualmente, sebbene restino ben presenti riflessioni su questi problemi, è cresciuta l'attenzione in merito all'impianto didattico della religione scolastica, agli aspetti metodologici e alla valutazione degli esiti a lungo termine dell'impegno didattico. Sono esempi significativi di queste direzioni di lavoro il saggio di A. Porcarelli, *La religione e la sfida delle competenze* (Porcarelli 2012), teso a riflettere sui processi di innovazione, che anche alla luce dei cambiamenti normativi, sono richiesti all'IRC; il volume di R. Rezzaghi, *Manuale di didattica della religione* (Rezzaghi 2012), il volume di F. Togni, *Sapere religione cattolica. Dati e significati di una ricerca* (Togni, 2013) e il saggio di G. Usai, pubblicato su *Orientamenti Pedagogici* (Usai, 2013).

Una seconda strada che in questi anni ha visto numerose pubblicazioni, come abbiamo visto anche poco fa richiamando le ultime annate di *Pedagogia e Vita*, è quella dell'educazione cristiana e della formazione alla vita cristiana. Questa prospettiva di riflessione e studio è stata inoltre rafforzata dalle sollecitazioni del Documento dei vescovi italiani "Educare alla vita buona del Vangelo", pubblicato nel 2010. Tra le riflessioni pubblicate si pensi, ad esempio, allo studio di G. Angelini, *L'educazione cristiana. I nodi teorici fondamentali* (Angelini, 2010) e il volume di C. Nanni, *Educare, evangelizzazione, nuova evangelizzazione* (Nanni, 2012). Tutte le principali editrici cattoliche hanno pubblicato diversi titoli e strutturato specifiche collane; all'interno della Pontificia Università Salesiana è nata una rivista online dal titolo "Rivista di Pedagogia religiosa".

Infine vi è una terza via che, per evidenti ragioni legate al tratto multiculturale della nostra società, si sta progressivamente arricchendo. Essa riguarda lo studio delle forme e dell'identità dell'educazione religiosa in rapporto al pluralismo delle religioni e delle fedi. Già alcuni dei saggi precedentemente citati assumono questa prospettiva di studio. Occorre però ricordare anche l'articolo di Pajer "Scuola e religioni tra identità e alterità", pubblicato su *Pedagogia e Vita* (Pajer, 2011), gli articoli di Zini (2013) e Foppa Pedretti (2013) comparsi sulla monografia "Educazione, cultura, religione" all'interno del numero 2/2013 di *Orientamenti Pedagogici*. Ugualmente sono presenti saggi che affrontano il tema della formazione religiosa dal punto di vista del pluralismo all'interno del rapporto sull'analfabetismo religioso (Pace, 2014; Salvarani, 2014).

All'interno di questa prospettiva si era mossa nel 2007 la rivista "Pedagogika" con la pubblicazione, nel suo numero 4, del dossier sul tema "Società e religioni", e ampio spazio, per la natura stessa della testata, è dedicato al tema nella rivista "Mondialità", che ha pubblicato nel marzo 2011 un dossier su "Sacro/Sacri" e nel maggio 2012 su "Religione".

Rispetto a questa terza strada è ipotizzabile attendersi un ulteriore ampliamento in rapporto ai crescenti studi sull'educazione in contesti multiculturali. Occorrerà a questo proposito presa in esame tutta la produzione sulla pedagogia interculturale per vedere lo spazio dedicato al pluralismo e al dialogo religioso.

4. Linee di sviluppo

La breve e parziale esplorazione condotta indica alcuni segnali di vivacità, ma ci restituisce anche l'importanza di un aumento dell'attenzione verso il tema. Vi è una crescita di consapevolezza dell'importanza del fenomeno religioso per la vita personale e sociale, a cui non può restare estraneo il mondo pedagogico.

Il tema della religiosità, come ogni aspetto della vita umana, è sottoposto, infatti, allo sviluppo e alla deformazione, può crescere e bloccarsi. Lo mette bene in evidenza B. Lonergan, un autore a cui occorrerebbe dedicare un approfondimento specifico in ordine al rapporto tra formazione della coscienza e ambito della religiosità. Le deviazioni dell'esperienza religiosa, scrive Lonergan sono multiformi e sono spiegabili «mediante la precarietà della conquista dell'autenticità da parte dell'uomo»¹. E in un'altra sua opera precisa: «Da sé l'auto-trascendenza importa tensione tra l'io in quanto trascende e l'io in quanto trasceso. Per cui l'autenticità umana non è mai un possesso puro, sereno sicuro. È sempre un ritrarsi dall'inautenticità; e il riuscire a ritrarsi non fa che di volta in volta mettere in luce il bisogno di uscire ancora di più dall'inautenticità [...] La religiosità autentica viene scoperta e attuata riscattandoci dalle molte insidie del traviamiento religioso»². La tematizzazione educativa del divino, affinché possa contribuire realmente al processo di liberazione e autenticazione della persona, non può che avere congiuntamente i caratteri *dell'apertura e della critica*: apertura verso la questione su Dio, verso la possibilità di adesione personale a specifiche proposte; critica, ossia intelligente, verso la forma concreta che l'esercizio della domanda e la costruzione della risposta può assumere e concretamente assume nella storia delle persone e delle culture.

Gli studi pedagogici settoriali nel campo del rapporto tra educazione e religione, e le stesse forme di educazione religiosa che vengono concretamente messe in atto all'interno delle diverse religioni e dei diversi contesti culturali, hanno bisogno di essere sostenute da un processo di riflessione e di ricerca che intensifichi gli sforzi in ordine ai seguenti aspetti:

- a) comprendere più approfonditamente, attraverso il supporto di diverse discipline (e quindi in un'ottica peculiarmente interdisciplinare), la rilevanza formativa della dimensione e dell'esperienza religiosa;
- b) comprendere dall'interno le diverse pedagogie religiose, per delinearne meglio i linguaggi, i riti, i dispositivi, i valori;
- c) delineare percorsi di educazione alla comprensione della spiritualità e religiosità, come componente fondamentale del dinamismo coscienziale della persona;
- d) delineare percorsi di educazione alla comprensione delle religioni.

Pierpaolo Triani
Università Cattolica, Piacenza e Brescia

1. B. Lonergan, *Ragione e fede di fronte a Dio*, Queriniana., Brescia 1977, p. 70.
2. B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, Città Nuova, Roma 2001, pp. 142-143.



BIBLIOGRAFIA

- G. Alcamo**, *L'educazione secondo lo Spirito*, "Pedagogia e Vita", Fascicolo 70, (2012), pp. 138-155.
- L. Alici**, *In ascolto del maestro interiore*, "Pedagogia e Vita", Fascicolo 70, (2012), pp. 156-180.
- G. Angelini**, *L'educazione cristiana. I nodi teorici fondamentali*, "Rivista del Clero", n. 1, (2010), pp. 32-46.
- R. Audi**, *La razionalità della religione*, tr. it., Cortina, Milano 2014.
- G. Avanzini**, *L'education chrétienne, aujourd'hui, en France*, "Pedagogia e Vita", Fascicolo 70, (2012), pp. 243-256.
- Aa.Vv.**, *L'educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio*, Atti del XXXIX Convegno di Scholè, Brescia 12-13, settembre 2000, La Scuola, Brescia 2001.
- Aa.Vv.**, *Educazione cristiana e trasformazioni religiose* Atti del XLII Convegno di Scholè, Brescia 9-10 settembre 2003, La Scuola, Brescia 2004.
- M. Aletti**, *Il senso religioso e la psicologia della religione. Decostruire un concetto, elaborare un metodo, proporre strumenti*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012, pp. 258-278.
- U. Beck**, *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 2009.
- A. Bellingreri**, *Le parole che intendono l'infinito. Breve fenomenologia della ricerca veritativa*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 31-33.
- M. Benetton**, *L'educazione nel corso della vita dell'uomo, 'prodigioso oggetto della natura'*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 51-53.
- F. Cambi (ed.)**, *Laicità, religioni e formazione religiosa: una sfida epocale*, Carocci, Roma 2007.
- F. Cambi**, *La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?*, "Studi sulla formazione", 2, (2011), pp.7-17.
- G. Cannarozzo**, *La famiglia: forma umana dell'amore divino*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 46-50.
- M. Caputo**, *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 45-69.
- R. Cartocci**, *Geografia dell'Italia cattolica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- A. Castegnaro (ed.)**, *C'è campo? Giovani, spiritualità, religione*, Osservatorio Religioso del Triveneto, Marcanum 2010.
- L. Cavana**, *Senso religioso e spiritualità orientale. Note ai margini di un Convegno*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 118 – 129.
- E. Castellucci**, *Una lettura teologica del senso religioso*, in **M.T. Moscato – R. Gatti – M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012 pp. 13-44.
- S. Chistolini**, *L'inarrestabile ricerca umana del trascendente*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 28-30.
- E. Colicchi**, *Fede religiosa versus pluralismo: un intervento educativo*, "Studi sulla formazione", 2, (2011), pp.19-38.
- Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Roma 2010.
- L. Corradini**, *Il divino nella scuola*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 24-27.
- A.G. Devoti**, *Parlare di Dio oggi. Il coraggio di raccogliere la sfida*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 34-37.
- M. Ferracuti**, *Non soffocare la 'scintilla divina'*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 5-8.
- C. Foppa Pedretti**, *Società complessa, dialogo interculturale e educazione aperta: riflessioni pedagogiche e orientamenti pratici per educatori e insegnanti*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 60, 2, (2013), pp. 283-298.
- R. Gatti**, *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 204-257.
- F. De Giorgi**, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre il rischio di religione civile*, in **A. Melloni (ed.)**, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., 2014, pp. 333-348.
- P. Gambini**, *Le relazioni nella famiglia cattolica con adolescenti. Una ricerca empirica sulla percezione dei figli*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 58, n. 4, (2011), pp. 785-801.
- F. Garelli**, *Religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, Il Mulino, Bologna 2011.
- M. Gennari**, *Oltre l'Aforisma 125. Religione e religiosità nella formazione dell'uomo*, "Studi sulla formazione", 2, (2011), pp.39-45.
- M.C. Giorda**, *Tra le pagine dei manuali scolastici: presenze e assenze delle religioni*, in **A. Melloni**, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., 2014, pp. 209-230.
- D. Loro**, *Adulti e vita interiore. Tra esperienza di crisi e ricerca di senso*, Imprimatur, Padova 2008.
- A. Laudadio - L. Mazzocchetti**, *Spiritualità e religiosità come fattori gender specific della resilienza*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 58, n. 4, (2011), pp. 769-784.
- S.S. Macchietti**, *Per risvegliare la vocazione educativa*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 21-23.
- P. Malavasi**, *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- P. Malavasi**, *Dare la vita. Fede, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- G. Mari**, *Fede, laicità e modernità*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 17-20.
- G. Mari**, *"Gesù Maestro". La pedagogia cristiana e la sfida educativa*, "Pedagogia e Vita", Fascicolo 70, (2012), pp. 334-354.
- F. Mattei**, *Etsi Deus non daretur. Quale uso nel discorso pedagogico*, "Studi sulla formazione", 2, (2011), pp. 47-57.

- A. Matteo**, *La prima generazione incredula*, Il Rubettino, Soveria Manelli 2010.
- A. Melloni (ed.)**, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014.
- J.L. Moral**, *Educazione, cultura e ricostruzione dell'umanità nella religione*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 60, 2, (2013), pp. 233-262.
- J. L. Moral**, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014.
- M.T. Moscato**, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012a, pp. 130-203.
- M.T. Moscato**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei: l'educazione religiosa fra impliciti e consapevolezza*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012b, pp. 321-347.
- M.T. Moscato**, *Il 'senso religioso' come tema pedagogico*, "Orientamenti Pedagogici", vol. 59, n. 1(347), (gennaio/marzo 2012c), pp. 97-110.
- M.T. Moscato**, *La religiosità fra definizioni e rappresentazioni. Implicazioni pedagogiche*, "Parola e Tempo", Annale dell'ISSR Marvelli di Rimini, n. 11, anno XI, (2012d), pp. 201-213.
- M.T. Moscato**, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, "Orientamenti pedagogici", vol. 60, n. 2, (2013), pp. 327-342.
- M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (Eds.)**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012.
- G. Mollo**, *La riscoperta del divino*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 41-43.
- P. Mulè**, *Sant'Agostino: il divino nella formazione*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 44-45.
- C. Nanni**, voce "Religione" in **Laeng M.** (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, 6 voll., La Scuola, Brescia, Vol. V, 1992, pp. 9912-9936.
- C. Nanni**, *Educazione cristiana e pluralismo religioso*, in **Aa.Vv.**, *Educazione cristiana e trasformazioni religiose*, cit., 2004, pp. 53-67.
- C. Nanni**, *La religione: una risorsa formativa?*, "Studi sulla formazione", XIV, 2, 2011, pp. 59-73.
- C. Nanni**, *Educare, evangelizzazione, nuova evangelizzazione*, LAS, Roma 2012.
- E. Pace**, *Una società a monopolio cattolico davanti all'inatteso pluralismo religioso*, in **A. Melloni (ed.)**, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., 2014, pp. 111-140.
- F. Pajer**, *Scuola e religioni tra identità e alterità*, "Pedagogia e Vita", serie 69, (2011), pp. 125-146
- F. Pajer**, *In Francia: l'insegnamento laico del fatto religioso*, "Pedagogia e Vita", serie 68, 3-4, (2010), pp. 14-37.
- F. Pajer**, *Scuola e università in Europa: profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica*, in **A. Melloni**, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, cit., 2014 pp. 59-98.
- G. Pinelli**, *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012 pp. 70-97.
- U. Ponziani**, *Il bisogno religioso e la costruzione dell'identità personale nell'ottica della psicoterapia adleriana*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 279-294.
- A. Porcarelli**, *Esperienza religiosa e senso religioso in Romano Guardini: implicazioni pedagogiche*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 98-117.
- A. Porcarelli**, *La religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014.
- R. Rezzaghi**, *Manuale di didattica della religione*, La Scuola, Brescia 2012.
- B. Riccio**, *Le esperienze religiose nella ricerca antropologica. Alcune riflessioni alla luce dello studio dei processi migratori*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 307-320.
- G. Salvini**, *Il divino nell'educazione*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (2011), pp. 12-14.
- L. Santelli Beccegato**, *Quale presenza di Dio nell'educazione?*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (2011), pp. 14-16.
- G. Savagnone**, *La dimensione educativa della comunità cristiana*, "Pedagogia e Vita", Fascicolo 70, (2012), pp. 115-137.
- G. Serafini**, *Dio in educazione*, "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (2011), pp. 37-40.
- A. M. Sicari**, *Il valore esemplare della testimonianza nell'educazione cristiana*, "Pedagogia e Vita", Fascicolo 70, (2012), pp. 204-216.
- C. Taylor**, *L'età secolare*, tr.it, Feltrinelli, Milano 2009.
- Z. Trenti - F. Pajer - G. Morante - L. Gallo**, *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casal Monferrato, 1998.
- P. Triani**, *Una fiducia da coltivare. L'atteggiamento verso la vita, l'appartenenza e la pratica religiosa, il rapporto con le istituzioni*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2013*, Il Mulino, Bologna 2013, pp. 177-209.
- P. L. Trombetta**, *Senso religioso e nuova spiritualità nella prospettiva sociologica*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 2012, pp. 295-306.
- F. Togni**, *Sapere religione cattolica. Dati e significati di una ricerca*, Studium Roma 2013.
- G. Usai**, *Impatto educativo dell'insegnamento scolastico della religione nella stagione dell'osmosi culturale*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 60, 2, (2013), pp. 299-326.
- G. Vico**, "È ciò che senti dentro, ma non dirlo a nessuno", "Il Nodo. Scuole in rete", n. 39, anno 14, (aprile 2011), pp. 9-11.
- P. Zini**, *Educare nel tempo del pluralismo religioso. Il contributo imprescindibile della filosofia della religione*, "Orientamenti Pedagogici", Vol. 60, 2, (2013), pp. 263-282.

La religione risorsa educativa? A che patto?

Carlo Nanni

L'educazione ha bisogno di risorse (personali, ambientali, culturali, materiali, finanziarie) per essere efficace nella sua azione a favore della crescita umana e della formazione della personalità. L'articolo discute l'ipotesi che la religione possa essere considerata una positiva risorsa educativa. A questo scopo esamina innanzi tutto i pareri contrari, elencando le accuse contro la religione, la sua presunta doppiezza e la sua supposta negatività, sia rispetto allo sviluppo positivo dei popoli, sia rispetto alla piena qualità della vita delle persone e delle comunità. L'Autore presenta, successivamente, le ragioni di quanti pensano che la religione possa invece dare un significativo contributo ad una formazione umana integrale.

Per uscire dalle posizioni contrapposte e ricomporre le due parti, l'Autore giudica necessario un approfondimento di tipo procedurale-gnoseologico (dilatare la razionalità e ricercare l'intelligenza della fede sulla base e nell'orizzonte del "mistero" della vita e di Dio) e una riflessione di tipo antropologico-contenutistico (cercando di collegare le esigenze umanistiche educative con una prospettiva di umanità della religione e della sua profezia di trascendenza).

Ciò è proposto nonostante la consapevolezza che permanga uno "zoccolo duro" problematico (specie per ciò che riguarda: quale religione? quale Chiesa? quale Dio? E rispetto a certe criticità e dolorose esperienze di vita di oggi e di sempre). E pur nella coscienza di una "differenza cristiana" in proposito.

Si conclude con l'evidenziazione del valore positivo del dialogo e delle sue esigenze relazionali, etiche, religiose.

The education needs resources (personal, environmental, cultural, material, financial) to be effective in its efforts to promote human growth and development of personality. The article discusses the idea that religion can be seen as a positive educational resource. To do this, first of all examined the dissenting opinions, listing the charges against religion, his alleged duplicity, and his supposed negativity, both with respect to the positive development of the people, both with respect to good quality of life of people and communities. The author presents, then, the reasons for those who think that religion can instead make a significant contribution to an integral human formation. To exit the opposing positions and reassemble the two parts, the author believes that a study of procedural - epistemological (dilute rationality and seek the understanding of faith and on the basis of the horizon of the "mystery" of life and of God) and a reflection of an anthropological - content (trying to connect the needs of humanities education with a view of humanity and the religion of his prophecy of transcendence. This is proposed despite the knowledge that there is still a "hard core" problem (especially for what concerns: what religion? What church? What God? And with respect to certain issues and painful experiences of life today and forever). And even in the consciousness of a "Christian difference" in this regard. It ends with the highlight of the positive value of dialogue and its relational needs, ethical, religious.

1. L'idea di risorsa educativa

Oggi si parla spesso di risorse umane, della risorsa uomo, di gestione delle risorse, delle risorse ambientali, di persone che sono piene di risorse¹.

Riferito all'azione educativa sta dire che per conseguire le sue finalità e i suoi obiettivi l'azione educativa ha bisogno di disponibilità, di mezzi, di strumenti, di beni, di proventi, di averi. Ha da fare ricorso alle capacità, alle qualità, alle doti personali; alle infrastrutture, ai servizi, alle ricchezze materiali e immateriali dell'ambiente; al patrimonio culturale, scientifico e tecnologico del contesto.

Nella pedagogia² si evidenzia che la prima risorsa educativa sono gli educandi con le loro dotazioni native, le loro capacità, la loro esperienza, la cultura di cui sono portatori, le offerte dell'ambiente in cui vivono, i modelli di comportamento sociali e le tradizioni che condividono, le innovazioni tecnologiche a cui hanno accesso. E con loro si mette in luce l'essenzialità della risorsa costituita dagli educatori, dagli insegnanti, dagli educatori sociali, dagli animatori socio-culturali, con le loro doti personali, le loro competenze, la loro professionalità, le loro capacità relazionali, la loro esperienza e saggezza, la loro dedizione corretta ed amorosa. Essi costituiscono il capitale sociale di formazione, di sviluppo e di innovazione culturale ed umana insostituibile e assolutamente non riducibile. Le spese per la loro formazione professionale primaria e continua sono da considerare veri e propri investimenti³. Ma non meno si può dire del ruolo che ha per una "buona educazione" e per una "buona scuola" il capitale immateriale della cultura sociale: nel bene e nel male; con tutte le sue ambivalenze, limitatezze, articolazioni e disarticolazioni, momenti forti e debolezze tendenziali

Il buon gioco sinergico di questi fattori dello sviluppo sono qualificabili come educativi nella misura in cui e in quanto - sia sotto forma di educazione primaria familiare e comunitaria, di istruzione, di formazione professionale, di praticantato, di stage, ecc. - vengono a porsi come aiuto alla strutturazione consolidata delle personalità: in modo tale che si possa saper vivere insieme con gli altri in modo cosciente, libero, responsabile, attivamente solidale e partecipativo nella ricerca e nell'incremento del bene comune sociale e nell'impegno per uno sviluppo storica-

1. Voce «Risorsa» in [http://www.treccani.it/vocabolario/risorsa_\(Sinonimi-e-Contrari\)](http://www.treccani.it/vocabolario/risorsa_(Sinonimi-e-Contrari)).

2. M. Ranieri (ed.), *Risorse educative e sperimentazione didattica*, Firenze University Press, Firenze 2012.

3. D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005; C. Sirignano, *La mediazione educativa familiare. Una risorsa formativa per le famiglie separate, divorziate e ricostruite*, Armando, Roma 2010; A. Ricci, *Famiglia tra risorse ed emergenza. Un percorso educativo*, Elledici, Leumann (To) 2011.

mente sostenibile per tutti, nell'orizzonte di civiltà sempre più umanamente degne.

2. La religione può essere considerata una possibile risorsa formativa?

In questo orizzonte educativo-pedagogico, la religione – sia come realtà storica istituzionale, sia come cultura diversamente espressa e confessata, sia come fede personale e comunitaria, sia come prospettiva esistenziale di trascendenza⁴ – può essere considerata una risorsa educativa? È innegabile la rilevanza storica, culturale, sociale, ma anche la “doppiezza” della religione e delle religioni nella vita umana storica, individuale e sociale. Infatti, per un verso, possono essere – e spesso di fatto lo sono state – fonte di alienazione, di oppressione di asservimento funzionale ai poteri economici e politici dominanti; per altro verso sono state invocate e sono risultate come uno stimolo e un fattore positivo, che ha dato e dà un significativo contributo alle speranze di liberazione e di pienezza di realizzazione umana⁵.

Sono note le accuse alla religione (e alle religioni):

- suscitano questioni, creano divisioni, danno luogo a lotte intestine, sostengono le parti in guerra. Sono prese a giustificazione per fomentare il razzismo o per opprimere minoranze, asservendosi ai poteri dominanti e alle forze sociali parassitarie;
- anche le relazioni interpersonali e i ménage familiari sono turbati, sconvolti a causa e in nome della diversa appartenenza religiosa;
- parimenti le motivazioni profonde della vita e dell'agire vengono favorite o impedito, sostenute o caricate d'angoscia, irrigidite o aperte da esse, spesso ad un livello cognitivo e psichico molto profondo, difficilmente coscientizzabile.

In particolare, a livello di sviluppo e di formazione personale, la religione è spesso fonte e causa di soggezione psicologica, di malattia mentale, di patologia psichica e di disagio esistenziale. Dà adito a pesanti e dolorose distorsioni delle personalità.

A sua volta, l'educazione religiosa, la catechesi, la predicazione ecclesiale, le norme e i precetti delle Chiese, in più casi, scadono in forme di indottrinamento e di manipolazione delle coscienze

3. La religione possibile risorsa formativa

Ma c'è invece chi – e non solo tra i credenti – considera che la religione e le religioni possano essere e risultare una risorsa formativa dalle molteplici potenzialità e valenze, sia in età evolutiva come anche nelle diverse età e stati di vita, sia per i singoli sia per le comunità, sia per i popoli sia per lo sviluppo dell'umanità intera⁶.

3.1. Le potenzialità e le valenze formative della religione

L'ipotesi positiva sembra possibile, perché, a ben vedere, non appare del tutto contraddittorio affermare che la religione possa avere un rilevante senso personale.

Della vita personale, individuale e collettiva, essa può manifestare il carattere “creaturale” (cioè di limite rapportato all'Assoluto, ma anche di collegamento a Lui); può mostrare il “destino” di trascendenza, a cui la collega la particolare relazione con una qualche Trascendente (che è variamente denominato, ma che sembra presentare – come diceva Rudolph Otto – le comuni caratteristiche del “numinosum”, del “tremendum” e del “fascinatum”). Nella luce di questa relazione con il Trascendente per eccellenza, vengono risignificate le relazioni con la natura, con gli altri, con la società; e acquista rinnovato vigore l'agire e il fare personale nel mondo e nella storia.

Un buono sviluppo di tale dimensione vitale offre al divenire personale e alla formazione «un supplemento di anima» (H. Bergson), orizzonti più ampi di quelli soliti, indicazioni di marcia inediti sia per l'azione singola sia per quella collettiva⁷.

Il possibile rischio di supporto a forme di totalitarismi intolleranti, di fondamentalismi oppressivi, di fanatismi sciovinisti, non è di per sé necessario e automatico. Le religioni possono aiutare l'incontro interculturale e aprire a un'etica universalistica e di pace. È questa, del resto, la sfida di alto significato umano e sociale che viene dal modo positivamente interculturale di trattare l'attuale multiculturalismo religioso⁸.

In questo senso la religione può risultare una buona risorsa a due livelli dell'azione e degli interventi educativi: ad un livello più generale, di educazione di base, in quanto e nella misura in cui può contribuire a stimolare, sollecitare, sostenere la formazione integrale e integrata di una personalità umanamente degna, che permetta una vita buona in una società giusta vivendo bene insieme, collaborativamente, aperti ad un qualche orizzonte di trascendenza; ad un livello più specifico nel senso che

4. C. Nanni, voce «Religione», *Enciclopedia Pedagogica* (ed. M. Laeng), vol. V, La Scuola, Brescia 1992, pp. 9912-9936.

5. Riprendo qui sinteticamente quanto più diffusamente ho scritto in C. Nanni, *La religione una risorsa formativa?* in «Studi sulla formazione», 2011 (XIV), 2, 59-73.

6. Comitato per il Progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, *Dio oggi. Con Lui o senza di Lui cambia tutto. I dibattiti*, Cantagalli, Siena 2010.

7. R. Quaglia - L. Ferro - M. Fraire (ed.), *Religione, Scuola, Educazione e Identità*, Pensa Multimedia, Lecce, 2008.

8. E. Bein Ricco (ed.), *La sfida di Babele. Incontri e scontri nelle società multiculturali*, Claudiana, Torino 2001; C. De Souza, *Educazione etico/religiosa in un contesto multi-religioso*, in V. Orlando (ed.), *Educare nella multi-cultura*, LAS, Roma 2003, pp. 37-46.

può costituire un significativo apporto alla maturazione di una scelta motivata, ragionata e giustificata di una qualche fede religiosa (o laica) e magari di adesione ad una qualche confessione religiosa storica. È quello che potremo chiamare il livello dell'educazione religiosa e della fede.

3.2. Come ciò avviene in concreto? Quale ne sarà il punto di partenza e quale la modalità fondamentale?

L'educazione opera a livello di esistenza personale e dei mondi vitali delle persone, degli individui, dei gruppi, delle comunità, dei popoli.

La religione e le religioni potranno essere "risorsa", partecipando all'azione formativa:

- «educando», cioè risvegliando, suscitando, promuovendo le risorse di crescita personali (con l'utilizzo della cultura generale e religiosa, con la riflessione sull'esperienza personale e sociale, con il clima familiare, scolastico e comunitario, con la testimonianza personale e comunitario di una "vita buona" e di "belle relazioni, ecc...);
- sostenendo e promuovendo l'acquisizione di competenze di «lettura» della realtà e di sé, di capacità comprovate di dialogo interpersonale, interculturale e interreligioso, di pratica di discussione civile e democratica, di orientamento, di discernimento e di prospettazione ideale e valoriale: anche oltre le misure "troppo umane" della vicenda storica personale, familiare, comunitaria di appartenenza.

La religione potrà collaborare a tale azione formativa invitando e stimolando a prendere coscienza e sviluppare le disposizioni umane, naturali e culturali, individuali e collettive, perenni e storiche, che mostrano un'apertura:

- alla trascendenza personale (collegata al bisogno di *spiritualità*),
- alla trascendenza sociale (collegata al bisogno di *personalità*),
- alla "riserva" di spiritualità di cui sono portatori le comunità/chiese, rispetto alle società civili e politiche (collegata al bisogno di *comunità*),
- alla globale e significativa visione dell'essere e dell'agire personale e sociale (collegata al bisogno di *senso*),
- alla trascendenza valoriale (collegata al bisogno di *essere di più* ed oltre l'esistente e il fattuale),
- alla trascendenza storica (collegata al bisogno di *immortalità* e di assolutezza),
- alla trascendenza religiosa (collegata all'aspirazione ad un rapporto con un entità superiore, magari con l'Infinito, con un Dio personale ed Assoluto), che si collega con quello che alcuni indicano come *bisogno di Assoluto*.

4. A che patto?

Questa ipotesi positiva della religione e delle religioni come risorsa educativa richiede – per essere accettata almeno minimalmente da tutti – la condivisione motivata di due presupposti: uno a livello procedurale-gnoseologico (e epistemologico) e uno a livello contenutistico-antropologico.

4.1. Dilatare la razionalità e ricercare l'intelligenza della fede sulla base e nell'orizzonte del "mistero"

Nessuno legge la realtà e i processi storici senza precomprensioni o senza aspettative. Ma non è pure senz'incidenza il punto di vista o, per così dire, l'osservatorio conoscitivo o scientifico, con cui è letta o interpretata la realtà.

Le ideologie dei decenni trascorsi sono entrate in crisi. Ma è facile oggi correre il rischio di essere presi nelle maglie della logica tecnologico-informatica o di abbandonarsi all'istinto, agli impulsi personali, alle opinioni soggettive o di gruppo, a fughe nell'irrazionalismo più bieco, nel fondamentalismo fanatico, nell'integralismo intollerante e dominativo (sia di marca teologica-clericale che – sul fronte opposto – di marca laicista - scienziata). Per uscire da queste polarizzazioni estremizzate (ma che paradossalmente *in eodem genere opponuntur*, e che, quindi, rimangono nella stessa logica di pensiero e di azione), forse occorrerà riguadagnare un tipo di *razionalità* – e parallelamente di scientificità e di tecnologia – che siano «a misura d'uomo»; occorrerà, cioè, aiutare a saper integrare i molteplici modi con cui si conosce (impulsi, sensi, intelligenza, intuizione, operatività tecnica, esperienza); a saper coniugare ragionevolmente i contributi della cultura, dell'arte, della fede con quelli della scienza e della tecnica; a non fissarsi sui dati di fatto, ma a cogliere il possibile, l'ulteriore, il futuribile; a dar spazio a ciò che è proprio, ma insieme anche a ciò che è altro, differente, diverso, facendosi capaci di tolleranza, di pluralismo, di flessibilità mentale e storica; a pensare "glocalmente", vale a dire tenendo sempre presente, pur distinguendoli, il locale, il nazionale, l'internazionale, il mondiale, l'umano⁹.

Altrettanto va detto sul fronte della religione e della *fede*. Un fede che non cerchi la sua intelligenza, e quindi la sua razionalità e intelligibilità, genererebbe solo intolleranza, chiusura, e incomprensione della fede stessa. E ciò non solo per rendere ragione della speranza che è nei credenti cristiani (1Pt 3,15-16), non solo per dialogare con chi non crede o con chi basa la propria religione e religiosità su

9. Più approfonditamente: C. Nanni, *Corresponsabili. Crescere e educarsi insieme*, UPS, Roma 2012, pp.13-19.

un'altra fede, ma anche e proprio per capire la forza profonda e intrinseca del "misterium fidei"¹⁰, in linea con il detto agostiniano ed anselmiano del «credo per capire», «capisco per credere»¹¹.

Se quindi – come dice papa Benedetto XVI – va dilatata la razionalità¹², scoprendone e evidenziandone la vasta gamma (razionalità empirica, teorica, pratica, estetica, tecnologica, operativa, emotiva, ecc.), altrettanto va fatto nell'ambito della religione e della fede, che hanno da utilizzare tutte le loro varietà di intelligenza di sé (religiosità popolare, mistica, teologia razionale, credo ufficiale, avanguardie teologiche...).

In altre parole si può correttamente parlare di un modo dialogico di pensare ed agire nell'orizzonte del rapporto "fides et ratio" – in genere e in particolare a livello di conoscenza scientifica-disciplinare – e di un conoscere e operare in una situazione di dialogo interdisciplinare tra scienze umane (e pedagogiche) e discipline teologiche (e pastorali), tra forze sociali ideologicamente e culturalmente differenti che aiuterà a comprendere e valutare la religione in modo comprensivo ma anche articolato e differenziato¹³.

Ma forse sarà da far conto di alcune teorie che permettono di intravedere un terreno condiviso o condivisibile, che sta alla base delle indicazioni concettuali e categoriali e dello stesso esercizio della interdisciplinarietà, ma che li supera: sia essa la categoria fenomenologica dei "mondi vitali" previ e più vasti di qualsiasi "mondo delle concettualizzazioni"; sia il "vissuto" e le "presupposizioni" del "circolo ermeneutico"; siano i "fattori a-teoretici" o il "problema" di ogni razionalismo critico; sia l'"eccedenza dell'essere" che permette affermazioni realistico-critiche; sia la categoria del "mistero dell'essere" o del "mistero della persona" da parte del variegato cosiddetto pensiero cristiano e quello dei diversi personalismi¹⁴. Queste ultime categorie mi sembrano a loro modo molto vicine a quanto afferma ogni pensiero teologico rispetto ad ogni riflessione teologica specifica, pur se indicate come "mistero di Dio", mistero della vita o semplicemente "il mistero". Ciò comporta – per dirla ancora una volta in termini del Papa Benedetto XVI – «un amore ricco di intelligenza e una intelligenza piena di amore»¹⁵.

4.2. Tra esigenze umanistiche educative, umanità della religione e sua profezia di trascendenza

In quanto "attività per il tempo futuro", per la vita che è sempre protesa verso il futuro, soprattutto poi per chi è come all'alba dell'esistenza, l'educazione spinge a cogliere nel fattuale il potenziale, nel presente la prospettiva di futuro e la linea di tendenza, nel reale il possibile.

In quanto attività "promozionale", l'educazione spinge ad

esser attenti al nuovo e al possibile, non in sé e per sé, ma in quanto sono spazi per realizzazioni di valore.

In cima ai pensieri dell'educazione è la crescita e la buona qualificazione dell'essere umano che si fa persona nel mondo e nella società con gli altri, maturando le proprie capacità di essere cosciente, libero, responsabile e solidale. L'educazione, come tale, appartiene a quei valori "laici", cioè fondamentali e comuni a credenti e non credenti, proprio perché rivolta a quel centro di valore che è la promozione dell'uomo e del cittadino. Così lo sguardo educativo ha una sua logica, cioè un modo di vedere e di operare autonomo dalla consapevolezza di fede.

È chiaro d'altra parte che autonomia non vuol dire necessariamente separazione e assenza d'interdipendenza e reciprocità.

Mi limito alla religione e fede cristiana. C'è una sorta di circolarità tra fede cristiana e cultura. La prima si incarna, evangelizza e dà alla cultura un respiro di trascen-

10. È questa – secondo papa Benedetto – la base giustificativa della fondazione di università da parte della Chiesa: «In realtà, l'università è stata ed è tuttora chiamata ad essere sempre la casa dove si cerca la verità propria della persona umana. Per tale ragione non a caso fu la Chiesa ad aver promosso l'istituzione universitaria, proprio perché la fede cristiana ci parla di Cristo come del *Logos* mediante il quale tutto è stato fatto (cfr. *Gv* 1,3), e dell'essere umano creato ad immagine e somiglianza di Dio. Questa buona novella scopre una razionalità in tutto il creato e guarda all'uomo come ad una creatura che partecipa e può giungere a riconoscere tale razionalità» (Benedetto XVI, *Discorso del santo padre. Incontro con giovani professori universitari*, Basilica del Monastero di san Lorenzo all'Escorial Venerdì, 19 agosto 2011, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_do-centi-el-escorial_it.html

11. All'inizio delle *Confessioni* (*Conf.* I,1), sant'Agostino prega: «Che io ti cerchi, Signore, invocandoti, e t'invochi credendoti». E sant'Anselmo nel *Proslogion* (che – come dice nel Proemio – si dovrebbe intitolare *La fede che cerca l'intelletto*) nel primo capitolo (*Pros.* I, 6) prega così Dio: «Che io ti cerchi desiderandoti e ti desideri cercandoti, che io ti trovi amandoti e ti ami trovandoti» e poco più oltre (*Pros.* I, 7) conclude: «Non cerco infatti di intendere per poter credere, ma credo per poter intendere».

12. È questo un tema caro a Papa Benedetto XVI: per alcuni testi significativi del pontefice si può leggere la raccolta di L. Leuzzi, *Allargare gli orizzonti della razionalità. I discorsi per l'Università di Benedetto XVI*, Paoline, Milano 2008.

13. G. Groppo, *Teologia e scienze umane: dalla conflittualità al dialogo* in D. Valentini (ed.), *La teologia. Aspetti innovativi*, LAS, Roma 1989, 53-78; G. Penati, *Interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1992; E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, La Scuola, Brescia 1994; e ad un livello più ampio: E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Est, Milano 1997.

14. Per questi ultimi penso a G. Marcel, *Il mistero dell'essere*, 2 voll., Borla, Torino 1970; o a quanto insinua E. Mounier alla fine del primo capitolo del *Trattato del carattere*: «La persona è un focolare di libertà, e perciò resta oscura come il centro della fiamma. Solo rifiutandosi a me come sistema di nozioni chiare, si rivela e si afferma come fonte di imprevedibilità e di creazione» [...]. «Il mistero ama la luce: contrariamente alla confusione, esso aspira a precisarsi in parole chiare ed in forme afferrabili» [...]. «Andando a tastoni fra la luce e il mistero, dovremo conservare una duttilità sufficiente [...] a mantenere questi due atteggiamenti di vita: attenti e abbandonati, impegnati e disponibili, politici e spontanei» (E. Mounier, *Trattato del carattere*, Paoline, Roma 1982, 27-30 passim).

15. Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, 29 giugno 2009, LEV, Città del Vaticano 2009, n. 30. Cfr. Anche Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana, *L'emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore. IX Forum del Progetto Culturale*, Edb, Bologna 2010.

denza. A sua volta la cultura permette alla fede cristiana di esprimersi e dilatarsi nella storia, trovando la misura umana e la portata storica di quanto proclama al mondo. Incarnazione nelle culture, relativizzazione dell'esistente e profezia di un futuro, e di un oltre di Dio rispetto ad esse, vanno di pari passo.

A loro volta, dalle diverse stimolazioni e mediazioni culturali, le comunità cristiane sono state aiutate (e talora forzate) ad estrarre le molteplici potenzialità di liberazione, di salvezza, di solidarietà storica del *"depositum fidei"*¹⁶. Ciò vale in particolare a livello di educazione.

San Paolo, parlando ai genitori cristiani di Efeso, esortava a non inasprire i figli, ma ad educarli nella *"paideia"* del Signore (Ef. 6,4). In qualche modo si operava una sorta di *"integrazione"* della cultura educativa esistente nel mondo greco con l'esperienza evangelica.

Anche gli stoici invitavano a non considerare mogli e figli come *"cose"* del marito, in nome della comune umanità. San Paolo però andava oltre. Le relazioni umane sono sacramento dell'amore che unisce Cristo con la Chiesa (Ef. 5,22-24). L'amore del Cristo risorto, che anima dal di dentro l'amore alla vita presente in ogni uomo, diventava così il cuore del rapporto educativo. Siamo evidentemente a livello di una *"lettura mistica"*. L'educazione dei greci s'ispirava ai valori e all'umanità dei classici. Senza negare ciò, san Paolo invita a trovare un fondamento più solido: un'educazione fondata sul Signore, da lui ispirata e mossa, a lui orientata, su di lui commisurata. L'evento educativo è visto come evento salvifico, l'umanità da educare è rapportata all'umanità del Cristo risorto. L'educazione viene rispettata e accolta nei suoi termini storici, ma insieme portata alla *"misura del Signore"* (Ef. 4,13).

5. Le criticità che permangono

Le accuse contro la religione non sono facili ad essere controbattute, perché alla fine di tutto alcune criticità permangono; un certo tasso di problematicità e di rifiuto della religione – e persino un certo accorato e duro rigetto – *"ha delle ragioni"* difficilmente sormontabili.

La coscienza pedagogica contemporanea – ma anche la coscienza credente, specificamente quella cristiana che viene dall'esperienza del Concilio Vaticano II – non possono *"tollerare"* una religione del *"do ut des"* per tenersi buono Dio o placare la divinità o ottenere da essa favori; del rapporto con Dio-partner, dominatore, Signore assoluto e punitore implacabile (e capriccioso), cui si deve sudditanza e obbedienza indiscriminata e totale.

Non si può accettare una religione che non sia spinta di liberazione umana, che non si offra come fonte di speranza e principio di salvezza, che non riesca a costituirsi

come *"riserva critica"* contro ogni idolizzazione ed assolutizzazione ideologica o politica o storica¹⁷.

Ma non ci si può neppure dirsi contenti anche di una religione ridotta a sola *"religione civile"*, cioè a valori-sostegno di convivenza o ad etica (vivere *"bene"*, secondo ideali, norme, leggi, precetti), senza sacro, senza trascendenza, senza Dio (mi riferisco ai cosiddetti *"atei devoti"*). E non si può non fare opera di discernimento nei confronti di una religiosità *"diffusa"*, soggettiva-affettiva, calda, contrapposta al razionalismo freddo del mondo tecnologico e delle religioni dogmatiche, alle liturgie ecclesiali, anonime e fredde: fino alle forme della *"religione al menu"*. Più specificamente, in ambienti italiani e cattolici l'idea di religione come ideale e come pratica passa per la forte carica di problematicità che fa dire: *"Quale Chiesa?"*

Una Chiesa *"società"* o una Chiesa mistero? Una Chiesa della politica, o della fede e della testimonianza del Cristo, speranza del mondo? Una Chiesa *"comunione"* o chiesa gerarchica e del magistero ecclesiale, delle norme e misure rigide, assolute, distanti dai bisogni reali della vita delle persone e di quella comunitaria? Una *"Chiesa-semaforo"* (che cioè si riduce solo a dare norme e prescrizioni, spesso solo proibitive) o una Chiesa *"pastorale"* del popolo di Dio?

Molti per questo arrivano a dire non senza motivo: *"Dio sì, Cristo-Vangelo sì, Chiesa no!"*

Di più: quanto pesa, nell'esser contro la religione, la contro-testimonianza dei cristiani o della chiesa, del *"Vaticano"*? In senso più generale le difficoltà verso la religione vengono anche proprio dalla concezione di Dio: Quale Dio? Il Dio dei filosofi o della fede? Dio *"Essere Supremo"* e *"Essere Assoluto"* o Dio del cuore? Il *"Deus absconditus"*, non catturabile, incomprensibile e ineffabile e al contempo affascinante, misterioso, grande e potente o il Dio vicino, l'Emmanuele delle genti e di ogni uomo-donna? Il Dio *"Totalmente Altro"* o il Dio fatto uomo? Il Dio-Altissimo che – ebraicamente e occidentalmente – abita *"sopra i cieli dei cieli"*, a cui altri credenti di altre culture, ad es. indiane, pongono in alternativa il Dio – *"Profondità"* e il Dio-Presente in tutti gli esseri, nel mondo e nella storia? Il Dio dei *"nostri Padri"* o il Dio *"Colui che sarà"*, *"Potenza del futuro"*, *"il nostro futuro"*?¹⁸

16. C. Ruini - A. Galli, *Intervista su Dio. Le parole della fede, il cammino della ragione*, Mondadori, Milano 2012.

17. G. Gutiérrez - G.L. Müller, *Dalla parte dei poveri. Teologia della liberazione, teologia della chiesa*, Edizioni Messaggero, Padova 2013.

18. V. Mancuso, *Io e Dio*, Garzanti, Milano 2011; C. Busato Barboglio - A. Filippi, *Immagini dell'uomo, immagini di Dio*, EDB, Bologna 2011; D. Albarello, *L'umanità della fede. Credere in Dio nell'epoca del disincanto*, Cantalupa (To), Effatà Editrice 2011.

Il “Dio in sé” o il “Dio-con-noi”, il “Dio per noi”? Il Dio dell’amore universale, il Dio-Cristo-“superstar”, umanizzato o il Cristo-“pantocrator”, l’“onnipotente bon Signore”?

Il Dio vivente che continuamente interviene nella nostra vita, nel rispetto dell’autonomia dell’uomo e del mondo, pur nella sua Trascendenza e “Super-eminenza”?

Oggi più che mai è difficile “dire Dio”¹⁹ e essere “onesti” con lui²⁰: non solo per la complessità e le novità del linguaggio contemporaneo e la sua differenza e distanza dal tradizionale linguaggio (razionale o simbolico) su Dio. Ma è soprattutto è difficile dirlo negli “scarti”, nei “punti spinosi” della cultura religiosa (“scandalosi” per la preponderante mentalità contemporanea): l’esistenza del male, della fame nel mondo, la sofferenza del giusto, la morte precoce dell’innocente, l’handicap del minorato, lo sfruttamento, all’alienazione e all’espropriazione del povero, del debole, dello straniero, dell’oppositore, la dominazione delle donne da parte dei maschi, la sudditanza civile ed umana di molti da parte della dominanza di alcuni pochi, che magari si dicono religiosi, credenti, cristiani²¹.

Conclusione

Nel riflettere e nel dialogare sulla religione, si fa esperienza della necessaria “umiltà” nella ricerca della verità non astratta, ma di quella che è propria della persona umana: anch’essa non solo considerata concettualmente, ma avendo presente uno che «mangia e beve e dorme e veste panni»²², mentre abita il tempo e gli spazi facendo storia, e non sempre costruendo umanità e civiltà.

Il credente fa esperienza del “timore e tremore” della sua fede²³. Il laico percepisce che le sue visioni e le sue convinzioni non possono essere assolutizzate. Il dialogo rende coscienti dei limiti di ciascuno ma arricchisce tutti coloro che lo praticano correttamente e amorevolmente²⁴.

E spinge a superare almeno un po’ le aporie teoriche con la condivisione operativa e corresponsabile nel cercare di togliere le iniquità e le ingiustizie che portano dominazione e morte; e, positivamente, nel compartecipare corresponsabilmente a che si diano per tutti le condizioni almeno minimali di una vita buona in una società giusta, in modo che sia permesso a tutti e a ciascuno «il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese», come vuole la nostra Costituzione Repubblicana all’art. 3. Gli umanisti si spingono utopicamente un po’ più in là: dichiarando che si sentono impegnati per la civile costruzione di una “civiltà dell’amore”; e i credenti vi partecipano avendo come orizzonte l’edificazione del Regno di Dio, tra “il già” della storia e il “non ancora” dei cieli

nuovi e della terra nuova in cui abiterà definitivamente verità e giustizia (2Pt 3,13).

Globalmente si potrebbe intravedere una metodologia globale di ricerca cognitiva e di prassi individuale, civile ed ecclesiale, che si muove tra condivisione, discernimento critico, profezia del di più umano e di quello di Dio, in un sincero e rispettoso dialogo, aperto ad essere arricchito dall’incontro e dalla comunicazione tra partner differenti ma “amici”, “ospitanti”, e ricercatori sinceri ed appassionati di verità (e di “buona” educazione).

Certo, dal punto di vista cristiano è fondamentale una vita comunitaria ecclesiale che profumi di Vangelo, e che dia effettiva qualità evangelica alle relazioni, al lavoro, alla trasmissione culturale, alle fragilità e alle differenze individuali e comunitarie, alla convivenza democratica: e così faccia vedere concretamente “la differenza cristiana” circa la religione e Dio (in estrema sintesi: Dio Padre, ricco di grazia e di misericordia; Gesù Cristo Verbo di Dio-uomo che ci fa “figli nel Figlio”; lo spirito Santo, donatore di vita, che riversa l’amore di Dio nei cuori dei credenti e fa diventare “tempio di Dio” la loro umanità corporea che abita e vive il “mistero del tempo”; la Chiesa, corpo di Cristo-capo; l’orizzonte del regno di Dio e la speranza della definitiva comunione con Dio; l’unico comandamento dell’amore di Dio e del prossimo; la gioia e la speranza del Vangelo e le sue beatitudini)²⁵.

Parallelamente è richiesta anche ai laici l’onestà della vita e la “philia” che è base di ogni interazione sociale per il bene di tutti.

Aristotele avvertiva che «le cose non appaiono le stesse a chi vuole bene e a chi odia, né a chi è adirato e a chi si trova in uno stato di calma»²⁶.

Carlo Nanni

Università Pontificia Salesiana di Roma

19. Per una introduzione al “dire Dio”, in chiave ermeneutica, si può leggere Z. Trenti, *Dire Dio. Dal rifiuto all’invocazione*, Armando, Roma 2011.

20. Si veda il classico di J. A. T. Robinson, *Honest to God*, Westminster John Knox Press, Westminster 1963 (cfr l’edizione del 2003 per il 40 anniversario della prima edizione).

21. A. Grün - W. Müller, *Chi sei tu o Dio?* Brescia, Queriniana 2011.

22. Come il Branca Doria di Dante, *Divina Commedia*, Inferno, XXXIII, v. 141.

23. C.M. Martini - G. Sporschill, *Conversazioni notturne a Gerusalemme. Sul rischio della fede*, Mondadori, Milano 2008.

24. Ignazio IV Hazim, *L’arte del dialogo. Con la creazione, gli uomini, le Chiese*, Qiqajon, Comunità di Bose, Magnano (BI) 2004.

25. E. Bianchi, *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2006.

26. Aristotele, *Retorica*, 1377 b 30-34.

Educazione, fede e laicità alla luce del pensiero tomista

Giuseppe Mari

Con la crisi della modernità si eclissa il pregiudizio secondo cui la dimensione religiosa riguarderebbe solamente l'ambito privato della persona. Si riconosce che essa, invece, essendo veicolo di identità culturale, ha titolo per esprimersi anche nella realtà pubblica. D'altro canto, il mutamento nell'epistemologia che ha portato a sostituire il criterio di verificabilità con quello di falsificabilità, sottrae alla scienza la pretesa (moderna) di conseguire una conoscenza obiettiva e definitiva. L'intervento, dopo aver richiamato questi orientamenti, sviluppa la tesi della essenzialità della dimensione religiosa all'interno della teoria e della pratica educative, valorizzando in particolare il pensiero di Tommaso d'Aquino. Questo autore, infatti, ha saputo raccogliere sin dai prodomi della modernità la sfida di coniugare ragione e fede, riconoscendo la capacità conoscitiva della prima e la pertinenza antropologica della seconda. Anche per noi oggi il suo esempio vale come stimolo e provocazione.

After the crisis of Modernity the prejudice about the religious identity (the idea that it concerns only people's private interest) wanes. On the contrary, today it is recognised that, being the religious meanings also vehicle of cultural identity, it's necessary to express them in the public field too. On the other hand, the Epistemological change from verification to falsifiability takes away from scientific knowledge the (Modern) claim to be objective and ultimate. This contribution, after being referred to this subject, supports the thesis that the religious meanings are essential both to the theory and to the practice of education. It brings particularly out Saint Thomas' thought. In fact, he recognised in advance the Modern challenge about the relationship between reason and faith, being able to show both the cognitive power of reason and the anthropological value of faith. That's why his theory is available also today from the Pedagogical point of view too. Saint Thomas is an example and a conversation partner for us too.

L'intento che mi propongo è triplice. Anzitutto, sottolineare che l'educazione è intimamente legata alla fede – assunta l'espressione in chiave sia confessionale sia laica –, quindi mostrare che il pensiero di Tommaso d'Aquino è adatto a coniugare educazione e fede in coerenza con la dignità della persona, infine prospettare che la modernità – a cui siamo strettamente legati – rechi – sul terreno pedagogico – la sfida di avvalorare la fede come istanza di libertà.

1. Educazione e fede

Il nesso tra educazione e fede non rimanda anzitutto all'ambito confessionale bensì è strutturale all'atto educativo. Infatti, educare significa agire in chiave prospettica cioè operare a partire dal presente, ma avendo di mira un fine futuro, quello di favorire nel ragazzo e nella ragazza il costituirsi dell'uomo e della donna che possono essere in forma originale. Questo significa che l'educatore deve avere un modello antropologico a cui riferirsi, per un verso sufficientemente fondato perché sia adeguato, per l'altro che sappia evolvere in relazione al manifestarsi del profilo singolare dell'educando. La parola "modello" non deve trarre in inganno: non si tratta di applicare un protocollo astratto (la qual cosa ripugna al riconoscimento della libertà come profilo originale della persona umana), ma di trarre ispirazione da una idea di uomo/donna che sarà chiamata a contestualizzarsi man mano che, crescendo l'educando, questi espliciterà la sua originalità. In questo senso, come afferma Maritain, «ogni pedagogista ha il suo dio»¹, in questo senso la fede è implicata nella pratica educativa.

Ma non si tratta solo di questo. Se si considera l'educazione come un evento anzitutto morale (ed è così altrimenti non si riesce a rendere ragione del fatto che solo gli esseri umani vengono educati, mentre gli altri viventi sono solamente allevati e addestrati), questo significa che si ha educazione in correlazione al manifestarsi della libertà, ma quest'ultima va oltre la dimensione di ciò che può essere descritto in modo impersonale e oggettivo perché riguarda sempre e solo l'essere umano come soggetto. Allora, ancora una volta, ci troviamo di fronte a una condizione in cui la fede ha un ruolo ben preciso: è l'adesione ad una conoscenza – quella morale – nella quale – come afferma sempre Maritain – non tutto può essere insegnato, nel senso che non tutto è trasmissibile in forma didascalica, ma si tratta di attivare anche (e soprattutto) una comunicazione profonda, intimamente relazionale, nella quale – come osserva Buber – non c'è confine, ma continuo sconfinamento: «Chi dice tu non ha alcun qualcosa per oggetto. Poiché dove è qualcosa, è un altro qualcosa; ogni esso confina con un altro esso; l'esso è tale, solo in quanto confina con un altro. Ma dove si dice tu, non c'è alcun qualcosa. Il tu non confina. Chi dice tu non ha alcun qualcosa, non ha nulla. Ma sta nella relazione»². Del resto, la stessa cosa è stata detta – probabilmente a proposito della prassi didattica nell'Accademia – da Platone quando – nella *Lettera VII* – scrive: «non è, questa

1. J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, A. Fayard, Paris 1959, p. 252.

2. M. Buber, *Io e tu*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo, 1993, p. 60.

mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima»³. In che senso questo richiede fede? Nel senso che postula il riconoscimento della trascendenza della persona rispetto a ciò che di essa può essere descritto in modo oggettivo.

In realtà, la fede ha a che fare con la conoscenza. Del resto, nel verbo greco *epistamai*, che significa appunto “conoscere”, si potrebbe riconoscere l'espressione *pistis*, cioè “fede”. È sorprendente notare come l'epistemologia novecentesca abbia riaccreditato questa prossimità dopo secoli di crescente polemica, sfociata – tra Otto e Novecento – nella diffusa convinzione che la fede annienti la conoscenza. Infatti, dopo che per oltre un secolo il positivismo aveva diffuso la convinzione che la conoscenza scientifica fosse certa e definitiva in ragione del riscontro sperimentale, Popper ha obiettato che questo non si dà, che anzi avviene il contrario: la scienza avanza grazie al riconoscimento della erroneità di acquisizioni precedentemente giudicate valide, ma successivamente, in ragione di nuovi riscontri sperimentali oppure grazie a strumenti più sofisticati che permettono una più precisa rilevazione dei dati, rivelatesi superate. Questo significa aver sostituito al criterio di verificabilità quello di falsificabilità. Se questo è vero, allora l'indagine scientifica non dipende sempre e soltanto da conoscenze certe ma anche dalle precomprensioni del ricercatore che si volgerà in una direzione piuttosto che in un'altra anche (e non secondariamente) in ragione di un'opzione preferenziale probabilistica oppure intuitiva, in ogni caso – parzialmente almeno – dipendente dalla fede. È oggi chiaro che, dietro alla convinzione che si potesse educare a prescindere dalla fede, cioè basandosi su conoscenze ritenute certe, comuni e verificabili stava un pregiudizio ideologico – cioè astratto –.

2. Conoscenza, fede e spazio pubblico

Una delle principali conseguenze, sul terreno gnoseologico, del paradigma conoscitivo postpositivistico è la riconsiderazione della fede nello spazio pubblico ovvero la revisione del concetto di laicità. In effetti, oggi risulta discutibile il pregiudizio che portava Volvey a escludere dallo spazio pubblico qualunque riferimento confessionale. Nel 1791 così si esprimeva: «Il conseguimento dell'unanimità d'opinione postula previamente il raggiungimento della certezza, cioè che le acquisizioni intellettuali corrispondano perfettamente ai modelli a cui si riferiscono [...] [che devono] essere sottomessi alla percezione sensoriale. [...] Da ciò concludiamo che, per

vivere nella concordia e nella pace, occorre essere d'accordo a non affermare nulla sugli oggetti [che non sono percepibili dai sensi], [...] occorre *tracciare una linea di demarcazione fra gli oggetti verificabili e gli oggetti non verificabili*, e separare con una barriera inviolabile il mondo degli esseri fantastici dal mondo della realtà: la qual cosa significa *togliere ogni effetto civile alle opinioni teologiche e religiose*»⁴. Su questa convinzione si basava l'ostracismo lanciato dallo scientismo nei confronti del sapere religioso, ritenuto – quest'ultimo – indegno di essere apostrofato come “sapere”, ma oggi la sensibilità è mutata al punto che si parla di “laicità positiva” riferendosi al contributo che tutte le fedi possono portare alla pubblica opinione. Sottolineo *tutte le fedi*. Già i Padri della Chiesa – con un evidente scopo apologetico – osservavano che la vita umana è costantemente chiamata ad esprimere fede. Osserva, in proposito, Arnobio: «c'è nella vita un'azione o un affare d'importanza che non lo si promuova o lo si intraprenda o lo si inizi senza che preceda la fede? Viaggiate, navigate: non credete di ritornare a casa, dopo aver risolto gli affari in sospeso? Spaccate la terra con l'aratro e la riempite completamente con i vari semi: non credete di raccogliere le messi coll'avvicinarsi delle stagioni? Vi unite in matrimonio con patti coniugali: non credete che rimarranno puri e che saranno un'alleanza legittima per i coniugi? Accettate la prole dei figli: non sperate che si mantengano in buona salute e attraverso le tappe dell'età raggiungano il traguardo della vecchiaia?»⁵. In realtà, l'esistenza quotidiana è costantemente sostenuta da “atti di fede” cioè concrete espressioni di speranza e fiducia che trascendono la descrizione oggettiva dell'esistente. E questo vale per tutte le fedi in quanto – fra le tre possibili prospettive che si possono abbracciare in ambito religioso ossia il teismo (l'affermazione che Dio esiste), l'ateismo (l'affermazione che Dio non esiste) e l'agnosticismo (la sospensione del giudizio) – nessuna vanta una certezza evidente, altrimenti saremmo tutti teisti oppure tutti atei oppure tutti agnostici. In realtà, ciascuna delle tre posizioni esprime fede perché – in parte – dipende da un'opzione personale non dissimile da quella che conduce lo scienziato a intraprendere un percorso di ricerca piuttosto che un altro.

Negli ultimi anni, in Italia, questa posizione è stata sostenuta da un intellettuale ebreo e agnostico, Arrigo Levi⁶.

3. Platone, *Lettera VII* (341c-341d), in *Opere complete*, traduzione di A. Madalena, Laterza, Roma-Bari 1979, vol. VIII, p. 52.

4. C.F. Volney, *Solution du problème des contradictions*, in G. Gauthier - C. Nicolet (eds.), *La laïcité en mémoire*, Paris, Edilig, 1987, p. 61.

5. Arnobio, *Difesa della vera religione*, II, 8 (Roma, Città Nuova, 2000, p. 150).

6. Si veda l'intervento di A. Levi, *Le due fedi* «il Mulino», 356 (1994), pp. 959-973, quindi il suo volume *Le due fedi*, il Mulino, Bologna 1996.

Stando così le cose, piuttosto che domandarsi se si sia – o meno – credenti, diventa logico chiedersi in che cosa si crede o – meglio – come si crede alludendo alle “ragioni” che si possono portare in favore della propria fede – laica o confessionale che sia –.

Un’ultima considerazione vorrei svolgere in proposito, si tratta della fede – nello specifico la fede cristiana – come vettore di riferimenti prepolitici atti a fondare la convivenza civile. Ha sollevato molto interesse, qualche anno fa, il confronto tra l’allora card. Ratzinger e il filosofo Habermas, i quali – pur così distanti e differenti per profilo intellettuale – hanno convenuto nel riconoscere il contributo che la religione porta al costituirsi della trama culturale su cui si basa la «comunità morale»⁷. Diventa, quindi, possibile – senza sconfinamenti né concordismi impropri – valorizzare il contributo che la fede religiosa porta al costituirsi della trama sociale, culturale e politica. Diventa, quindi, essenziale riconoscere che anche il vettore confessionale – accanto ad altri – concorre a educare per il bene dell’intera società. Ritengo che il pensiero di Tommaso possa essere, in proposito, illuminante.

3. Tommaso d’Aquino e i tempi nuovi

Nella sua biografia di Tommaso, Guglielmo di Tocco afferma: «Nella sua lezione sollevava questioni nuove, le trattava in modo nuovo e trovando una esposizione chiarificatrice: in modo tale che nessuno, che lo sentiva insegnare cose nuove, e risolvere i dubbi con nuove argomentazioni, poteva dubitare che Dio lo illuminasse con un’ispirazione innovativa. Immediatamente avrebbe assunto la convinzione che egli insegnava e scriveva nuove dottrine che Dio si era degnato di ispirargli in modo innovativo»⁸. Dove stava la novità tomista? Probabilmente già nella sua stessa biografia.

Tommaso, infatti, pur provenendo dalla nobiltà feudale, si fece – contro il parere della famiglia che lo voleva benedettino – frate in un ordine mendicante; studiò a Napoli che non era un’università pontificia, ma imperiale, quindi aperta agli influssi più innovativi; approdò come docente a Parigi, la più tumultuosa delle università medievali. In una parola: incontrò i fermenti culturali che stavano portando a manifestazione il mondo che oggi conosciamo: la modernità. Questo spiega la “contemporaneità” di Tommaso che Chesterton collega a un pensiero dal profilo “liberale”: «Voglio dire, per l’esattezza – puntualizza l’intellettuale inglese –, che egli ha una sorta di tendenza a credere nella larghezza di vedute, nell’equilibrio e nel dibattito»⁹. Lo mostra bene la riflessione tomista sulla teologia che si articola attraverso le regole logiche aristoteliche con una evidente novità che, infatti, procurò a Tommaso l’ostilità dei teologi tradizionalisti. In effetti,

aderire al dispositivo argomentativo aristotelico significava abbracciare una disposizione laica – nel senso che non presupponeva la fede cristiana (Aristotele è un pagano!) – senza togliere credibilità alla fede in quanto coerente con la domanda di significato che sale dal cuore umano in ragione della meraviglia di fronte all’esistente. Il tomismo, come osserva Gilson, non è un edificio teoretico costruito su premesse deduttive, poste a priori, bensì muovendo dalla realtà concreta¹⁰. Al realismo tomista è connesso l’avvaloramento della facoltà conoscitiva umana il cui deprezzamento comporterebbe la diminuzione della perfezione del Creatore. «La perfezione dell’effetto – infatti – mostra la perfezione della sua causa»¹¹: l’intelligenza umana sa accostare l’esistente per conoscerlo nella misura, naturalmente, del possibile. È la realtà che si mostra ad essa e la comune radice nell’essere permette la conoscenza. Ma quest’ultima non è autosufficiente perché non è possibile rimuovere da essa il mistero convertendolo totalmente in problema¹². Tommaso avrebbe aderito alla riflessione di Marcel perché, anche per lui sulla scorta di Aristotele prima che della sua fede cristiana, l’essere – cioè l’esistente – è «ciò che dai tempi antichi, così come ora e sempre, costituisce l’eterno oggetto di ricerca e l’eterno problema»¹³.

È stato affermato che Tommaso contribuì alla nascita della coscienza laica in opposizione al laicismo averroista, attribuendo a ragione e fede la loro peculiare autonomia¹⁴. L’Aquinata distingue le due realtà in forza del differente oggetto formale¹⁵. D’altro canto la soprannatura non toglie ma compie la natura¹⁶ (e nello stesso atto di fede – «*proprium est credentis ut cum assensu cogitet*» – la ragione è legittimamente presente¹⁷): Tommaso apprezza la ragione come un organo di comunicazione uni-

7. J. Habermas, *I fondamenti morali prepolitici dello Stato liberale*, in Id., J. Ratzinger, *Etica, religione e Stato liberale*, Queriniana, Brescia 2005, pp. 34-40.

8. Guglielmo di Tocco, *Vita s. Thomae Aquinatis*, «Revue thomiste», 3 (1913), p. 81, corsivo mio: «Erat enim *novos* in sua lectione movens articulos, *novum* modum et clarum determinandi inveniens, et *novas* adducens in determinationibus rationes: ut nemo, qui ipsum audisset *nova* docere, et *novis* rationibus dubia diffinire, dubitaret, quod eum Deus *novi* luminis radiis illustrasset. Qui statim tam certi coepit esse iudicii, ut non dubitaret *novas* opiniones docere et scribere, quas Deus dignatus esset *noviter* inspirare».

9. G.K. Chesterton, *San Tommaso d’Aquino*, Piemme, Casale Monferrato 1998, p. 158.

10. E. Gilson, *Le thomisme*, quinta edizione, Vrin, Paris 1947, p. 498.

11. Tommaso d’Aquino, *Somma contro i gentili*, UTET, Torino 1975, p. 713.

12. G. Marcel, *Diario metafisico*, in Id., *Essere e avere*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1999, pp. 79-80 (la ragione è questa: il problema sta di fronte all’essere umano, mentre questi nel mistero è immerso).

13. Aristotele, *Metafisica*, VII, 1, 1028b 1-5, Loffredo, Napoli 1968, vol. I, p. 520.

14. F. Sciaccia, *Prospettiva sulla metafisica di San Tommaso*, Roma, Città Nuova, 1975, pp. 33-52.

15. Tommaso d’Aquino, *Summa theologiae*, I, q. 1, a. 3, *resp.* e ad 2.

16. *Ibi*, q. 1, a. 8, ad 2 («la grazia non toglie la natura ma la perfeziona»).

17. *Ibi*, II-II, q. 2, a. 1, *resp.*

versale, come il *lógos* che permette il riconoscimento della *koiné*: un'esigenza oggi non meno viva di ieri.

4. L'avvaloramento delle cause seconde e l'educazione come sfida di libertà

Tommaso prende sul serio la realtà concreta che interpreta come l'opportunità di agire bene (del resto, già Aristotele aveva detto che l'*érgon* dell'uomo compiuto – il saggio – non è solamente vivere, ma «vivere bene»¹⁸). Riconosce che l'essere umano, in quanto dotato di *lógos*, è chiamato a operare rettamente: per questo motivo apprezza l'azione dell'uomo, partecipe di quella divina. Scaturisce di qui l'avvaloramento del lavoro¹⁹, del commercio²⁰, della tecnica²¹... la stessa logica lo porta a valorizzare – nel rapporto educativo – l'azione dell'educatore insieme a quella dell'educando. Non è casuale che a Tommaso sia stata riconosciuta una ispirazione “esistenziale”²². L'attenzione di Tommaso per l'esistenza concreta è alimentata dal genuino interesse per la condizione mondana, per la contingenza, in una parola: per la storicità, senza – naturalmente – che sia tradito il senso della trascendenza, dell'assoluto, dell'eternità. In Tommaso si coniugano la fedeltà all'Assoluto e alla storia²³. L'attenzione alla storicità influisce anche sulla concezione tomista della conoscenza. È noto, ad esempio, come Tommaso abbia apprezzato la conoscenza per connaturalità nella quale un ruolo essenziale gioca la dimensione affettiva della persona, quindi il suo concreto “essere in situazione”.

Dalla prospettiva pedagogica, questo è essenziale soprattutto in riferimento all'avvaloramento delle cause seconde, tra cui l'educatore. Il Dottore Angelico, infatti, descrive l'apprendimento umano come la manifestazione di una “potenza attiva” che viene stimolata dal maestro il quale trova l'alunno già predisposto ad appropriarsi della conoscenza. Docente e discente sono, entrambi, soggetti razionali cioè dotati di intelligenza quindi “aperti” all'essere, ma il primo agisce affinché il secondo possa portare all'atto le sue potenzialità. Non è casuale che Tommaso paragoni l'arte dell'educatore a quella del medico: in entrambi i casi colui che agisce dall'esterno interviene attivamente, ma nel senso non di introdurre qualcosa di estraneo bensì di rendere attuale una potenzialità intrinseca. Questa prospettiva personalizza l'atto dell'insegnamento in forza della personalizzazione dell'atto d'apprendimento. Il riferimento alla dottrina tomista degli “abiti” pone in evidenza come l'allievo sia attivo nel conseguimento della conoscenza²⁴. Mentre, infatti, il termine “abitudine” indica passività e meccanicità, la parola “abito” connota un fattore essenzialmente acquisitivo, quindi radicalmente intenzionale.

Qual è la radice di questa attitudine a riconoscere il ca-

rattere compiutamente agente dell'educatore e contemporaneamente il carattere attivo dell'educando? Il riconoscimento della “perseità” umana.

5. La persona come “fine in sé”

Nella *Somma teologica*, Tommaso sostiene che il termine *persona* discende dall'espressione *per se una*²⁵. La spiegazione etimologica è errata, ma coglie compiutamente l'originalità dell'espressione all'interno del vocabolario antropologico. Con essa infatti non si designa l'“individuo” bensì l'essere umano come soggetto agente capace di riconoscere il fine da sé. L'Aquinate è esplicito nell'affermare questa originalità: «L'essere infatti che è posto in azione da altri ha la funzione di strumento: invece ciò che si pone in opera da sé ha la funzione di agente principale. Ora, lo strumento è voluto non per se stesso, ma per l'uso che ne fa l'agente principale. Perciò tutta la cura che si ha dello strumento necessariamente ha come fine l'agente principale: quella invece che si ha verso l'agente principale, o da parte di lui stesso, o di altri, in quanto è agente principale, è per lui stesso. Perciò le creature intellettive vengono guidate da Dio come volute per se stesse, mentre le altre creature lo sono in quanto sono ordinate alle creature dotate di ragione»²⁶. Questa concezione soggiace al riconoscimento del carattere intrinsecamente agente sia dell'educando sia dell'educatore. La fonte principale dell'ispirazione tomista è nella Bibbia, dove si dice che l'essere umano è “immagine e somiglianza di Dio” (Gn 1,27), ma – forte di questa ispirazione che gli proviene dalla fede – Tommaso cerca e trova nel riconoscimento del *lógos* il riscontro laico di questa dottrina, quindi argomenta in forma compiutamente razionale la perseità dell'essere umano. Del resto, secoli dopo, Immanuel Kant – comunemente riconosciuto costituire il rappresentante per eccellenza del pensiero laico – dice le stesse cose. Egli, com'è noto, nella *Fondazione della metafisica dei costumi* sostiene che: «L'imperativo pratico sarà, dunque, il seguente: agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni

18. Aristotele, *Etica nicomachea*, VI, 5, 1140a 25-30.

19. Tommaso d'Aquino, *Summa theologiae*, II-II, q. 187, a. 3, resp.

20. *Ibi.*, II-II, q. 77, a. 1, resp.

21. *Ibi.*, I-II, q. 95, a. 1, resp.

22. J. Maritain, *Da Bergson a Tommaso d'Aquino*, Vita e pensiero, Milano 1980, pp. 114-115 e 235-243.

23. B. Forte, *Teologia in dialogo*, Milano, R. Cortina Ed., 1999, p. 125.

24. Tommaso d'Aquino, *Summa theologiae*, I-II, qq. 51 e 63.

25. *Ibi.*, I, q. 29, a. 4, resp.

26. Tommaso d'Aquino, *Somma contro i gentili*, cit., p. 839. Il Concilio Vaticano II ha ripreso questa concezione, nella costituzione *Gaudium et spes*, n. 24: «[...] l'uomo, il quale in terra è la sola creatura che Iddio abbia voluto per se stessa [...]».

altro, sempre anche al tempo stesso come scopo, e mai come semplice mezzo»²⁷. La motivazione è – per entrambi – la stessa: il profilo razionale dell'essere umano. Sotto questo profilo, rivalutare la fede come vettore conoscitivo significa accreditare la laicità come capacità che l'uomo ha – in forza del *lógos* – di riconoscere la verità come patrimonio comune a tutti gli esseri umani. Questo vale per ogni fede (laica o confessionale che sia), a patto – naturalmente – che si manifesti in modo pacifico. La storia del Novecento ha tragicamente dimostrato che la violenza non conosce confini confessionali perché insidia l'essere umano in quanto tale. Quindi la fede cristiana torna ad accreditarsi come vettore di umanizzazione. La dottrina tomista delle cause seconde, in particolare, avvalorando il carattere agente dell'educatore e dell'educando, fa sì che l'educazione si manifesti anzitutto come sfida della libertà²⁸: un contributo essenziale per rendere l'educazione e l'intera società sempre più umane.

Giuseppe Mari

Università Cattolica, Milano



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- G.K. Chesterton**, *San Tommaso d'Aquino*, Piemme, Casale Monferrato 1998.
- E. Gilson**, *Le thomisme*, quinta edizione, Vrin, Paris 1947.
- A. Levi**, *Le due fedi*, Bologna, il Mulino, Bologna 1996.
- J. Maritain**, *Pour une philosophie de l'éducation*, A. Fayard, Paris 1959.
- J. Maritain**, *Da Bergson a Tommaso d'Aquino*, Vita e Pensiero, Milano 1980.
- M.F. Sciacca**, *Prospettiva sulla metafisica di San Tommaso*, Città Nuova, Roma 1975.
- C.F. Volney**, *Solution duproblème des contradictions*, in **G. Gauthier - C. Nicolet (ed.)**, *La laïcité en memoire*, Edilig, Paris 1987.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- <http://www.corpusthomicum.org/iopera.html> e
<http://www.corpusthomicum.org/bt/> (rispettivamente opera omnia e bibliografia tomista, Navarra)
- <http://www.studiofilosofico.it/primapagina/> (Studio domenicano, Bologna)
- <http://www.past.va/> (Pontificia Accademia San Tommaso, Roma)

La ricerca sull'educazione cattolica nel Regno Unito

Chiara Biasin

Accanto ai *Religious Studies* insegnati nelle università inglesi, uno specifico campo di studi denominato *Catholic Education Studies* si sta affermando come ambito di ricerca, sistematica e comparata. Il presente contributo, nel fare il punto sui principali lavori scientifici in questo dominio di ricerca, presenta il *Centre for Research and Development in Catholic Education* ospitato presso l'Institute of Education di Londra. La mission del *Centre* è quella di promuovere un'educazione e una formazione ispirate cristianamente attraverso la ricerca accademica, in una prospettiva internazionale, aperta al dialogo critico con la comunità scientifica.

In the UK universities, Religious study courses are taught and considered an important field of study. Catholic Education Studies is emerging as a crucial domain of comparative and systematic research. This article describes the aims of the Center of Research and Development in Catholic Education at the Institute of Education at London University.

The mission of the Center is promoting a research approach in Catholic education, along with building an international network of scholars and studies and to open a critical dialogue with the scientific community.

Il presente contributo intende fare il punto sugli studi dedicati all'educazione cattolica nel Regno Unito dove si sta affermando un campo di ricerche denominato *Catholic Education Studies*. In particolare, a partire dall'esperienza inglese, si vuole cercare di capire se e come la relazione tra religione cattolica e educazione possa essere sviluppata come uno specifico dominio di indagini accademiche. La proposta inglese, concretizzata in un centro per lo sviluppo e la ricerca sull'educazione cattolica (*Centre for Research and Development in Catholic Education*), appare quanto mai significativa per due ordini di motivi: per l'approccio di studio, sistematico e comparato; per il fatto di essere ospitata presso una prestigiosa istituzione educativa pubblica londinese (l'*Institute of Education*) e non presso una facoltà di Teologia.

Le principali domande a cui questo contributo intende rispondere sono le seguenti: come fare dell'educazione cattolica un ambito di ricerca scientifica? Dove questo tipo di ricerca può trovare specifica collocazione in am-

27. I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in Id., *Fondazione della metafisica dei costumi. Critica della ragion pratica*, Rusconi, Milano 1982, p. 126.

28. G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2013.

bito nazionale e internazionale? Quale spazio, quale interesse e soprattutto quali ricadute questo ambito di studi può avere sia riguardo alla Chiesa Cattolica, sia in merito ricerca accademica? Infine, sono gli studiosi dell'università, piuttosto che i membri delle varie congregazioni religiose, ad essere più "competenti" in questo dominio? Si è scelto di rispondere a tali quesiti attraverso la presentazione dell'esperienza inglese; quest'ultima, infatti, può costituire un'occasione di feconda discussione per sollecitare il confronto con il nostro Paese, dove la ricerca sulla religione cattolica, in particolare quella pedagogica, nei suoi aspetti epistemologici, didattici, metodologici, psicopedagogici e filosofici, merita un significativo e doveroso approfondimento¹. Lo scopo del contributo, tenendo conto delle differenze sociali, culturali e confessionali che connotano il Regno Unito rispetto all'Italia, è quello di introdurre una riflessione sul tema, non di proporre l'adozione di un modello strutturale. Il *Centre for Research and Development in Catholic Education* verrà presentato come un interessante e qualificato esempio per pensare la ricerca accademica in ambito religioso, in una prospettiva internazionale, aperta al dialogo critico con la comunità scientifica. Con questo non si vuol dire che in Italia non vi siano centri, enti, associazioni, congregazioni che promuovano attività di studi degni di nota, né che l'esperienza inglese non sia esente da vincoli e limiti; tuttavia, si vuol far notare come le indagini e le ricerche promosse dal CRDCE abbiano conferito ai *Catholic Educational Studies* un "valore" scientifico che supera l'opposizione tra secolarizzazione e religione. L'obiettivo è quello di presentare il CRDCE e la sua mission di promozione attraverso la ricerca di un'educazione e di una formazione autentiche, attuali e ispirate cristianamente.

Dapprima verrà analizzato, anche attraverso un breve excursus storico, lo stato dei rapporti tra lo stato inglese e la chiesa cattolica, al fine di offrire una precisa contestualizzazione della questione; inoltre, verranno messe in luce le importanti differenze rispetto al nostro Paese per ciò che concerne il legame tra educazione religiosa e stato, con particolare riferimento all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole e nelle università inglesi. Verrà poi evidenziata la specificità dell'approccio britannico (ed anglofono, in genere) all'insegnamento/apprendimento della religione, alla formazione degli insegnanti di religione cattolica e dunque anche ai principali filoni di studio condotti per supportare questi due importanti settori. In particolare, si discuterà di come sia nato e di come abbia preso consistenza, nell'ambito della ricerca pedagogica, il progetto del CRDCE e, da esso, lo specifico campo di studi dei *Catholic Education Studies*.

L'educazione cattolica nel Regno Unito

Nel Regno Unito, le principali scuole confessionali (anglicana, cattolica, greco-ortodossa, indu, sikh, islamica, ebraica) beneficiano di sovvenzioni governative. Le *Faith Schools*, finanziate dallo stato per quasi la totalità delle spese, sono tenute a seguire il National Curriculum, che viene integrato con gli specifici *Religious Studies*. Benché la dimensione religiosa e spirituale sia considerate da sempre come cruciale per la formazione degli individui e per lo sviluppo della comunità civile, non è possibile omettere di ricordare come la nascita dell'anglicanesimo nel XVI secolo abbia condizionato il rapporto tra educazione, scuola, chiesa e stato inglesi. Del resto, il legame tra Chiesa e Educazione, in Inghilterra, appare radicato nel tessuto sociale e culturale già prima della riforma, avendo giocato un importante ruolo, a partire dal XIII secolo, con lo sviluppo delle Università di Oxford e di Cambridge. Per quanto concerne i rapporti scuola, chiesa e stato, bisogna ricordare che, accanto alle scuole parrocchiali dedicate alla catechesi, è soprattutto verso la metà del XIX secolo, che le scuole cattoliche si sviluppano con una finalità di tipo socio-educativo con particolare incidenza nella società inglese; tali scuole, dedicate prevalentemente all'alfabetizzazione, sono frequentate dai figli degli immigrati irlandesi o da bambini provenienti da ambienti svantaggiati che altrimenti non avrebbero potuto avere un'istruzione di base. All'inizio del XX secolo, con l'istituzione del *Catholic Education Council*, le finalità di inculturazione e di socializzazione delle scuole cattoliche vengono completate ed approfondite con programmi curricolari, assegnando all'educazione cattolica una precisa collocazione e visibilità soprattutto nell'Inghilterra e nel Galles.

A tal riguardo, di centrale importanza è l'*Educational Act* (conosciuto anche come Butler Act) che stabilisce, nel 1944, l'obbligatorietà dell'istruzione per almeno 10 anni. Le scuole cattoliche (*voluntary aided school*) vengono così collocate all'interno del sistema di istruzione formale nazionale inglese. Ciò implica una serie di accordi amministrativi tra lo stato e tra le varie confessioni, prevenendo il finanziamento governativo accanto al contributo di fondazioni, diocesi, ordini e associazioni che sponsorizzano sia gli istituti dedicati all'istruzione dei più giovani sia la formazione degli insegnanti. In questo modo, la scuola cattolica entra direttamente a far parte del

1. M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012; C. Nanni, *La religione una risorsa formativa?* «Studi sulla Formazione», 2 (2011) XIV, pp. 59-73; F. Cambi, *La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?* «Studi sulla Formazione», 2 (2011) XIV, pp. 7-17.

sistema dell'istruzione primaria, secondaria e terziaria dello stato inglese. Il St.Mary College di Twicheham, il Newman University College di Birmingham, la All Saints University di Leeds, ma anche la Liverpool Hope (università anglicano-cattolica) e la Roehampton University sono un esempio di come, fino ad oggi, la tradizione dell'istruzione cattolica iniziata nel secolo scorso sia ancora presente e ben radicata nell'higher education inglese. Dal 2005, inoltre, molte scuole superiori, interamente finanziate da enti cattolici, vengono convertite in accademie nazionali. Attraverso questo coinvolgimento diretto nei vari gradi dell'istruzione, le scuole cattoliche accolgono oggi oltre 800.000 studenti in Inghilterra e Galles², unificando il cuore del messaggio spirituale cristiano con il contributo diretto all'educazione nazionale.

Dopo il Concilio Vaticano Secondo, l'educazione cattolica ha avuto un grande impulso nel Regno Unito, cambiando il suo approccio pedagogico, aprendosi alla pastorale familiare, assegnando particolare attenzione all'educazione (e non solo all'istruzione) degli alunni e alla formazione degli insegnanti. La missione socio-educativa delle scuole cattoliche conferma la sua centralità, soprattutto verso le popolazioni immigrate, le persone in situazione di difficoltà e di svantaggio; l'apertura non confessionale caratterizza oggi le scuole cattoliche inglesi che accolgono bambini e ragazzi non cattolici o i cui parenti non hanno avuto un'educazione cattolica. Dai dati³ emerge come il 28% dei bambini iscritti nelle scuole primarie cattoliche provengano da gruppi etnici non inglesi (rispetto alla percentuale nazionale del 24%), mentre nelle scuole superiori la percentuale si assesta intorno al 26% (rispetto al 21% della media nazionale). Nel 2009, sono state censite 2289 scuole cattoliche in Inghilterra e nel Galles, pari al 10% del totale nazionale, con il 43% del personale docente non di fede cattolica. Da segnalare, riguardo la valutazione nazionale di efficacia organizzativo-educativa e quella relativa al raggiungimento degli obiettivi didattici, che tali scuole, sia a livello primario che secondario, riportano un giudizio di positività superiore a quello della media del Regno Unito.

La recente proposta di modificare l'*Educational Act*, limitando il numero delle scuole cattoliche e, soprattutto quelle islamiche, ha lo scopo di ridefinire i rapporti tra stato, religione e educazione. Una campagna diretta dal *Guardian* volta a convincere l'opinione pubblica a favore dell'abolizione delle *Faith Schools* ha aperto un ampio dibattito ideologico sul rapporto scuola, chiesa, stato. Il giornale ha mostrato (evincendoli dalle liste degli iscritti nelle scuole senza mensa) come, a differenza delle scuole pubbliche, gli alunni non provengano da aree svantaggiate o non siano poveri; esso ha ipotizzato che la selezione

nelle *Faith Schools* venga fatta, all'atto dell'iscrizione, in base al livello socio-economico delle famiglie di origine. Le differenze tra *Faith Schools* e *Public Schools* in merito a abitudini alimentari, regole e comportamenti sociali degli alunni, coinvolgimento dei genitori, ruolo degli insegnanti vengono utilizzate per argomentare l'idea che una sorta di discriminazione sociale venga messa in atto dalle scuole di fede. Su questa linea, una specifica campagna lanciata nel 2013, la *Fair Admission Campaign*, ha iniziato a sensibilizzare l'opinione pubblica inglese sulla necessità di revisionare il sistema delle *Faith School*, proponendo di abolirle.

Educazione cattolica e bene comune

Agli inizi degli anni Novanta, un interessante studio empirico sulle scuole cattoliche negli Stati Uniti ha aperto la strada ad una nuova modalità di fare ricerca nell'ambito dell'educazione cattolica. Il libro di Bryk⁴ e collaboratori ha mostrato come l'immagine dell'educazione cattolica sia stata a lungo associata alla falsa percezione di indottrinamento e di autoritarismo piuttosto che di educazione tout court. Ciò ha generato una sorta di "marginalizzazione secolare" di questo tipo di educazione rispetto al mondo della cultura e, soprattutto, di disconoscimento da parte di quello accademico. Di fatto, nuove forme di educazione cattolica, sviluppatasi dopo il Concilio Vaticano Secondo con un nuovo modo di intendere e di realizzare i processi di apprendimento e insegnamento, hanno mostrato come la specificità della proposta educativa e la numerosità delle scuole cattoliche nel mondo non possano più essere considerate come un fenomeno "periferico" rispetto alle politiche educative o come un ramo meramente "accessorio" rispetto alle riflessioni pedagogiche più complessive.

L'importanza del libro di Bryk, pubblicato da un editore accademico internazionale, è stata quella di spiegare come il contributo dell'educazione cattolica, nella peculiarità del suo messaggio e del suo approccio, non sia solo limitato al buon funzionamento degli istituti scolastici o all'aumento della devozione confessionale. Il volume, corredato da dati e statistiche, ha mostrato come le rica-

2. Il Catholic Education Service for England and Wales (CESEW) è l'agenzia nazionale dei vescovi per l'educazione e la formazione cattolica che sviluppa e promuove politiche educative dedicate nelle 2300 scuole, college e università cattoliche, lavorando a stretto contatto con le autorità governative, con le organizzazioni cattoliche in Irlanda e Scozia e con le altre confessioni religiose presenti nel paese.

3. <http://cbcew.org.uk>.

4. A.S. Bryk, V.E. Lee, P.P. Holland, *Catholic Schools and the Common Good*, Harvard University Press, Cambridge 1993. Una seconda edizione aggiornata è stata pubblicata nel 1995.

dute e i benefici dell'educazione cattolica si estendano a tutta la società civile, andando a potenziare l'idea di bene pubblico. Bryk non ha preso in considerazione solo i programmi, l'organizzazione e le iniziative delle varie scuole americane mettendone in luce le eccellenze educative oppure valorizzandone i curricula dedicati alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; attraverso un approccio evidence-based, si è soffermato su ricerche, studi, pubblicazioni che hanno contribuito a diffondere i valori legati al cattolicesimo nella cultura secolarizzata. In particolare, Bryk ha mostrato come il pensiero filosofico cristiano centrato sulla persona-nella-comunità e caratterizzato da una serie di valori, rituali, pratiche organizzate, ben si sposa con gli ideali democratici dello stato americano e, in particolare, con la pedagogia laica di Dewey. L'autore ha focalizzato l'attenzione sul contributo delle scuole cattoliche allo sviluppo degli ideali di giustizia sociale, di riduzione delle disparità, di responsabilità personale e di impegno per il bene comune nel paese nordamericano, spiegando come l'animosità contro il sostegno pubblico alle scuole cattoliche, accusate di elitismo, di fomentare la divisione sociale, di indottrinamento, dovesse lasciare il posto all'apprezzamento verso una proposta formativa globale in grado di nutrire il pensiero critico, di supportare le esperienze, le emozioni degli studenti, di approfondire la riflessione personale circa il ruolo/posto di ognuno nel mondo⁵. Delle scuole cattoliche, Bryk apprezza lo sforzo di contemperare i principi organizzativi e gestionali efficaci con una tradizione di pensiero antica capace di contribuire al pubblico bene, andando oltre gli aspetti legati alla fede.

Dimostrando come i "beni" (saperi, leadership, comportamenti, valori, costumi, pratiche) generati dalle scuole cattoliche non rimanevano chiusi negli aspetti privati o confessionali, Bryk conclude il suo lavoro celebrando l'idea di scuola intesa come comunità civile e sociale. Il volume ha avuto una grossa risonanza nel Regno Unito dando un contributo propulsivo agli studi sulla religione e sul dialogo interculturale e interreligioso; la pubblicazione ha animato posizioni critiche verso il secolarismo, che aveva avversato le scuole cattoliche accusate di scarsa apertura sociale e culturale, di rigidità e da un'eccessiva attenzione verso la dottrina e la liturgia. Sul finire del XX secolo, il libro di Bryk dà sviluppo a un settore di ricerca empirica e comparata sull'educazione e sulla didattica della religione cattolica, sui temi del rapporto tra curriculum nazionale e curriculum religioso, sulla formazione degli insegnanti; avvia studi sui processi cognitivi e affettivi legati all'esperienza religiosa, studi interdisciplinari, socio-economico e demografici, ricerche sui problemi sociali contemporanei, proposte di intervento per l'educazione di

persone in situazione di disagio e di svantaggio. L'educazione religiosa allarga il suo campo di indagine oltre gli interessi confessionali⁶ e congregazionali. Se da una parte l'educazione cattolica rappresenta una forma sistematica e legittima di studi legati alla catechetica, affinché i credenti possano diventare membri effettivi della Chiesa, dall'altra, l'educazione cattolica si configura come materia, come corpus di conoscenze, parte del curriculum di studi, oggetto di ricerche scientifiche le cui ricadute riguardano sia la cultura cattolica sia la società laica e secolarizzata come l'accademia. Così se per un verso essa è oggetto di educazione per i credenti, dall'altro essa è presente negli istituti superiori e nelle università (ad esempio nella prestigiosissima Cambridge University) all'interno dei *Religious Studies*, ovvero un ambito di studi sulla religione analizzata nei suoi aspetti storico-antropologici, nelle dimensioni socio-culturali, nelle tematiche propriamente psico-pedagogiche. In questo senso, il *Dynamic spiritual capital* distintivo delle scuole cattoliche nel Regno Unito diventa oggi non solo cruciale per l'integrità spirituale dei valori cattolici, ma pure terreno di studio fondamentale per un più ampio e costruttivo contributo al dibattito nazionale sull'educazione⁷.

Ricerca educativa e studi religiosi

Fondato nel 1902 come istituto per la formazione degli insegnanti (London Day Training College), l'*Institute of Education* (IOE) è la prima istituzione superiore per l'educazione e la formazione nel Regno Unito, da alcuni anni al primo posto pure nel ranking delle facoltà/università di Educazione nel mondo. Già dopo la seconda guerra mondiale, lo IOE si è caratterizzato per un duplice ruolo: quello di istituto di formazione degli insegnanti, associando più di 30 collegi e istituti per la formazione iniziale e continua dei docenti; quello di centro di ricerca autonomo in educazione, nel quale hanno condotto le loro ricerche autori importanti come Susan Isaacs, Richard Peters, Basil Bernstein. La mission dello IOE è, infatti, "to promote excellence in education and related area of social research and professional practice through advancing knowledge and understanding"⁸. L'impegno dello IOE, in quanto "independent voice" nel campo educativo e formativo, riguarda principalmente la giustizia sociale e lo sviluppo del pensiero critico e creativo: "fostering indi-

5. *Ibi*, p. 335

6. G. Grace, *Catholic Schools, Mission, markets and morality*, Routledge, London and New York 2002.

7. T. Groome, *Catholic Education: from and for faith*, «International Studies on Catholic Education», 2 (2014) 6, pp. 113-127.

8. <http://www.ioe.ac.uk>

viduals to lead fulfilling lives and building fair, cohesive and prosperous societies”⁹. Questa mission è perseguita potenziando la ricerca in campo educativo a livello nazionale e internazionale, supportando servizi e sistemi socio-educativi attraverso l’offerta di studi di alto livello scientifico, applicando ricerche educative e sociali in settori pubblici e privati, sviluppando comunità di apprendimento e supportando partnership in educazione. Dai 38 studenti del 1902, lo IOE oggi conta quasi 8000 iscritti provenienti da più di 100 paesi del mondo, 450 ricercatori, 14 Dipartimenti, 43 Centri di ricerca, 10 gruppi di ricerca tematici. Presso lo IOE si tengono 6 corsi undergraduate (BA), 20 programmi per la formazione degli insegnanti e, inoltre, più di 400 corsi di formazione continua e formazione professionale, 60 master (MA), 9 research degree (PhD/EdD, DedPsy).

In particolare, uno dei master dello IOE è dedicato all’educazione religiosa (*Religious Education MA*), quale specifica branca del master in *Humanities Education*, rivolto a educatori e insegnanti. Tale master si propone di fornire una preparazione per l’insegnamento della religione, ma anche “help you to make sense to your experience of religious education and related areas”¹⁰. Da una parte, dunque, gli aspetti legati al curriculum, alla didattica, alle discipline filosofiche, ma dall’altra anche le controversie teologiche, il dibattito sulle idee religiose e il loro impatto nel contesto scolastico e sociale, il rapporto tra politiche nazionali e religione, la riflessione critica su principi religiosi nella pratica professionale, nonché l’attenzione posta sull’esperienza, anche quella formativa e soggettiva della persona nei confronti della religione.

L’attenzione dello IOE per la ricerca sul tema della religione trova conferma nella Multi Faith Prayer Hall che ospita iniziative per l’incontro interconfessionale e, soprattutto, nei tre centri, dislocati presso l’istituto londinese, dedicati alla ricerca in tre delle maggiori religioni monoteistiche. Il *Centre for Holocaust Education* si propone di sviluppare uno specifico approccio didattico e di raccogliere materiali e risorse su questo aspetto centrale dell’Ebraismo. Il Centro di ricerca ha prodotto il primo studio nazionale sull’Olocausto, formando più di 3000 insegnanti e contribuendo significativamente alla ricerca internazionale. Un modulo di master presso lo IOE è dedicato al tema “The Holocaust in the Curriculum”, realizzato in stretto collegamento con organizzazioni internazionali. Lo IOE ospita anche il primo centro di ricerca sull’educazione all’Islamismo, il quale si occupa di realizzare ricerche e di sollecitare il dibattito scientifico e pubblico sul tema, fornendo indicazioni e dati utili per orientare le politiche relative a questa confessione religiosa nel Regno Unito. Il *Centre for Research and Eva-*

luation in Muslim Education (CREME) prospetta l’educazione islamica sotto tre dimensioni: come esperienza educativa, come pensiero e filosofia, infine come didattica della cultura Islamica.

Presso la sede di Bedford Way, è operativo anche il *Centre for Research and Development in Catholic Education (CRDCE)* fondato nel 1997 da Gerarld Grace. Si tratta del primo centro europeo che si propone di sviluppare la ricerca nazionale e internazionale sul tema dell’educazione cattolica. Ospitato presso lo IOE - al pari dei due centri legati all’Ebraismo e all’Islamismo - il CRDCE è supportato da donazioni di congregazioni religiose cattoliche, di privati e da fondi di ricerca nazionali. Esso ha coordinato la prima indagine internazionale sulle scuole cattoliche pubblicata nei due volumi dell’*International Handbook of Catholic Education*; incoraggia e diffonde gli studi sull’educazione cattolica nel mondo attraverso una rivista: *International Studies in Catholic Education*. La peculiarità del CRDCE si precisa non tanto nella formazione degli insegnanti di religione, ma è precipuamente dedicata alla ricerca in tale ambito. Non a caso, la collocazione presso lo IOE garantisce il collegamento con gli altri centri di studio, confessionali e non, con importanti editori e con una casa editrice interna. Da più di 17 anni, il Centro punta soprattutto al potenziamento della dimensione della ricerca internazionale, supportata anche grazie all’importante biblioteca e alle risorse online dello IOE, mantenendo un certo grado di indipendenza ed autonomia rispetto agli enti o alle congregazioni finanziatrici.

I Catholic Education Studies come area di ricerca internazionale

Gerarld Grace, già professore di Education presso le prestigiose università di Cambridge e di Durham, fonda, nel 1997, il Centro con il progetto di incoraggiare in maniera sistematica ricerche empiriche e di promuovere la diffusione di studi a livello internazionale. Da una parte l’impegno di Grace nel CRDCE si concentra sulla produzione di pubblicazioni che aiutino le scuole cattoliche a migliorare la qualità delle proposte educative e gli insegnanti a sviluppare, anche in collaborazione con le associazioni cattoliche di docenti, una didattica di eccellenza. Dall’altra, l’obiettivo è quello della costruzione di una rete con le accademie di tutto il mondo per definire uno specifico campo di studi denominato *Catholic Education Studies*, sia presso le università cattoliche (ad esempio ne-

9. <http://www.ioe.ac.uk>

10. <http://www.ioe.ac.uk>

gli Stati Uniti, in Italia e nell'America Latina) sia presso gli enti di ricerca nazionali.

Grace è l'autore di una ricerca empirica presso 60 scuole secondarie a Londra, Birmingham e Liverpool nella quale si dimostra come la pedagogia del dialogo e l'esperienza formativa religiosa caratterizzino, in gran parte del Regno Unito, la specificità dell'approccio educativo delle scuole cattoliche¹¹. La tesi di Grace è che i principi del Concilio Vaticano Secondo connotino oggi l'esperienza di apprendere e insegnare nelle scuole cattoliche: si tratta di incoraggiare gli alunni a sviluppare intelligenza, conoscenza, talenti, abilità non solo per la realizzazione individuale in quanto persone di fede, ma anche in vista di una formazione alla cittadinanza, nazionale e internazionale. Incoraggiare i giovani e i docenti ad adottare valori sociali, morali e spirituali cattolici significa, dunque favorire l'impegno per il bene altrui oltre che il perseguimento del proprio secondo fede; per Grace, le implicazioni di questo approccio educativo divengono una sorta di contro-valore culturale rispetto all'ethos della globalizzazione e della "marketisation" della cultura internazionale. Le implicazioni del Concilio Vaticano Secondo mostrano anche un'importante apertura dell'educazione cattolica inglese verso altre fedi e verso l'incontro con posizioni laiche, recependo appieno il messaggio di accoglienza e attenzione verso i più poveri o i più svantaggiati. La formazione accademica degli insegnanti cattolici e di *school leaders* costituisce inoltre, secondo Grace¹², una adeguata risposta all'avanzata della cultura secolare nel Regno Unito. L'esperienza formativa e religiosa di alta qualità, supportata da studi specifici, è dunque in grado di contribuire al bene pubblico e sociale con ricadute non solo individuali.

Tuttavia, Grace¹³ rileva anche una forte contraddizione a tal riguardo. Da una parte il "sistema" dell'educazione cattolica è (o lo è stato fino ad ora) il più grande sistema educativo al mondo basato su una religione; dall'altra parte, le ricerche sistematiche sono state molto poche così come gli studiosi che si sono dedicati ad approfondirne caratteristiche, principi pedagogici, approcci didattici impegnandosi nello specifico per l'innovazione e il miglioramento del sistema stesso, valorizzato per il suo portato non solo nazionale. Poche ricerche sistematiche internazionali e comparate sono state condotte anche sul fronte della ricerca sulla valutazione e sul monitoraggio del sistema delle scuole cattoliche nel mondo, anche e soprattutto di fronte alle sfide della globalizzazione, della crisi dei sistemi formali di istruzione nazionali e alla necessità di una formazione professionale dei docenti, continua, efficace e di qualità. Quest'ultimo aspetto appare di cruciale importanza se si vuole comprendere la natura delle mu-

tazioni planetarie intercorse in questi ultimi decenni, offrendo una risposta in grado di confermare integrità e l'efficacia della proposta educativa cattolica.

Mancano, secondo Grace¹⁴, studi di tipo longitudinale, interdisciplinare, cross-culturale capaci di fornire a insegnanti ed educatori una prospettiva internazionale, empiricamente basata, comparativamente supportata da analisi estensive e multilivello. Pur essendovi eccellenti eccezioni, come le ricerche di università americane e australiane ed il network INCERS¹⁵, la maggior parte dei lavori è basata su bibliografie nazionali e specifiche, mancante di collegamenti, riferimenti o comparazioni con altri contesti o paesi. In questo senso, la pubblicazione dei due volumi dell'*International Handbook of Catholic Education*¹⁶ ha offerto un primo quadro di indagine a livello mondiale, tracciando un primo stato dell'arte della materia. Questo tipo di ricerca organizzata potrebbe fornire a insegnanti e studiosi, idee, dati empirici, riflessioni teoriche, ipotesi di lavoro e di ricerca transnazionali, partnership internazionali. All'interno del campo dei *Catholic Education Studies*, alcuni filoni di ricerca tematici potrebbero essere individuati per un lavoro di network a largo spettro¹⁷:

1. sistema scolastico (scuola primaria e secondaria);
2. higher education;
3. educazione di comunità (nei vari livelli sociali, diocesani, parrocchiali);
4. educazione degli adulti;
5. educazione nei seminari e programmi di formazione dei novizi

Un filone trasversale, per impatto e per implicazioni, è senza dubbio rappresentato dal rapporto tra gli studi sulla globalizzazione e gli studi sull'educazione cattolica. In questo ambito, che costituisce pure lo scenario di contestualizzazione più ampio e complesso dell'educazione cattolica stessa, per potenzialità e per sfide, si gioca lo sviluppo dei *Catholic Education Studies*. Questi ultimi, più che un'apologetica rispetto all'impatto della secolarizzazione e dell'ateismo, rappresentano la possibilità culturale

11. G. Grace, *Catholic Schools*, cit.

12. Ead., *Educational Studies and Faith Based Schooling: Moving from prejudice to evidence-based argument*. «British Journal of Educational Studies», 2, 2003, 51, pp. 149-167.

13. Ead., *On International Study of Catholic Education: Why we need more systematic scholarship and research*. «International Studies on Catholic Education», 1, 2009, 1, pp. 6-14.

14. *Ibidem*.

15. INCERS è l'acronimo di International Network of Catholic Education Research and Scholarship

16. G. Grace, J. O'Keefe (Eds.), *International Handbook of Catholic Education*. Dordrecht, Springer, 2007.

17. Ead., *On International Study of Catholic Education*, cit.

e teorica di sviluppare una ricerca evidence-based e case-study based, per comprendere e per rispondere al cambiamento culturale, sociale e morale in atto, trasformandolo in riflessioni teoretiche, in proposte educative, in iniziative formative.

In questo senso, l'autenticità del servizio e l'integrità del messaggio della fede cattolica possono, secondo Grace¹⁸ essere ripensati in maniera rinnovata, rispetto ad alcune questioni cruciali: la formazione iniziale e continua dei docenti, la valorizzazione di attitudini, esperienze e aspettative degli studenti, la gestione, il finanziamento e l'organizzazione delle scuole cattoliche, le relazioni tra la chiesa e i differenti contesti sociali/nazionali o con le altre confessioni religiose.

Il futuro del CRDCE e della sua rivista *International Studies in Catholic Education* appaiono, dunque, improntati al sostegno di studi centrati sullo sviluppo di

una filosofia dell'educazione cattolica strettamente contestualizzata nella contemporaneità, nelle situazioni di vita e di fede, nelle varie parti del mondo. La direzione di ricerca privilegia il supporto ai nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento nell'educazione cattolica, promuovendo il messaggio e la missione cattolica attraverso lo scambio, lo studio e l'innovazione.

Chiara Biasin
Università degli Studi di Padova

18. *Ibidem.*