

Religione ed educazione religiosa nella ricerca pedagogica

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

I testi inseriti in questo dossier provengono dal primo Seminario nazionale del Gruppo di Lavoro della Società Italiana di Pedagogia su “Religiosità e formazione religiosa”, tenutosi a Bologna lo scorso 16 settembre. L’obiettivo condiviso dai partecipanti all’incontro era quello di abbozzare un quadro delle ricerche e degli studi pedagogici sul tema della religiosità, individuarne la consistenza effettiva, le aree e le articolazioni interne, e le possibili urgenze ed i temi emergenti. Presentiamo in questo dossier i primi testi completi, riservandoci di completare la pubblicazione di tutto il materiale prodotto su un numero successivo della Rivista.

Il primo dato che si evince è quello di un rinnovato e documentato interesse per l’esperienza religiosa, da parte di diverse aree disciplinari, sebbene la produzione strettamente pedagogica appaia la meno consistente sul piano quantitativo

Pur dentro una limitata consistenza quantitativa, la tematica si articola tuttavia in un ampio e ricco ventaglio di problemi e di aree di interesse, sia di tipo teoretico, sia d’ordine pratico e operativo. Questo elemento ci sembra indice di vitalità intellettuale e scientifica, e anche di nuove aperture di ricerca.

Il primo contributo affronta il problema della natura formativa dell’insegnamento della religione cattolica nella scuola e per conseguenza della formazione degli insegnanti di religione (Porcarelli). Laura Cavana analizza, invece, il problema delle conversioni adulte al buddismo a partire da materiale empirico raccolto in alcune interviste in profondità. Caputo e Pinelli, infine, affrontano il tema della crisi religiosa in adolescenza a partire da alcune scritture di studenti universitari, raccolte nel 2011. Si tratta dei primi tentativi di questo gruppo di individuare materiali empirici significativi con una metodologia di ricerca di tipo qualitativo. Alcune intuizioni ricavate dalle scritture giovanili analizzate sembrano particolarmente interessanti, ai fini di una lettura aggiornata delle trasformazioni religiose fra la tarda adolescenza e la prima giovinezza.

Contributi

- Andrea Porcarelli, *Identità epistemologica e potenzialità formative dell’Irc in prospettiva pedagogica*
- Laura Cavana, *La religiosità nelle conversioni adulte: l’esempio del Buddhismo*
- Michele Caputo - Giorgia Pinelli, *La “crisi” dell’identità religiosa nell’età dell’adolescenza*

Identità epistemologica e potenzialità formative dell'Irc in prospettiva pedagogica

Andrea Porcarelli

L'esperienza della formazione degli insegnanti di Religione, molto articolata e diffusa sul territorio italiano, consente di entrare in contatto con la loro cultura dell'educazione, entro cui si colloca l'immagine concreta che essi si formano dell'Irc come disciplina e delle sue potenzialità formative.

La struttura epistemica della disciplina si fonda sulle scienze teologiche, di cui riproduce l'intima struttura dialogica (il "dialogo" fra il Dio che si rivela e gli uomini che vengono chiamati a partecipare alla vita divina). Entro i confini di tale struttura dialogica gli insegnanti identificano e strutturano i punti di attenzione della loro cultura formativa: un approccio di tipo sapienziale, una profonda apertura antropologica, una significativa vocazione interculturale (che si basa sulla logica del dialogo interreligioso). In questo quadro la confessionalità dell'Irc può essere intesa come un valore aggiunto. Tutto questo confluisce in un'apertura alla dimensione esistenziale che dovrebbe caratterizzare tutte le discipline e per l'Irc assume in particolare la prospettiva della "riconciliazione".

Tale struttura epistemica fa da base – nella cultura degli insegnanti – alla struttura pedagogica della disciplina, quale emerge da una lettura personalista delle recenti Indicazioni per l'Irc, emanate rispettivamente nel 2010 (per il primo ciclo) e nel 2012 (per il secondo ciclo). In esse si evidenzia con chiarezza il carattere educativo della disciplina, in cui gli strumenti culturali propri dell'Irc rappresentano dei mezzi, in vista di una formazione complessiva della persona, che è chiaramente il fine, sia dei *Traguardi di competenza* previsti per il primo ciclo, sia degli *Ambiti di competenza* che vengono indicati per il secondo.

The experience of training teachers of Religion, articulate and very widespread on the Italian territory, allows you to get in touch with their culture of education, within which lies the concrete image that they formed of the IRC as a discipline and its educational potential. The epistemic structure of the discipline is based on the theological sciences, which reproduces an intimate dialogue structure (the "dialogue" between the God who reveals himself and the men who are called to share in the divine life). Within the confines of such a dialogical structure teachers identify and structure the focus points of their training culture: an approach to wisdom, a deep anthropological opening, a significant intercultural vocation (which is based on the logic of interreligious dialogue). In this context, the confessional IRC can be understood as an added value. All of this flows into an opening at the existential dimension that should characterize all disciplines and for IRC assumes in particular the prospect of "reconciliation". This epistemic structure is the base - in the culture of teachers - for the pedagogical structure of

the discipline, which emerges from a personalist reading of the recent Directions to the IRC, issued respectively in 2010 (for the first cycle) and in 2012 (for the second cycle). In them it clearly shows the educational character of the discipline, in which the tools Cultural own IRC represent means, with a view to the overall formation of the person, which is clearly the end, both of the milestones of competence specified for the first cycle, both areas of expertise that are indicated by the second.

La cultura dell'educazione degli Idr come sistema complesso in prospettiva formativa

Le riflessioni sull'identità di una disciplina possono essere affrontate da una pluralità di punti di vista e seguendo una pluralità di percorsi. Si potrebbe, ad esempio, partire dalla normativa di riferimento e cercare di "dedurre" le modalità con cui ciascuna disciplina è chiamata ad interpretare e realizzare la mission della scuola, delineata dalle norme ed integrata dalle *Indicazioni nazionali* che – per l'Irc – sono a cura della CEI. Ma si potrebbe anche procedere in modo induttivo, a partire da ciò che si fa concretamente, per vedere in che modo un determinato insieme di sollecitazioni culturali e educative può svolgere un ruolo formativo, e di che tipo. Un terzo modo di procedere potrebbe essere quello di interrogarsi su ciò che resta – negli studenti – come "patrimonio formativo" dopo un certo numero di anni di insegnamento della religione cattolica (Irc), percorso su cui vi sono già interessanti lavori di ricerca, che si concentrano principalmente sulle conoscenze e abilità (sul modello delle prove OCSE-PISA). Sarebbe particolarmente interessante dotarsi di metodologie adeguate per andare a sondare le *competenze personali* che vengono maturate grazie all'Irc.

In questa sede seguiremo un altro percorso, in cui cercheremo di dialogare con la cultura dell'educazione degli insegnanti di Religione e dei loro formatori, e con l'immagine che essi si formano, o si potrebbero formare, della disciplina. L'idea nasce da un insieme di esperienze di chi scrive, e dalla riflessione su materiali empirici in parte raccolti in modo strutturato, ma non ancora rielaborati, in parte non raccolti in modo strutturato, ma frutto di percezioni d'ambiente, colloqui, sollecitazioni emerse con modalità variabili.

Da tempo si sa che tutti coloro che svolgono una professione educativa hanno perlomeno una *pedagogia implicita* (Bruner) che funge da base imprescindibile per guidare la logica e il senso delle azioni educative e formative. Negli insegnanti la cultura dell'educazione si intreccia con il *milieu* culturale delineato dalla loro disciplina, che ha – a sua volta – un potere formativo, tanto sulla mente dell'insegnante, come su quella degli allievi.

Quando si incontrano gli insegnanti per attività di formazione – ed è questa tipologia di esperienza che ha sollecitato le riflessioni di chi scrive – è relativamente semplice trasmettere delle informazioni (essenziale è che queste siano percepite come interessanti); più complesso è portare gli insegnanti a rielaborare la propria cultura dell'educazione, ancor più complesso è stimolare una riflessività che porti a modificare le condotte professionali. Molto dipende anche dalle tipologie di attività formative che è possibile mettere in campo: altro è prevedere alcuni incontri con lezioni frontali, altro inserire qualche attività laboratoriale, altro ancora sarebbe poter mettere in campo attività formative ad alto tasso di attività laboratoriale, con la possibilità di realizzare anche forme di osservazione sul campo e supervisione sui processi e sui prodotti. Vi sono alcune esperienze di formazione in tal senso che sono state documentate anche nella letteratura pedagogico-didattica¹, ma le condizioni di realizzabilità dei percorsi di formazione degli insegnanti in genere, e di quelli di Religione in particolare, pongono alcuni vincoli di natura economica e organizzativa. Prima di passare a questo ordine di considerazioni vorremmo soffermarci su alcune caratteristiche di sistema della formazione degli Idr².

Vi è un primo livello di formazione degli Idr che si realizza attraverso un percorso nazionale di formazione dei formatori, curato direttamente dal Servizio Nazionale Irc della CEI, che in genere si concretizza in un seminario formativo di tre giorni, che si svolge con cadenza annuale in autunno, ed a cui partecipano i formatori degli Idr che vengono designati dai responsabili regionali. Il seminario prevede sia relazioni frontali (su un tema che di anno in anno viene individuato come emergente o cruciale), sia attività di tipo laboratoriale guidate da esperti accademici, che hanno anche la funzione di consentire ai formatori nazionali di familiarizzare con alcune metodologie di conduzione delle diverse tipologie di laboratori. Vi è poi un secondo livello, che si sviluppa in area regionale: in tutte le regioni italiane si tengono corsi regionali di formazione formatori, che consentono di raggiungere – complessivamente – un numero molto più alto di insegnanti, rispetto al numero di coloro che possono frequentare il corso nazionale. Ad un terzo livello – quello più capillare e diffuso – vi sono le attività di formazione che si realizzano nelle singole diocesi, secondo le modalità stabilite dall'Ordinario diocesano, attraverso il Direttore dell'Ufficio Irc, talora in rapporto con istituzioni formative presenti sul territorio (Università e Istituti di Scienze Religiose), spesso prendendo spunto o raccogliendo i frutti delle attività formative che si svolgono a livello nazionale e regionale. Lo sguardo complessivo sui dinamismi di formazione in

servizio degli Idr in Italia può dunque assumere una prospettiva sistemica, considerando i tre livelli di cui sopra come reciprocamente interagenti e tali da rafforzarsi a vicenda. Va anche detto che negli ultimi tre lustri non sono mancate le sfide formative, sia per l'intenso processo di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, che ha riguardato tutti gli insegnanti e tutte le discipline, sia perché – in tale scenario – sono state più volte riscritte le Indicazioni nazionali per l'Irc, in un processo che è stato accompagnato da consultazioni³ e sperimentazioni⁴, che sono state – a loro volta – fattori generativi di occasioni formative a tutti i livelli.

Le azioni formative che concretamente si realizzano, tanto a livello nazionale come a livello locale, per gli Idr hanno in genere una struttura mista, che prevede sia lezioni frontali che attività di tipo laboratoriale, generalmente su oggetti culturali che intercettano la cultura della progettazione degli insegnanti. Del resto – come si è detto – in questi anni è stato più volte necessario familiarizzare con il mutare delle norme che regolano il sistema educativo di istruzione e formazione ed anche con le diverse indicazioni per l'Irc. Gli interventi formativi affidati a chi scrive, in genere, si sono concentrati sulla presentazione delle *Indicazioni* e sui presupposti pedagogici di riferimento. In tal modo ci è stato possibile osservare,

1. L. Perla, *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2011; Id. (ed.), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progreedit, Bari 2012; G. Chianese, *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, FrancoAngeli, Milano 2013; Id., *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, FrancoAngeli, Milano 2011; O. Zanato Orlandini (ed.), *Percorsi nella professione docente. Innovazione formativa e didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006; L. Corradini (ed.), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004.

2. Desumiamo le informazioni che seguono dall'esperienza diretta sul campo, in quanto chi scrive è stato Coordinatore del Gruppo di supporto per un Irc tra continuità e innovazione, istituito dal Servizio Nazionale Irc della CEI, ed ha partecipato – in qualità di relatore o conduttore di laboratorio – a circa una decina di seminari nazionali ed almeno una ventina di corsi regionali di formazione formatori, senza contare le attività formative svolte a livello diocesano.

3. Dopo gli "stati generali" della scuola (dicembre 2001), che diedero avvio al processo che portò all'approvazione della Legge 53/2003 e successivi decreti attuativi, il Servizio Nazionale Irc della CEI ha avviato una consultazione, a livello nazionale, in cui sono stati sentiti gruppi qualificati di insegnanti di religione per verificare con loro le varie ipotesi di bozze di Indicazioni per l'Irc, da inserire nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, relativamente alle scuole di ogni ordine e grado.

4. A seguito dell'uscita delle Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo (D.M. del 31/07/2007) e – successivamente – con il profilarsi dell'uscita dei Decreti relativi al secondo ciclo, è stato avviato un processo di revisione delle Indicazioni nazionali per l'Irc, che si è tradotto in due distinte sperimentazioni nazionali, a cura del Servizio Nazionale Irc della CEI e coordinate da chi scrive, che hanno coinvolto complessivamente più di duecento insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di raccogliere indicazioni utili per la redazione delle Indicazioni per l'Irc, poi confluite nei documenti firmati d'intesa nel 2009 (DPR del 11/02/2010) e nel 2012 (DPR 20/08/2012).

sia attraverso i feed-back rilevati durante le attività laboratoriali, sia attraverso materiali empirici (interviste auto-compilate ai formatori) che sono ancora in fase di elaborazione, come la cultura pedagogica degli Idr sia piuttosto eterogenea e composita, e non sempre in grado di orientare la scelta dei costrutti didattici da mettere in atto, effettuando un discernimento critico sulle mode culturali del momento.

Proviamo ad articolare meglio la nostra riflessione. La formazione iniziale degli Idr ha una robusta base comune, che è data dagli studi teologici, per cui il formatore può legittimamente aspettarsi una generale condivisione di una prospettiva antropologica basata sull'idea di persona cristianamente intesa. Ne emerge un'idea di educazione che è stata più volte espressa dai documenti del Magistero, partendo dalla *Divini illius magistri* di Pio XI, del 1929, che cita in modo esplicito la dottrina di S. Tommaso d'Aquino, passando attraverso i documenti del Vaticano II⁵, per arrivare fino ai recenti pronunciamenti degli ultimi pontefici⁶ e agli Orientamenti pastorali della CEI per il decennio 2010-2020⁷, in cui – sulla scorta della riflessione di Clemente Alessandrino – si attribuisce a Dio stesso il titolo di *Pedagogo*, e, più ancora, si richiama il ruolo educativo di *Gesù Maestro*, quale fondamento della missione educativa della chiesa. Se è pur vero che tali documenti non sono trattati di pedagogia in senso stretto, essi però esprimono una riflessione esplicita sull'educazione che ha una chiara sensibilità pedagogica, in cui si possono vedere alcuni elementi come la centralità della persona, considerata come un essere in cui la dimensione fisica si completa nella dimensione spirituale e si apre alla vita soprannaturale e la cui educazione deve essere pienamente rispettosa di tale dignità e grandezza, assumendo come compito «la cura del bene delle persone, nella prospettiva di un umanesimo integrale e trascendente»⁸. In tale ottica si colloca anche il riconoscimento della missione principalmente educativa della scuola, a cui non compete semplicemente di trasmettere nozioni o abilità, ma di aiutare le persone a crescere, educando attraverso la cultura.

Quando, però, si passa dalle consapevolezza di fondo alla loro traduzione in termini operativi e didattici si riscontra spesso una difficoltà sul piano della mediazione pedagogica, ovvero di una cultura pedagogica capace di collegare le consapevolezza antropologiche e la visione generale dell'educazione ai singoli costrutti didattici, che tendono ad affermarsi nelle varie epoche. Già alcuni anni fa Aldo Agazzi segnalava questo problema a proposito della *programmazione per obiettivi*, di cui lamentava il carattere “ingegneristico” in cui l'educazione – che consiste nell'accompagnare e guidare la crescita della vitalità spirituale di una persona – viene soppiantata da azioni

che pretenderebbero di forgiare l'apprendimento degli allievi:

Si può essere partiti ingenuamente fiduciosi, ma siamo agli ingabbiamenti dei curricoli, delle tassonomie, ai deliri degli obiettivi, all'incubo dei “modelli”. Gli insegnanti, così, anche da questo punto di vista, non sono più pensati e voluti “educatori” (che sollecitano e “traggono fuori” dal soggetto e dalle sue energie funzionali lo sviluppo e gli slanci della personalità originale), ma “operatori”: artigiani dell'insegnare e del più o meno forgiare, che operano da fuori programmaticamente⁹.

Le riflessioni di Agazzi ci offrono alcune ragioni per cui un pedagogista di impianto personalista tende a rifiutare una visione “dura e pura” della programmazione per obiettivi, in quanto incompatibile con la propria visione antropologica e con la propria idea di scuola e di educazione. Eppure in quegli anni non sono certo mancati i corsi di aggiornamento per Idr miranti a dare indicazioni sulla redazione di programmazioni per obiettivi relative all'Irc. Lo stesso problema si pone oggi – *mutatis mutandis* – in riferimento al diffondersi di una certa visione di competenza, che corre il rischio di affermarsi con modalità pedagogicamente deboli, mentre si potrebbe immaginare che il mondo degli Idr fosse più spontaneamente orientato verso una visione personalista della competenza¹⁰. Di fatto tale propensione non si manifesta in modo spontaneo, ma tendono invece a prevalere modelli molto ancorati alle prassi di progettazione di fatto diffuse nelle varie scuole, e spesso la richiesta – implicita o esplicita – che viene fatta al formatore è quella di indicazioni

5. Così si esprime la Dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis*: “Tutti gli uomini di qualunque razza, condizione ed età, in forza della loro dignità di persona hanno il diritto inalienabile ad una educazione, che risponda alla loro vocazione propria e sia conforme al loro temperamento, alla differenza di sesso, alla cultura e alle tradizioni del loro paese, ed insieme aperta ad una fraterna convivenza con gli altri popoli, al fine di garantire la vera unità e la vera pace sulla terra. La vera educazione deve promuovere la formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo, sia per il bene dei vari gruppi di cui l'uomo è membro ed in cui, divenuto adulto, avrà mansioni da svolgere” (n. 1).

6. Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano, 21 gennaio 2008.

7. CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato Italiano per il decennio 2010 - 2020*, Roma, 4 ottobre 2010.

8. *Ibi*, n. 5; Benedetto XVI, *Caritas in veritate*, n. 18.

9. A. Agazzi, *L'educazione e la scuola nella società italiana contemporanea in ordine alla promozione personale e alla ricostruzione morale e culturale. La scuola media e la sua identità*, in AA. VV., *Quale scuola media? Problemi, esigenze, attese*, La Scuola, Brescia 1984, p. 32. Per un approfondimento della visione agazziana della scuola nel contesto della sua pedagogia, rinviamo al capitolo che abbiamo dedicato a questo autore in A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 153-172.

10. Non è questa la sede per discutere i vari modelli pedagogici alla luce dei quali è possibile interpretare il costrutto della competenza, anche in riferimento all'Irc, per cui rinviamo al volume A. Porcarelli, *La Religione e la sfida delle competenze*, SEI, Torino 2014.

“concrete” per inserire l’Irc nei modelli di progettazione per competenze di fatto in uso a livello di prassi diffusa. L’analisi seppur sommaria di tale situazione pone diversi interrogativi al pedagogo che si occupa di formazione degli Idr. Il primo interrogativo riguarda la componente pedagogica della formazione iniziale degli Idr (negli Istituti di Scienze Religiose) e l’importanza di consolidare – nel percorso formativo – alcune consapevolezza pedagogiche di fondo, che dovrebbero fungere da “antidoto” alla tentazione di accogliere acriticamente le mode pedagogico-didattiche del momento. Un secondo interrogativo è più pragmatico e tiene conto della situazione di fatto in cui ci si trova ad operare. La proposta – in fase di formazione – di alcuni costrutti pedagogici sintonici con un’antropologia personalista raramente riesce ad interfacciarsi con una cultura pedagogica esplicita da parte degli Idr che sia di analogo tenore, ed il rischio è che l’ansia di produrre (nelle attività laboratoriali) ipotesi di lavoro direttamente spendibili sul piano didattico porti a scivolamenti verso logiche di progettazione non pienamente coerenti con una pedagogia della persona. Ci capita di toccare con mano tale rischio tutte le volte che si attivano laboratori in cui elaborare ipotesi di progettazioni didattiche che tengano conto dei traguardi di competenza riportati dalle *Indicazioni* nazionali per l’Irc: non è raro vedersi restituire – nonostante tutte le indicazioni in senso contrario – elenchi di *competenze attese*¹¹, uguali per tutti, definibili a priori, come si faceva con gli obiettivi a cui qualcuno aggiungeva delle “finalità”.

La nostra ipotesi di lavoro è che lo spazio di incontro tra le esigenze di una pedagogia della persona (che pure è implicita nella formazione dell’Idr) e le sfide concrete della professionalità si possa collocare in una cultura dell’educazione che si nutre del valore formativo dell’Irc come disciplina, che cercheremo di delineare di seguito, tenendo conto sia delle *Indicazioni* per l’Irc predisposte dalla CEI, sia di alcuni elementi ricorrenti che vengono verbalizzati dagli Idr e dai loro formatori in ordine al valore formativo della disciplina. Prenderemo le mosse da alcune costanti epistemologiche che discendono dalla struttura culturale dell’Irc¹², per poi esplicitarne il valore formativo, con particolare riferimento ad alcuni elementi che emergono nelle più recenti *Indicazioni*.

Alla ricerca di una struttura epistemica dell’Irc come disciplina

Pur nell’evoluzione del quadro normativo e del format con cui sono stati scritti i programmi / indicazioni per l’Irc nel corso degli anni, vi sono alcune costanti epistemologiche che caratterizzano tale disciplina, che si fonda su una riflessione teologica ed un magistero dottrinale con

una storia bimillennaria, la cui evoluzione nel tempo (anche la teologia è una scienza e come tale è soggetta a dibattiti e discussioni) si caratterizza per una sostanziale continuità. In questa parte del nostro contributo cercheremo di aprire una riflessione (ed anche una discussione) sul modo in cui alcuni elementi fondamentali della struttura epistemologica dell’Irc possano interagire con il suo valore formativo in quanto disciplina scolastica. Abbiamo cercato di sintetizzare il dispositivo concettuale a cui facciamo riferimento in uno schema che riportiamo preliminarmente (**fig. 1**), per poi commentarne analiticamente i vari elementi.

Ogni disciplina scolastica si iscrive in una sorta di orizzonte ideale (che abbiamo rappresentato come un cerchio) entro il quale si realizza un rapporto fecondo tra cultura e vita, nel senso che la cultura si propone allo studente come significativa per la vita e gli interrogativi che nascono dalla vita cercano – sul piano culturale – alcune delle risposte. Con questo vogliamo rappresentare la dimensione educativa della *mission* della scuola ed il ruolo



Figura 1: struttura epistemica dell’Irc.

11. Non ci impegniamo in questa sede nella dimostrazione di quanto stiamo per affermare (rinviamo al testo citato nella nota precedente), ma ci preme sottolineare che – nell’ottica di una visione personalista della progettazione per competenze – l’espressione “competenza attesa” è sostanzialmente contraddittoria, perché considera la competenza alla stregua di un obiettivo (magari più complesso) che si può pre-determinare, uguale per tutti, come si faceva nella programmazione per obiettivi.

12. La nostra riflessione in tal senso ha una duplice fonte: la prima è l’esperienza dei formatori degli Idr, nella forma in cui emerge dalle loro interazioni durante le azioni formative, che ci ha segnalato alcuni nodi cruciali che essi colgono nell’Irc; la seconda è un nostro tentativo di dare ordine a tali sollecitazioni iscrivendole entro un quadro epistemologico coerente. Si tratta dunque di una proposta, aperta ad ulteriori contributi e sollecitazioni.

che – in tale prospettiva – sono chiamate a giocare tutte le discipline, ciascuna delle quali si caratterizza per un proprio specifico valore formativo. L'Irc, in quanto disciplina scolastica, non solo non fa eccezione, ma presenta delle caratteristiche per cui tale valore formativo è intimo al cuore della sua stessa struttura epistemica.

Le discipline scolastiche dipendono da una o più scienze di riferimento. In alcuni casi la corrispondenza è lineare, come per l'insegnamento della storia, che dipende dalla scienza storica; in altri casi una disciplina – come quella denominata “scienze” nella scuola secondaria di primo grado – dipende da una pluralità di insegnamenti accademici (fisica, chimica, geologia, ecc.) che si configurano anche come distinti corsi di laurea, tutti collegati dal riferimento al metodo sperimentale. Nel caso dell'Irc abbiamo una scienza principale – che è la Teologia, ovvero l'insieme delle scienze teologiche – a cui si collegano alcune scienze umane (antropologia, sociologia, psicologia, ecc.) in quanto rientrano a loro volta nell'ambito delle *scienze delle religioni*.

La Teologia, scriveva già S. Tommaso, è una *scientia media*¹³ che deriva i propri principi da una scienza superiore, vale a dire la conoscenza di Sé che compete a Dio stesso e che i beati possono contemplare nella visione beatifica. L'accesso a tale conoscenza non è diretto, ma è possibile solo attraverso una *Rivelazione*, perché – come si legge nel Vaticano II – «piacque a Dio, nella sua bontà e sapienza rivelare se stesso e far conoscere il mistero della sua volontà (cf. Ef. 1, 9), mediante il quale gli uomini per mezzo di Cristo, Verbo fatto carne, nello Spirito santo hanno accesso al Padre e sono resi partecipi della divina natura»¹⁴. La Rivelazione ha una struttura dialogica che si dispiega in una dimensione comunitaria, sia perché è un dato storico che essa è stata rivolta prima ad un popolo (il popolo di Israele), poi ad una comunità che ha lo stesso Cristo come capo (la Chiesa), ma anche perché vi è nel fatto stesso della rivelazione una strutturale dimensione dialogica e virtualmente comunitaria: la rivelazione è parte di un mistero di amore e di amicizia:

Con questa rivelazione infatti Dio invisibile (cf. Col. 1, 15, 1 Tim. 1, 17) nel suo immenso amore parla agli uomini come ad amici (cf. Es. 33, 11; Gv. 15, 14-15) e si intrattiene con essi (cf. Bar 3, 38), per invitarli e ammetterli alla comunione con sé¹⁵.

Il primo tratto che emerge dall'epistemologia dell'Irc è dunque la sua intima struttura dialogica, in quanto la base stessa della sua identità come scienza dipende da un “dialogo fondativo” che a sua volta è frutto di un libero e gratuito disegno di Dio. Tale struttura dialogica pervade interamente l'Irc e si traduce in un'apertura al dialogo interdisciplinare, al dialogo con gli studenti ed i colleghi,

al dialogo con le grandi istanze della cultura e della società contemporanea. Del resto, si legge ancora nel Vaticano II, «le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore»¹⁶. Pur avendo una propria solida identità culturale (che dipende dal ricco patrimonio della Rivelazione e del Magistero), l'Irc non può chiudersi in se stesso e – soprattutto – rinnega la propria identità profonda se non coltiva a 360° questa intima struttura dialogica. Per questa ragione abbiamo articolato gli altri elementi della sua struttura epistemica secondo una logica di tipo dialogico, cercando di distinguerli in un'area dell'identità e in una dell'alterità: ogni dialogo si caratterizza per una fedeltà a se stessi (area dell'identità) che è la condizione per essere sinceri nel proprio modo di porsi all'interno del dialogo, ed un'apertura all'altro (area dell'alterità) che è la seconda condizione essenziale perché si realizzi un dialogo autentico.

La prima delle prerogative che caratterizzano l'Irc nell'area dell'identità è quella di un approccio di tipo sapienziale al mondo della conoscenza, in forza del quale tutto ciò che viene appreso viene ricollegato alle ragioni più profonde dell'uomo, dell'essere, fino ad attingere il rapporto di ogni cosa con la sua Causa e Fonte. Ciò che si legge nel libro del Siracide potrebbe essere assunto come un “programma formativo” per l'Irc:

Beato l'uomo che medita sulla sapienza e ragiona con l'intelligenza, considera nel cuore le sue vie, ne penetra con la mente i segreti. La insegue come uno che segue una pista, si apposta sui suoi sentieri. Egli spia alle sue finestre e sta ad ascoltare alla sua porta. Fa sosta vicino alla sua casa e fissa un chiodo nelle sue pareti; alza la propria tenda presso di essa e si ripara in un rifugio di benessere; mette i propri figli sotto la sua protezione e sotto i suoi rami soggiorna; da essa sarà protetto contro il caldo, egli abiterà all'ombra della sua gloria (*Sir* 14, 20-27).

Particolarmente forte è l'immagine della persona che insegue la sapienza, come un cacciatore che segue una pista e – una volta trovatala – prende dimora (fissa la sua tenda) presso di lei. A scuola si utilizzano spesso espressioni molto più povere, come obiettivi di tipo culturale, quali la capacità di analisi e sintesi o la capacità di ragionare in modo critico: da un punto di vista più alto si tratta semplicemente di abilità strumentali, funzionali alla col-

13. Tommaso D'Aquino, *Summa Theologiae*, I pars, q. 1, art. 2.

14. *Dei Verbum*, n. 2.

15. *Ibidem*.

16. *Gaudium et spes*, n. 1.

locazione dell'impresa conoscitiva in un orizzonte di tipo sapienziale. Il piano su cui più significativamente si realizza tale approccio sapienziale – aprendosi così ai contributi di altre discipline – è quello **antropologico**, a partire dalla consapevolezza del fatto che «la riflessione teologica (...) è anche una riflessione antropologica, in quanto la religione cristiana è rivelazione di Dio all'uomo e dell'uomo a se stesso (cfr. *Gaudium et spes*, 22)»¹⁷. Tutto questo comporta una rilettura di quelle categorie antropologiche contemporanee che hanno portato ad una *eclissi dell'uomo*, nella cultura odierna, cercando di dialogare con esse, ma anche di rilanciare in esse una prospettiva sapienziale. Anche i continui appelli del magistero ad una “ri-umanizzazione” della scienza, della tecnica e della vita sociale possono essere letti come punti di riferimento preziosi per valorizzare l'apertura antropologica dell'Irc e stabiliscono un compito per l'insegnante, chiamato ad aiutare gli allievi a superare le tentazioni riduzionistiche che vengono dalle sollecitazioni della cultura contemporanea, non di rado acriticamente accolte anche negli ambienti scolastici. In tal senso la dimensione sapienziale dell'Irc si traduce in un costante appello alla coscienza critica delle persone, specialmente per le questioni in cui è in gioco l'identità dell'uomo in quanto tale. Rimanendo nell'area dell'alterità, di cui abbiamo intercettato l'apertura antropologica, possiamo sottolineare un altro elemento della struttura epistemica dell'Irc, ovvero la **dimensione interculturale - interreligiosa**, che per i cristiani non coincide con quelle forme di intercultura che – pretendendo di basarsi su approcci *neutrali* – rischiano di creare grande confusione, ma si colloca nella prospettiva del dialogo interreligioso: «alla vulgata facile, troppo facile, dell'interculturalità all'insegna del relativismo va contrapposta la ricerca di un approccio che metta insieme identità e differenza, secondo la logica del riconoscimento reciproco»¹⁸. Ci si colloca dunque nella linea della Dichiarazione conciliare *Nostra aetate*, in cui si legge che gli uomini di ogni tempo e di ogni luogo attendono la risposta agli enigmi più profondi dell'esistenza umana ed a tale attesa si lega l'esperienza religiosa.

Gli uomini attendono dalle varie religioni la risposta ai reconditi enigmi della condizione umana, che ieri come oggi turbano profondamente il cuore dell'uomo: la natura dell'uomo, il senso e il fine della nostra vita, il bene e il peccato, l'origine e lo scopo del dolore, la via per raggiungere la vera felicità, la morte, il giudizio e la sanzione dopo la morte, infine l'ultimo e ineffabile mistero che circonda la nostra esistenza, donde noi traiamo la nostra origine e verso cui tendiamo¹⁹.

La presentazione delle altre religioni, nel contesto dell'Irc, è la testimonianza dell'atteggiamento della Chiesa nei

loro confronti, che viene ancora una volta espresso nella Dichiarazione conciliare di cui sopra: «la Chiesa cattolica nulla rigetta di quanto è vero e santo in queste religioni»²⁰, perché «essa considera con sincero rispetto quei modi di agire e di vivere, quei precetti e quelle dottrine che, quantunque in molti punti differiscano da quanto essa stessa crede e propone, tuttavia non raramente riflettono un raggio di quella verità che illumina tutti gli uomini. Tuttavia essa annuncia, ed è tenuta ad annunciare, il Cristo che è “via, verità e vita” (Gv 14,6), in cui gli uomini devono trovare la pienezza della vita religiosa e in cui Dio ha riconciliato con se stesso tutte le cose»²¹. Ancora una volta riemerge la dimensione dialogica come pervasiva dell'identità dell'Irc, tanto che lo stesso interesse per le altre religioni (che pure fa tradizionalmente parte del “programma” dell'Irc) non si traduce in un'astratta dossografia o in un corso di storia delle religioni, ma si colora delle tinte del dialogo e dipende dalla logica del dialogo interreligioso. Strettamente connesso con quanto abbiamo appena affermato è il tema della confessionalità dell'Irc, che giuridicamente parlando dipende dalla sua natura concordataria e dal fatto che è il frutto di un concordato con la Chiesa cattolica, ma che qui vorremmo affrontare sul piano culturale, in quanto elemento della struttura epistemologica dell'Irc (che si colloca nell'area dell'identità), che si intreccia profondamente con il *mandato* che l'insegnante di religione riceve dalla comunità ecclesiale. L'elemento della confessionalità, infatti, non entra nella struttura epistemica della disciplina “solo” per il fatto che chi la insegna deve avere una formazione teologica cattolica, acquisita presso una Facoltà teologica o Istituto di scienze religiose, ma anche per il fatto che l'Irc viene nominato d'intesa in forza di una *idoneità* all'insegnamento che deve essergli riconosciuta (e costantemente confermata) dall'Ordinario diocesano. In altri termini è la stessa comunità cristiana, attraverso il ministero dei Vescovi, a “certificare” che i singoli insegnanti – in comunione con la comunità stessa – sono idonei ad insegnare la Religione cattolica. È come dire che chi li incontra, attraverso il loro insegnamento, sa di incontrare la Chiesa, la sua tradizione culturale, il suo Magistero autentico, la vita della comunità dei credenti. Tale condizione per qualcuno rappresenta un “peso” (una delle ragioni per cui l'Irc

17. CEI - Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006, p. 181.

18. *Ibi*, p. 192.

19. *Nostra aetate*, n. 1.

20. *Ibi*, n. 2.

21. *Ibidem*.

viene considerato un insegnante “sui generis”), ma può essere invece considerata un valore aggiunto che caratterizza tale disciplina sul piano formativo, in quanto – come scriveva il Segretario Generale della CEI - «il carattere confessionale dell’insegnamento della religione non è diminutivo della dignità del sapere o della presenza e competenza educativa ma, al contrario, ne è l’intensificazione»²², perché «avere idee, convinzioni, visioni ideali non è una minaccia per la libertà e l’autonomia, ma è, al contrario, l’unico modo di renderle possibili»²³. In altri termini «ci pare che si possa riaffermare con forza il significato dell’IRC come risposta ragionevole e ragionata alla domanda di verità e di senso dell’uomo, processo maieutico che lo aiuta a ritrovare se stesso e a introdurlo in tale risposta, la quale, in Italia, è fortemente permeata di una interpretazione cristiana cattolica della realtà; l’IRC non può quindi limitarsi a essere una sorta di educazione civica universale, un’educazione ai valori condivisi, ma si definisce come una risposta che ha un contenuto cognitivo preciso la cui ragionevolezza intende dimostrare attraverso percorsi di insegnamento-apprendimento caratterizzati dalla significatività di cui si diceva»²⁴.

Giungiamo infine a concludere la nostra sobria ricognizione delle dimensioni che caratterizzano l’IRC come disciplina con l’elemento che li compendia tutti e rappresenta, in genere, il primo tra quelli immediatamente percepiti da quanti si interrogano sull’IRC: il **riferimento esplicito alla dimensione esistenziale**. Al di là del fatto che tutte le discipline dovrebbero accompagnare la crescita della persona ed intrecciarsi con istanze di tipo educativo, vi sono nell’IRC ragioni profonde per cui la dimensione esistenziale è direttamente connessa all’oggetto culturale dell’insegnamento stesso: il rapporto tra Dio e gli uomini chiede a ciascuno una risposta personale e si configura di fatto come una proposta, che potrebbe cambiare la vita e orientarla profondamente. Più in generale vi è quella dimensione religiosa dell’esperienza umana che è costitutiva dell’essere umano e a cui ogni persona (in modo più o meno consapevole) fa riferimento, quali che siano le proprie opzioni personali. Evidentemente non è compito dell’Idr entrare nel merito delle risposte personali, o – peggio ancora – postulare un’esplicita adesione di fede, in quanto l’IRC è offerto a tutti coloro che intendano avvalersene, ma il confronto esplicito con le domande di senso dei ragazzi è imprescindibile ed è fisiologico che sia gli allievi che le famiglie esprimano aspettative in tal senso nei confronti dell’IRC. Vorremmo ancora sottolineare una tonalità specifica delle modalità con cui l’IRC si confronta con la dimensione esistenziale e che abbiamo già annunciato nel nostro schema, ovvero il fatto che essa avviene **in ottica di riconciliazione**. Il cri-

stiano si confronta con la realtà e con la vita a partire dalla consapevolezza di essere stato “salvato”, redento, grazie al sacrificio di Cristo: è questo il cuore della *Buona notizia* del Vangelo, che si riflette su tutta l’esistenza umana, come possiamo leggere in un bel passaggio della *Redemptor hominis*, relativo alla dimensione umana del mistero della redenzione.

L’uomo non può vivere senza amore. Egli rimane per se stesso un essere incomprensibile, la sua vita è priva di senso, se non gli viene rivelato l’amore, se non s’incontra con l’amore, se non lo sperimenta e non lo fa proprio, se non vi partecipa vivamente. E perciò appunto Cristo Redentore - come è stato già detto - rivela pienamente l’uomo all’uomo stesso. Questa è - se così è lecito esprimersi - la dimensione umana del mistero della Redenzione. In questa dimensione l’uomo ritrova la grandezza, la dignità e il valore propri della sua umanità. Nel mistero della Redenzione l’uomo diviene nuovamente «espresso» e, in qualche modo, è nuovamente creato. Egli è nuovamente creato! (...) L’uomo che vuol comprendere se stesso fino in fondo - non soltanto secondo immediati, parziali, spesso superficiali, e perfino apparenti criteri e misure del proprio essere - deve, con la sua inquietudine e incertezza ed anche con la sua debolezza e peccaminosità, con la sua vita e morte, avvicinarsi a Cristo. Egli deve, per così dire, entrare in Lui con tutto se stesso, deve «appropriarsi» ed assimilare tutta la realtà dell’Incarnazione e della Redenzione per ritrovare se stesso. Se in lui si attua questo profondo processo, allora egli produce frutti non soltanto di adorazione di Dio, ma anche di profonda meraviglia di se stesso. Quale valore deve avere l’uomo davanti agli occhi del Creatore se «ha meritato di avere un tanto nobile e grande Redentore», se «Dio ha dato il suo Figlio», affinché egli, l’uomo, «non muoia, ma abbia la vita eterna»²⁵.

La logica della riconciliazione, trasposta dal piano dell’annuncio evangelico a quello di una disciplina scolastica aperta a tutti (credenti e non credenti), comporta un farsi carico della dimensione esistenziale con spirito aperto, accogliente, mirante a favorire non solo la riconciliazione tra le persone che eventualmente fossero in conflitto, ma anche la riconciliazione con se stessi, con la vita, con il mondo.

Gli elementi che abbiamo fin qui enumerato (come ipotesi di lavoro) si potrebbero considerare i capisaldi della struttura epistemica dell’IRC, secondo le modalità con cui

22. M. Crociata, *Sulla formazione degli Insegnanti di religione cattolica: prendere forma come processo di autoformazione*, in CEI - Servizio Nazionale per l’Insegnamento della Religione Cattolica, “Io non mi vergogno del vangelo” (Rm 1, 16). *IRC per una cultura al servizio dell’uomo. Meeting Idr 2009*, EDB, Bologna 2010, p. 63.

23. *Ibidem*.

24. CEI - Servizio Nazionale per l’Insegnamento della Religione Cattolica, *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo*, cit., p. 158.

25. Giovanni Paolo II, *Redemptor hominis*, n. 10.

ha preso forma in Italia e che offrono l'orizzonte complessivo in cui si collocano i suoi contenuti culturali, di cui non abbiamo parlato nel dettaglio. È evidente, per esempio, che la conoscenza delle Sacre Scritture, la vita e la missione di Gesù Cristo, la storia della Salvezza, ma anche la storia della Chiesa ed il suo Magistero sulle questioni più importanti e attuali costituiscono temi imprescindibili nell'Irc (ed infatti sono indicati tra gli obiettivi di apprendimento). Ciò che vogliamo qui sottolineare è la chiave di lettura con cui tali temi entrano nell'orizzonte disciplinare dell'Irc. La presentazione della figura e missione di Gesù Cristo ai ragazzi delle scuole superiori, per esempio, non coincide con un trattato accademico di cristologia, ma si configura come una presentazione culturalmente attrezzata, serenamente confessionale, che mette in luce gli aspetti sapienziali e l'apertura antropologica della missione di Cristo, ma anche aperta al dialogo con le istanze degli uomini di tutte le culture e di tutte le religioni, non senza sottolineare i riflessi che tale missione comporta sul piano esistenziale per chi decide di basare su di essa la propria vita.

Riteniamo che tali dimensioni epistemiche accompagnino tutta la storia dell'Irc, ma sia progressivamente cresciuta la consapevolezza della loro importanza che dovrebbe fondare anche i libri di testo per l'Irc. Va detto che tradurre in strumenti di lavoro alcune consapevolezze non è semplice, soprattutto se si pensa all'importanza cruciale del ruolo di mediazione educativa che deve essere giocato dagli insegnanti e non può venire delegato ai testi²⁶. Ciò nonostante i testi possono essere più o meno sintonici con una determinata impostazione e in molti casi si limitano a riproporre un modello centrato sui contenuti culturali.

Il volto dell'Irc come disciplina in prospettiva pedagogica

Possiamo a questo punto affrontare la questione del "valore formativo" dell'Irc come disciplina, ovvero del ruolo specifico che le dimensioni culturali che lo caratterizzano possono svolgere nella formazione degli allievi in quanto persone e nella promozione delle loro *competenze personali*. Non vogliamo impegnarci in questa sede in una disamina particolarmente articolata, per cui rinviamo ad un testo più strutturato²⁷, ma ci limiteremo ad alcune puntualizzazioni che – ferma restando la struttura epistemica complessiva dell'Irc di cui si è detto sopra – si legano alla specificità delle Indicazioni nazionali attualmente in vigore, in chiave pedagogica.

Lo scenario che abbiamo sopra descritto apre lo spazio per il profilarsi di dinamiche che potrebbero prendere direzioni opposte. Da un lato, infatti, si è fatta sempre più forte la consapevolezza della necessità di valorizzare la di-

mensione culturale dell'Irc, evitando scivolamenti in quella logica di tipo catechistico da cui esso si è faticosamente affrancato²⁸. Dall'altro lato vi è il rischio che – per paura delle derive catechistiche – si dia all'Irc come disciplina un volto eccessivamente istruttivista, rendendolo inadatto ad assolvere la parte fondamentale del mandato della scuola che è di tipo educativo.

I riferimenti alla funzione educativa dell'Irc come disciplina non erano certo assenti né nell'Intesa del 1985, né nei programmi usciti successivamente ad essa. Lo vediamo nei programmi per la scuola elementare del 1987, in cui si afferma che «l'insegnamento della religione cattolica intende favorire lo sviluppo della personalità degli alunni nella dimensione religiosa. Pertanto promuove la riflessione sul loro patrimonio di esperienze e contribuisce a dare specifica risposta al bisogno di significato di cui essi sono portatori»²⁹; sulla stessa linea i programmi della scuola media, emanati lo stesso anno, in cui si sottolinea che l'Irc «sollecita nel preadolescente il risveglio degli interrogativi profondi sul senso della vita, sulla concezione del mondo e gli ideali che ispirano l'agire dell'uomo nella storia, nello stesso tempo offre all'alunno i riferimenti religiosi e culturali essenziali, perché a quegli interrogativi egli possa trovare una consapevole risposta personale»³⁰. Del tutto analoga è la formulazione delle finalità generali dell'Irc per la scuola secondaria superiore³¹, siglata negli anni successivi al Concordato.

Con le nuove Indicazioni nazionali, il valore educativo della disciplina viene sottolineato con ancora maggiore vi-

26. Consapevoli di tale difficoltà, nella speranza di offrire un utile contributo, abbiamo tentato di elaborare un testo per le scuole superiori che risponda alle principali consapevolezze epistemologiche che abbiamo esposto e di quelle pedagogiche a cui si farà cenno tra breve: A. Porcarelli - M. Tibaldi, *La sabbia e le stelle*, SEI, Torino 2014.

27. A. Porcarelli, *La religione e la sfida delle competenze*, cit.

28. Possiamo dire che fino alla revisione del Concordato effettuata nel 1984 l'insegnamento della Religione era considerato senza dubbio un "insegnamento" collocato in orario scolastico, ma con connotazioni più marcatamente catechistiche, che ovviamente non venivano dichiarate dallo Stato, ma che la Chiesa percepiva come significative. Il Concordato dell'84 sottolinea invece il carattere culturale (e non catechistico) dell'Irc, legittimandone la sua presenza nella scuola a partire dal fatto che il cattolicesimo è parte del "patrimonio storico del popolo italiano". Del resto il testo del Concordato precisa anche che tale insegnamento si debba svolgere «nel quadro delle finalità della scuola», il che comporta una serie di conseguenze che vengono ulteriormente precisate nell'Intesa (Dpr n. 751 del 16.12.1985), in cui si afferma il carattere curricolare dell'Irc come disciplina, la sua piena dignità disciplinare, il divieto di una sua "marginalizzazione".

29. DPR n. 204 del 8-05-1987, n. 2.

30. DPR n. 339 del 21-07-1987, n. 1.

31. «Con riguardo al particolare momento di vita degli alunni ed in vista del loro inserimento nel mondo professionale e civile, l'insegnamento della religione cattolica offre contenuti e strumenti specifici per una lettura della realtà storico-culturale in cui essi vivono; viene incontro ad esigenze di verità e di ricerca sul senso della vita; contribuisce alla formazione della coscienza morale e offre elementi per scelte consapevoli di fronte al problema religioso» (DPR n. 339 del 21-07-1987, n. 1).

gore, tenendo conto delle consapevolezza maturate durante la stagione in cui ha preso forma la Legge 53/2003, che definisce le norme generali del sistema *educativo* di istruzione e formazione, ribadendo la centralità della persona che cresce. Così le nuove *Indicazioni* per il primo ciclo firmate nel 2009:

L'insegnamento della religione cattolica fa sì che gli alunni riflettano e si interrogano sul senso della loro esperienza per elaborare ed esprimere un progetto di vita, che si integri nel mondo reale in modo dinamico, armonico ed evolutivo. (...) Il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette, infatti, l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e inconoscibili. Il confronto, poi, con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti³².

In questo caso si coglie anche un passo avanti rispetto alle formulazioni degli anni '80, ovvero la distinzione tra gli strumenti culturali, che rappresentano dei mezzi per stimolare la crescita dei ragazzi, ed una sorta di profilo di umanità in cui il confronto con la dimensione religiosa dell'esperienza umana consenta a ciascuno – secondo la propria identità e nel rispetto delle proprie credenze – di elaborare un personale progetto di vita che si integri armonicamente nel mondo reale.

Del tutto analogo è il testo delle *Indicazioni* per il secondo ciclo, in cui si evidenziano i due elementi specifici del valore formativo dell'Irc: la dimensione culturale per cui esso è *parte del patrimonio storico del popolo italiano* e quella esistenziale (con particolare attenzione agli aspetti spirituali ed etici), non senza opportuni riferimenti al ruolo positivo che l'Irc può svolgere in ordine al dialogo interculturale che spesso è anche dialogo interreligioso. Riportiamo a titolo esemplificativo un breve stralcio delle *Indicazioni* per i Licei:

L'insegnamento della religione cattolica (Irc) risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa ed il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano. (...) Contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro³³.

L'evoluzione delle modalità di scrittura delle indicazioni per l'Irc ha portato, in ultima analisi ad un approfondi-

mento della riflessione sulla sua identità e sul suo valore formativo, che ha trovato – nelle ultime Indicazioni – un'espressione decisamente esplicita e di fatto coerente con quanto già si poteva arguire da un'analisi pedagogica della struttura epistemica dell'Irc. La consapevolezza del valore educativo dell'Irc come disciplina era già presente (lo abbiamo visto) nei programmi firmati negli anni '80 ed anche nella nota pastorale che la CEI dedicò all'Irc nel 1991³⁴, ma ci sembra ancora più forte nelle *Indicazioni* del 2010 e del 2012, sia per quanto si afferma nelle premesse che abbiamo sopra richiamato, sia per le modalità con cui – tanto nel primo come nel secondo ciclo – ci si misura con la logica delle *competenze*.

Su questo elemento le ultime Indicazioni per l'Irc possono essere particolarmente interessanti, specialmente se le guardiamo “in controluce”, con uno sguardo di tipo pedagogico. Da un lato, infatti, è evidente che tali indicazioni – tanto per il primo, come per il secondo ciclo – rispettino pienamente il “format” con cui sono stati scritti i corrispondenti documenti relativi alle altre discipline: sarebbe in effetti curioso che l'Irc si descrivesse, sul piano normativo, con modalità differenti rispetto agli altri insegnamenti. Per questo lo sguardo deve farsi più acuto per vedere se – all'interno di uno stesso “genere letterario” – si possono cogliere sfumature pedagogiche differenti in ordine al modo di presentare le dimensioni di competenza chiamate in causa dall'Irc.

Per la scuola dell'infanzia i traguardi di sviluppo delle competenze (TSC) previsti dalle *Indicazioni per il curricolo*³⁵ sono organizzati in cinque campi di esperien-

32. DPR del 11/10/2010.

33. DPR del 20/08/2012.

34. Ne riportiamo un breve stralcio in cui emerge con forza il valore formativo dell'Irc in prospettiva educativa: “L'Irc è un servizio educativo a favore delle nuove generazioni, ‘volto a formare personalità giovanili ricche di interiorità, dotate di forza morale e aperte ai valori della giustizia, della solidarietà e della pace, capaci di usare bene della propria libertà’ (Giovanni Paolo II). Esso intende rispondere alle domande della persona e offrire la possibilità di conoscere quei valori che sono essenziali per sua formazione globale. Riteniamo infatti che l'alta percentuale di genitori e soprattutto di giovani che hanno scelto di avvalersi dell'Irc rappresenti una estesa e sincera domanda di educazione; sia un appello al mondo adulto e alla società perché stabiliscano un rapporto più profondo e autentico con il mondo giovanile; rappresenti un invito pressante a non eludere, anzi a suscitare nella scuola le domande religiose e i bisogni spirituali; susciti un serio impegno a dare risposte adeguate attraverso il processo culturale proprio della scuola” (CEI, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Roma 1991, n. 4).

35. Si potrebbe precisare che le Indicazioni per l'Irc (firmate d'intesa nel 2009 e pubblicate con DPR del 11/10/2010) erano state scritte a partire dalle Indicazioni per il curricolo emanate dal MIUR nel 2007, ma nel momento in cui vennero pubblicate le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo – settembre 2012 – si notò come la struttura complessiva del documento non risultasse mutata in modo così sostanziale da rendere necessaria una revisione delle Indicazioni per l'Irc. La presente puntualizzazione vale per tutte le indicazioni Irc relative al primo ciclo, che pertanto leggeremo senz'altro collegandole direttamente alle Indicazioni nazionali in vigore.

za³⁶ che, per la natura stessa di quel grado di scuola, sono già molto orientati verso i mondi vitali dei bambini, per cui l’inserimento dell’Irc in una prospettiva di competenza intesa in senso personalista ed esistenziale è molto più lineare e spontaneo. La scelta strategica che è stata effettuata dalla CEI, per quanto riguarda la scuola dell’infanzia, è stata quella di non limitarsi ad un solo traguardo di competenza specifico per l’Irc (che in quel caso sarebbe stato plausibilmente riferito al primo campo di esperienza, *Il sé e l’altro*), ma di predisporre un traguardo Irc per ciascuno dei cinque campi di esperienza. Con questa scelta – peraltro sollecitata dalle colleghe della scuola dell’infanzia che facevano parte del gruppo degli sperimentatori per il primo ciclo – si è voluto sottolineare il collegamento della dimensione religiosa³⁷ dell’esperienza umana con la totalità delle esperienze che si possono dare nei mondi vitali dei bambini, «per favorire la loro maturazione personale, nella sua globalità»³⁸, per cui ogni campo di esperienza può essere un punto di partenza adeguato per allargare lo sguardo alla dimensione religiosa, mediante il contributo specifico dell’Irc.

Le modalità con cui sono stati redatti i traguardi di competenza per la *scuola primaria* e la *scuola secondaria di primo grado*, pur nel pieno rispetto del format ministeriale, possono rivelare qualche elemento ulteriore di natura pedagogica. In primo luogo i TSC delle altre discipline appaiono molto più “asciutti”, spesso redatti con riferimento esplicito a singole abilità operative, virtualmente corrispondenti a *skill*, mentre i traguardi dell’Irc sono formulati in termini più distesi, perché salvaguardano sempre il riferimento alla dimensione esistenziale. Per avere un esempio di ciò che intendiamo possiamo mettere a confronto, nella seguente tabella sinottica, due TSC della disciplina di Italiano (relativi ai testi scritti) ed un TSC dell’Irc, relativo alla Bibbia.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria	
Italiano	Religione (Irc)
Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. (...) Riflette sui testi propri e altrui, per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative.	Riconosce che la Bibbia è il libro sacro per cristiani ed ebrei e documento fondamentale della nostra cultura, sapendola distinguere da altre tipologie di testi, tra cui quelli di altre religioni; identifica le caratteristiche essenziali di un brano biblico, sa farsi accompagnare nell’analisi delle pagine a lui più accessibili, per collegarle alla propria esperienza.

Oltre a quanto già abbiamo osservato sulla lunghezza (un traguardo Irc è lungo esattamente quanto due traguardi di Italiano) la lettura sinottica che abbiamo proposto evidenzia sia il carattere più arioso e profondo del TSC religioso, in cui – oltre al riferimento esplicito alla dimensione esistenziale – ci si pone il problema non solo del fatto che gli allievi possiedano determinate conoscenze e abilità (di analisi dei testi, poniamo, che pure devono possedere in entrambi i casi), ma che siano in grado di renderle significative in riferimento ad un oggetto culturale (in questo caso si tratta della Bibbia), anche riconoscendo – con realismo ed umiltà – la necessità di “farsi accompagnare” in questo cammino. In altri termini emerge la differenza tra una visione della competenza di tipo prettamente scolastico, in cui si chiamano competenze (o traguardi di competenza) alcune abilità complesse, che possono essere verificate (anche dal punto di vista quantitativo) separatamente, con il rischio che ciascuna rimanga “fine a se stessa”, e una visione di competenza al centro della quale vi sia la persona dell’allievo (competenze personali), i suoi mondi vitali, per cui le competenze sono finalizzate alla crescita della persona e traggono senso dal loro integrarsi in vista di tale fine.

Per proseguire il filo di tale riflessione, spostandoci su un altro livello interpretativo, possiamo chiederci se – leggendo i TSC nel loro insieme – possiamo cogliervi, come “in filigrana” una sorta di profilo culturale e personale complessivo³⁹. Infatti, se andiamo a leggere i TSC per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, limitandoci alle espressioni verbali che si riferiscono a ciò che dovrebbe sapere/fare/essere l’allievo, si può notare che di egli si dice che «è aperto alla sincera ricerca della verità (...) sa interrogarsi ... e porsi domande di senso ... coglie intrecci, (...) individua [tappe di processi storici] e ricostruisce [vicende passate] (...) elaborando criteri per

36. Essi sono: *Il sé e l’altro; Il corpo in movimento; Linguaggi creatività espressione; I discorsi e le parole; La conoscenza del mondo.*

37. Si legge nel testo delle indicazioni che “le attività in ordine all’insegnamento della religione cattolica (...) offrono occasioni per lo sviluppo integrale della personalità dei bambini, aprendo alla dimensione religiosa e valorizzandola, promuovendo la riflessione sul loro patrimonio di esperienze e contribuendo a rispondere al bisogno di significato di cui anch’essi sono portatori” (DPR del 11/10/2010).

38. *Ibidem.*

39. Va rilevato come una delle differenze più significative tra le Indicazioni per il curricolo del 2007 e quelle del 2012 sia stata precisamente la reintroduzione di un Profilo di studente che era la novità più significativa dei dispositivi normativi precedenti (D. Lgs. n. 59/2004). Va però detto anche che i TSC delle diverse discipline non sembrano essersi “rigenerati” alla luce di tale inserimento, ma dipendono ancora da una visione di competenza che isola gruppi strutturati di conoscenze e abilità fini a se stesse. È precisamente questo il problema che vogliamo qui porre in ordine ai TSC dell’Irc che – ricordiamolo – furono pensati in riferimento alle Indicazioni del 2007, in cui non compariva un Profilo di studente.

avviarne una interpretazione consapevole»⁴⁰. Inoltre questo allievo riconosce i linguaggi espressivi della fede, ne individua le tracce presenti nella cultura locale (e non solo), coglie le implicazioni etiche della fede cristiana e vi riflette in vista di scelte di vita progettuali e responsabili, dando valore ai propri comportamenti, si confronta con l'esperienza religiosa anche in riferimento ad altre culture e tradizioni. Vi è dunque un profilo di bambino e di ragazzo che sorregge i TSC, offrendo una base di appoggio che rappresenta la paideia di riferimento dell'Irc come disciplina, pensata per "incarnarsi" nelle menti e nei cuori delle singole persone che si avvalgono dell'insegnamento e che sono chiamate ad apprendere ciò che ignorano, ma anche a riflettere su se stesse, sulle proprie scelte, sui rapporti con gli altri e con Dio, sui propri progetti di vita.

Nella *scuola secondaria di secondo grado* il problema si è posto in termini tecnicamente più complessi, in ragione del format utilizzato dalle Indicazioni del MIUR⁴¹, che costituiscono il punto di riferimento. Un primo problema è rappresentato dal fatto che i documenti ministeriali sono stati redatti con un formato diverso per i Licei – da un lato – e i Tecnici e Professionali, dall'altro, ma in questa sede prescindiamo dai tecnicismi a cui ci costringerebbe il tener conto di tale malaccorta scelta del decisore politico, ragionando su quelle che nei Licei vengono enumerate al termine della sezione denominata *Linee generali e competenze*, mentre nei Tecnici e nei Professionali abbiamo una tabella schematica che riporta le "competenze specifiche", maturate rispettivamente al termine del primo biennio e dell'intero quinquennio. Una lettura frettolosa di quelle che vengono dunque denominate competenze (e che sembrerebbero rappresentare delle competenze attese, definibili a priori), potrebbe far pensare soprattutto a tre ambiti di contenuto: ambito antropologico-esistenziale, ambito storico-fenomenologico, ambito biblico-teologico. Se invece tentiamo di leggere il testo alla luce delle consapevolezze pedagogiche che abbiamo fin qui espresso e ponendoci nell'ottica di una visione personalista della competenza, si potrebbero leggere i tre ambiti di cui sopra come *dimensioni di competenza*, entro le quali la persona è chiamata a confrontarsi con alcuni strumenti culturali (conoscenze e abilità), al fine di maturare le proprie competenze personali.

La prima dimensione di competenza sarebbe quello della *identità personale e del progetto di vita*, in cui il ragazzo tenderebbe ad una maturazione progressiva, per cui nel primo biennio è chiamato a:

Costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa⁴².

Se leggiamo in termini personalisti tale ambito di competenza, vi cogliamo il collegamento tra il compito evolutivo (tipico di ogni persona in fase educativa) di costruire un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso, e la capacità (di tipo culturale) di cogliere i contenuti del messaggio evangelico, confrontandosi onestamente e seriamente con le prospettive esistenziali che da tale messaggio scaturiscono. Del resto ciò si coglie anche nel modo in cui viene redatta l'indicazione di competenza dello stesso ambito in riferimento alla fine del percorso scolastico (al termine del quinto anno), in cui si parla di un maturo senso critico e della capacità di sviluppare un personale progetto di vita, che si apre ad atteggiamenti concreti di natura personale e sociale (esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale).

Sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale⁴³.

Anche gli altri due ambiti di competenza possano essere letti in prospettiva personalista e con collegamenti molto forti con istanze di natura esistenziale e non solo in termini culturali. Il riferimento a Gesù e alle fonti autentiche della fede cristiana (che rappresenta il cuore dei contenuti culturali dell'Irc come disciplina), si innesta in un bisogno esistenziale profondo che è la cura educativa della dimensione religiosa della persona umana⁴⁴, a fronte della quale il senso del messaggio cristiano rappresenta un interlocutore serio, sia per i credenti che per i non credenti che si avvalgono dell'insegnamento. Altra area di competenza è quella che prende in esame la *storia degli effetti* del messaggio cristiano nella storia e nella cultura, di cui è importante – recita il testo delle indicazioni – "valutare il contributo sempre attuale" nello sviluppo della civiltà umana, "anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose", in vista di una lettura critica del mondo contemporaneo, con sfumature che – nei vari indirizzi di studio – valorizzano il rapporto con la cultura in genere (Licei), con la cultura scientifico-tecnologica (Istituti tec-

40. DPR del 11/10/2010, *passim*.

41. DPR 87, 88, 89 / 2010 e relativi regolamenti.

42. DPR del 20/08/2012. Le competenze per il biennio (a conclusione dell'obbligo scolastico) sono formulate in termini precisamente identici per i Licei, i Tecnici e i Professionali.

43. *Ibidem*.

44. Infatti, tale area di competenza, per il biennio, è precisamente formulata come segue: «Valutare la dimensione religiosa della vita umana a partire dalla conoscenza della Bibbia e della persona di Gesù Cristo, riconoscendo il senso e il significato del linguaggio religioso cristiano» (*ibidem*).

nici), con il mondo del lavoro (Istituti professionali). Concludiamo la nostra riflessione sottolineando come una lettura non frettolosa e pedagogicamente attrezzata delle ultime *Indicazioni* nazionali per l'Irc ne metta in mostra la profonda intenzionalità educativa, in prospettiva personalista. La visione cristiana della scuola e dell'educazione, secondo quanto emerge dai documenti del Magistero, affida ad ogni insegnante il compito di educare attraverso la cultura e l'Idr ha, in questo compito, un supporto particolare dal tipo di disciplina che insegna, sia per i contenuti culturali ad alto impatto esistenziale, sia per le modalità con cui sono state redatte le indicazioni, che – a nostro avviso – trovano piena luce se le leggiamo in una prospettiva pedagogica attenta alla persona. Tale condizione si traduce anche in alcune consapevolezza che possiamo ritrovare nel mondo degli insegnanti, per quanto ci è stato possibile cogliere lavorando nel campo della formazione degli Idr e tenendo presente che l'osservatorio di chi scrive è in qualche misura "privilegiato", per il fatto di avere prevalentemente a che fare con persone motivate a formarsi e spesso con formatori che si assumono la cura del sé professionale dei colleghi. Emerge una diffusa sensibilità di tipo antropologico che si traduce in comportamenti animati dal bisogno di rendere "significative" le conoscenze degli allievi, generare una riflessività profonda che si possa tradurre in personali progetti di vita e sfociare – si spera – in scelte coerenti con essi. Tutto questo è nel DNA dell'Irc come disciplina e, di riflesso, nell'azione degli Idr più appassionati al proprio lavoro, anche se tale passione non sempre si nutre di una consapevolezza pedagogica esplicita delle potenzialità educative della propria disciplina. L'auspicabile crescita di tale consapevolezza pedagogica può rappresentare un obiettivo da perseguire per tutto il complesso sistema che si occupa della formazione degli Idr (dalla formazione iniziale degli aspiranti docenti presso gli ISSR, fino alla formazione dei formatori a livello nazionale), sia perché una cultura pedagogica esplicita rappresenta comunque un bisogno formativo per gli insegnanti di qualsiasi disciplina, ma anche per consentire agli Idr in quanto tali di valorizzare appieno le potenzialità formative dell'Irc, nei termini che abbiamo qui cercato di chiarire.

Andrea Porcarelli
Università degli Studi di Padova



INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- A. Agazzi**, *L'educazione e la scuola nella società italiana contemporanea in ordine alla promozione personale e alla ricostruzione morale e culturale. La scuola media e la sua identità*, in AA. VV., *Quale scuola media? Problemi, esigenze, attese*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 7-33.
- S. Angori (ed.)**, *La religione cattolica nella scuola materna ed elementare. Problemi educativi e didattici*, La Scuola, Brescia 1997.
- F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (eds.)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Città del Vaticano, 21 gennaio 2008, url: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html.
- G. Bertagna**, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al "cacciavite" di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2009.
- J. Bruner**, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- E. Butturini**, *Profilo storico dell'Irc in Italia*, in Z. Trenti (ed.) (2004), pp. 13-28.
- CEI**, *Insegnare religione cattolica oggi. Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, Roma 1991, url: http://www.chiesacattolica.it/documenti/2002/09/00003395_insegnare_religione_cattolica_oggi_nota_p.html.
- CEI - Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica**, *Insegnamento della religione cattolica: il nuovo profilo*, La Scuola, Brescia 2006.
- CEI - Servizio nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica**, *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, Elledici, Leumann (TO) 2008.
- CEI - Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica**, *"Io non mi vergogno del vangelo" (Rm 1, 16). Irc per una cultura al servizio dell'uomo. Meeting Idr 2009*, EDB, Bologna 2010.
- CEI**, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato Italiano per il decennio 2010 - 2020*, Roma, 4 ottobre 2010, url: http://www.chiesacattolica.it/cc_i_new/documenti_cei/2010-11/12-3/Orientamenti%20pastorali%202010.pdf.
- G. Chianese**, *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- G. Chianese**, *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- S. Ciatelli**, *Alla ricerca delle competenze religiose. Le indicazioni didattiche per l'Irc nelle scuole secondarie superiori*, De Agostini scuola, Novara 2012.
- S. Ciatelli**, *Costituzione, religione e scuola. L'insegnamento della religione cattolica nella giurisprudenza costituzionale*, Lateran University Press, Roma 2009.
- S. Ciatelli**, *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana, Brescia 2013 (VII ed.)

La religiosità nelle conversioni adulte: l'esempio del Buddhismo

Laura Cavana

S. Cicatelli, *Valutare gli alunni. Competenze e responsabilità degli insegnanti*, ElleDiCi, Leumann (TO) 2013.

L. Corradini (ed.), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004.

M. Crociata, *Sulla formazione degli Insegnanti di religione cattolica: prendere forma come processo di autoformazione*, in CEI - Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, "Io non mi vergogno del vangelo" (Rm 1, 16). *Irc per una cultura al servizio dell'uomo. Meeting Idr 2009*, EDB, Bologna 2010, pp. 55-68.

Giovanni Paolo II, *Redemptor hominis*, Roma, 4 marzo 1979, url: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_it.html.

T. Goffi - G. Corallo - M. Pagella, *La cattedra di religione*, La scuola, Brescia 1962.

M. T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012.

Nosengo G., *L'attivismo nell'insegnamento religioso della scuola media*, Istituto di propaganda libraria, Milano 1937.

Nosengo G., *L'educazione della fede nell'età evolutiva*, UCIIM - AVE, Roma 1968.

L. Perla, *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2011.

L. Perla (ed.), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progredit, Bari 2012.

Pio XI, *Divini illius magistri*, Roma, 31 dicembre 1929; url: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_it.html.

A. Porcarelli, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.

A. Porcarelli, *Sguardo sintetico*, in CEI - Servizio nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, 2008, pp. 298-304.

A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.

A. Porcarelli, *L'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana: impianto politico-normativo e concezione pedagogica*. In **Moscato M. T.**, *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 33-73.

A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

A. Porcarelli, *IRC e nuove indicazioni nazionali. Un'interpretazione delle competenze nella scuola secondaria di secondo grado*, SEI, Torino 2013.

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

A. Porcarelli - M. Tibaldi, *La sabbia e le stelle*, SEI, Torino 2014.

A. Porcarelli - M. Tibaldi, *La sabbia e le stelle. Materiali per il docente*, SEI, Torino 2014.

A. Porcarelli, *L'insegnamento della religione cattolica come disciplina scolastica: collocazione istituzionale e valore formativo*, in: **Arici, Gabbiadini, Moscato**, *La risorsa religione...* cit. pp. 317-333.

F. Togni, *Sapere religione cattolica. Dati e significato di una ricerca*, Studium, Roma 2013.

Z. Trenti (ed.), *Manuale dell'insegnante di Religione. Competenza e professionalità*, Elledici, Leumann (TO) 2004.

O. Zanato Orlandini (ed.), *Percorsi nella professione docente. Innovazione formativa e didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006.

Intorno agli anni settanta del secolo scorso, il Buddhismo come religione si è diffuso anche nel nostro Paese, soprattutto ad opera di un movimento di pensiero noto col nome di *New Age*. Tale fenomeno ha attinto dalle tradizioni orientali molti aspetti e presupposti delle sue ipotesi e si è mosso con forme di espressione controcorrente, tanto rispetto al marxismo, quanto al laicismo privo di valori umanistici, a quel tempo entrambi fenomeni dilaganti. Il contributo qui proposto si richiama al sopraddetto movimento di pensiero (inteso sia nella sua valenza positiva, sia negativa) con l'intento di mettere in luce da un lato il contesto che ha favorito l'avvio di percorsi spirituali nuovi e a quel tempo anomali per noi occidentali (come ad esempio le pratiche dello yoga e della meditazione); dall'altro lato l'approdo, in alcuni casi, alla religione buddhista. Detto contributo si propone inoltre, attraverso il riferimento a quattro interviste in profondità effettuate ad adulti italiani, di religione buddhista da tempo consolidata e facenti parte dell'Istituto Buddhista "Soka Gakkai", di fare emergere tanto le motivazioni sottostanti alla suddetta conversione, quanto il "peso" che in età adulta la dimensione religiosa riveste come fattore di formazione e, dunque, di crescita e di emancipazione valoriale e personale. Si tratta di un campione ristretto e quindi non sufficiente per trarre conclusioni generalizzabili, anche se i dati raccolti mediante le interviste sono risultati numerosi e assai densi di significato. Attraverso una loro analisi, infatti, non solo è risultato possibile pervenire a un'idea dei molteplici e complessi motivi che possono risultare sottostanti a una conversione adulta, nella fattispecie la conversione al Buddhismo, ma anche ipotizzare ulteriori piste di ricerca, per esempio quelle in relazione al bisogno di "religiosità" e/o di "spiritualità" che in particolare in età adulta sembra presente e ampiamente condiviso. Ho articolato la relazione che segue tenendo conto di tre parole chiave che mi sembrano caratterizzare la dimensione religiosa della vicenda umana, ossia: *religione, spiritualità, soggettività*. Ciò per motivi di sintesi e di chiarezza espositiva. Si tratta di tre parole reciprocamente trasversali, quindi tra loro costantemente interattive. Nella trattazione, il loro ordine di successione viene pertanto rispettato unicamente agli effetti utili a una scansione dei paragrafi che compongono il contributo qui presentato.

During the Nineteen Seventies, the Buddhist religion began to spread also in Italy, above all on the wave of the New Age movement of thought. This phenomenon borrowed many aspects and assumptions of its hypotheses from eastern traditions, and spread with forms of expression that went against the tides of both Marxism and secularism freed of humanist values, both of which were widespread phenomena at the time.

This contribution refers to the aforementioned movement of thought (understood in both its positive and negative aspects), aiming to

highlight on one hand a context which fostered the start of new spiritual paths at that time considered abnormal to us in the West (including the practices of yoga and meditation), and on the other hand, in some cases, the embracing of the Buddhist religion. Referring to four in-depth interviews conducted with Italian adults, all consolidated followers of the Buddhist religion and members of the Buddhist Institute "Soka Gakkai", this contribution also aims to highlight both the motivations underlying their conversion and the "weight" religion holds in adulthood as a factor of learning, and therefore of growth, personal values and emancipation. This small sample is not sufficient for drawing final and – above all – generalizable conclusions, although much highly significant data was gathered during the interviews. Analysing this data, in fact, we were not only able gain an idea of the many and complex reasons underlying conversion in adulthood, in this case conversion to Buddhism, but we were also able to envisage further research paths, for example in relation to the need for "religiousness" and/or "spirituality" which, particularly in adulthood, appears a present and widespread need.

For reasons of synthesis and clarity of presentation, I have organised the following report considering three keywords which to me seem to characterise the religious dimension of human life: religion, spirituality, subjectivity. These three words are mutually transversal, and thus constantly interactive. In the work, the order of succession of the terms is respected solely to offer a useful sequence to the paragraphs of this contribution.

1. Religione

Data la nuova composizione multi culturale e multi religiosa della nostra società odierna, va subito detto che è opportuno sostituire la parola "religione" con la parola "religioni" per farne un uso plurale, evidenziando così l'indubbia rilevanza di questo tema anche in chiave multi culturale. Ciò premesso, mi occuperò in questa sede della religione buddhista, a partire tuttavia dalle seguenti precisazioni preliminari, per non dare per scontate alcune informazioni utili alla comprensione di punti che tratterò nei successivi paragrafi.

La prima riguarda l'uso del termine stesso *buddhismo*, al quale si ricorre, come è ormai noto, per richiamarsi al vasto insieme di fenomeni sociali e culturali che nel corso del tempo si sono raccolti sotto gli insegnamenti di una figura chiamata il Buddha. Tale termine, in verità, è di invenzione recente; proviene infatti dai pensatori dell'illuminismo europeo del XVIII secolo¹, mentre i termini ai quali i buddhisti asiatici facevano prima riferimento per designare la loro religione, erano "dharma" (dottrina, legge), "messaggio del Buddha", "dharma-vinaya" (dottrina e disciplina).

La seconda precisazione intende sottolineare l'irrilevanza che nel buddhismo, contrariamente ad altre religioni, assume il concetto di Dio e di divinità ai fini di una vita spi-

rituale avanzata. Come scrive G.R. Franci «il buddhismo ci appare prima di tutto come una via di perfezionamento spirituale che nella sua lunghissima storia ha avuto significativi sviluppi in sensi che possiamo qualificare ora come prevalentemente religiosi, ora come prevalentemente filosofici»². Perciò, addentrarsi nel buddhismo o perché spinti da motivi religiosi, o perché spinti da motivi filosofici, vuole dire incontrare fin da subito nei suoi insegnamenti questa doppia polarità, filosofico-religiosa, che non sempre si riesce a distinguere nitidamente nell'uno o nell'altro dei suoi poli, proprio a conferma di questa duplice valenza or ora osservata. Questa caratteristica del buddhismo unitamente al fatto di non considerare importante una trascendenza divina agli effetti di una vita spirituale e religiosa, ha dato adito a una questione molto controversa e dibattuta nel nostro Paese, soprattutto intorno agli anni settanta del millenovecento, cioè se il buddhismo è una religione o una filosofia. Tale interrogativo, molto popolare in quegli anni, riveste oggi uno scarso interesse, sia perché si tratta di una domanda mal posta, in quanto formulata in base a categorie occidentali (religione e filosofia) che assumono significati diversi se applicate ad altri contesti culturali; sia perché quando il buddhismo viene inteso nella sua interezza e quindi come insieme di pratiche devozionali, storia istituzionale, rituale, esperienza meditativa e non solo come dottrina, ci appare molto in sintonia con ciò che noi occidentali intendiamo con la parola religione.

La terza precisazione vuole invece ricordare che non esiste un solo buddhismo. Infatti, lungo i suoi 2500 anni di storia, il buddhismo ha assunto forme diverse da quella originaria dando vita a una molteplicità di manifestazioni (sette, scuole, rami...); si presenta così come una realtà *complessa e dinamica*, articolata e plastica, ma nello stesso tempo *fedele*, nei suoi principi costitutivi, alla sua essenza originaria. Il buddhismo indiano pertanto costituisce la base comune sulla quale poggiano tutte le altre tradizioni relative al buddhismo che si è sviluppato fuori dall'India. Tra le popolazioni dell'estremo Oriente, per esempio, più pragmatiche e meno speculative degli Indiani dell'India. Ed è soprattutto in relazione a quest'ultima precisazione che diventa opportuno esplicitare fin da subito la specifica *appartenenza* dei buddhisti ai quali farò riferimento nel prosieguo della mia comunicazione. La loro appartenenza è all'Istituto buddhista "Soka Gakkai", oggi diffuso su tutto il territorio italiano con più di quindicimila

1. R.H. Robinson - W.L. Johnson, *La religione buddhista*, Ubaldini, Roma 1988.

2. G.R. Franci, *Il buddhismo*, il Mulino, Bologna 2004, pp.12-13.

aderenti. Tale organizzazione religiosa, fondata in Giappone da Makiguchi (1871-1944), dopo la seconda guerra mondiale ha avuto una crescita veramente notevole: da circa tremila seguaci a ben oltre i dieci milioni di oggi³. Quali sono gli elementi portanti e caratterizzanti del suddetto movimento religioso? C'è da dire innanzitutto che parlare della Soka Gakkai, inevitabilmente comporta la necessità di richiamarsi al suo fondatore Makiguchi e viceversa. La filosofia dell'educazione e la pedagogia di Makiguchi sono infatti elementi integranti delle istituzioni fondate dalla Soka Gakkai, che a loro volta si propongono di realizzare i progetti di Makiguchi. In quanto organizzazione laica della scuola buddhista giapponese Nichiren Shoshu, alla quale Makiguchi si convertì nel 1928, "lo scopo dichiarato della Soka Gakkai è la realizzazione di una società che combina la felicità individuale con la prosperità di tutta la società"⁴. Makiguchi fu un pedagogista e un maestro e direttore di scuole elementari. Ma fu soprattutto un riformatore. Nei primi quarant'anni di vita cercò di cambiare il sistema educativo tradizionalista e repressivo del Giappone, sottolineando il ruolo centrale dell'educazione nel cambiamento sociale e culturale. Dal suo punto di vista l'educazione deve porsi l'obiettivo di creare valore nel carattere di ciascuno, ossia di sviluppare, in primo luogo attraverso gli insegnanti, individui capaci di impegnarsi affinché la prosperità individuale coincida con quella sociale. In ciò risiede il significato della creazione di valore. In altre parole, per Makiguchi l'autorealizzazione della società può svilupparsi a partire da quella del singolo. La duplice natura, individuale e sociale, dell'essere umano e l'equilibrio armonioso di queste due valenze rappresentano uno dei temi centrali del pensiero del pedagogista giapponese. Tali persone, portatrici della prosperità sociale e a un tempo della felicità individuale, non scaturiscono da sole: un'idea, per inciso, che sopravvive quotidianamente in coloro che aderiscono alla Soka Gakkai. E se dapprima Makiguchi considerò l'educazione il principale mezzo volto a coniugare, negli individui, il bene individuale con quello pubblico, in seguito, dopo il senso di frustrazione e d'impotenza avvertito per il fallimento delle sue idee pedagogiche e soprattutto dopo la sua conversione, nel 1928, alla Scuola buddhista Nichiren Shoshu, fu piuttosto la religione ad essere da lui intesa come lo strumento più idoneo per attuare i cambiamenti sociali auspicati. Non furono però le sue idee sulla scuola, sia pure rivoluzionarie, bensì le sue convinzioni religiose, maturate in tarda età, che indussero Makiguchi alla prigionia durante la seconda Guerra mondiale. La fede nel buddhismo della Nichiren Shoshu come unica vera fede si basa sull'interpretazione del Sutra del Loto e sulla vita di Nichiren Daishonin, un monaco bud-

dhista giapponese del XIII secolo. Tale sutra afferma che *tutti possono diventare Buddha*. Secondo la Nichiren Shoshu, «Nichiren rappresenta il compimento degli insegnamenti buddhisti nell'epoca presente. Egli è proclamato Buddha originale ed eterno, meritevole da parte dei buddhisti contemporanei di venerazione e rispetto ancora maggiori di quello tributato a Shakyamuni, il Buddha Storico e il Buddha principale del Sutra del Loto»⁵. Buddismo significa in questo contesto buddhismo della Nichiren Shoshu che per i credenti è il solo vero buddhismo. Lo scopo che essi perseguono è la sua diffusione nel mondo (*shakubuku*). Si ritiene a questo proposito che Makiguchi, dopo avere constatato il fallimento della sua fiducia riposta nell'impresa educativa e nei suoi progetti di riforma, abbia fatto proprio il principio di *shakubuku* come mezzo per realizzare i suoi obiettivi.

2. Spiritualità

Il concetto di "spiritualità" è a mio parere un concetto più ampio di quello di "religione" poiché, a differenza di quest'ultimo, contiene anche la dimensione laica del rapporto con l'esperienza religiosa. Da questo punto di vista, sempre a mio parere, il concetto di "spiritualità" non richiede tanto e necessariamente l'adesione o l'appartenenza a un credo, a una fede, e dunque a una comunità di riferimento, quanto l'attenzione verso un sentimento interiore da accrescere e sviluppare secondo forme, intensità e rituali anche prettamente laici.

Ora, se in riferimento al rapporto "esistenza e dimensione religiosa" si fa richiamo al Buddismo è senz'altro vero che in questo caso dobbiamo parlare non solo di "spiritualità", ma anche di "nuova spiritualità"⁶. Tale affermazione va opportunamente indagata poiché molto può dirci sulla *diffusione del buddhismo in Italia* e sul suo significato, passato e presente.

Intorno al 1970, dalla Scozia e dalla California, col nome di *New Age* si è diffusa anche nel nostro Paese una nuova corrente di pensiero, al cui interno sono confluiti numerosi movimenti collettivi alternativi (il pacifismo, l'ecologismo, l'antirazzismo, ecc.). Tale fenomeno ha attinto dalle tradizioni orientali molti dei suoi presupposti di fondo e si è mosso con forme di espressione controcorrente, tanto rispetto al marxismo, quanto al laicismo privo di valori umanistici. Nel suo impegno rivolto verso la valorizza-

3. D.M. Bethel, *La creazione di valore. Vita e pensiero di Makiguchi*, Esperia, Milano 2006.

4. *Ibi*, p. 5.

5. *Ibi*, p. 88.

6. P. Lucà Trombetta, *I giovani e il sacro. Indagine sul sincretismo religioso in Emilia Romagna*, CLUEB, Bologna 2000.

zione delle potenzialità individuali e la riscoperta dei valori, processi entrambi oscurati dalle forme di spersonalizzazione proprie della società dei consumi, la New Age ha promosso iniziative di indubbia rilevanza per lo sviluppo dell'interiorità, sia in riferimento alla "cura di sé", sia alla "cura degli altri". È stato così favorito il diffondersi di percorsi conoscitivi *valoriali*, in risposta ad una ideologia che nel definirsi prettamente laica, aveva creato in molti un senso di "vuoto" profondo. Il grande merito della New Age, a mio parere, risiede proprio nell'aver svolto, mediante il richiamo alle teorie e alle pratiche orientali, la funzione positiva e propositiva di salvaguardia dell'umanità dell'uomo e della donna, in quanto le forme e i modi di pensiero orientali, così distanti a quell'epoca dal pensare occidentale, offrivano l'opportunità di conciliare agevolmente le forme di ribellione e di rifiuto agli schemi tradizionali dei valori (compresi quelli religiosi), con la ricerca di *non futili compensazioni* al senso di vuoto che, in molti, il distacco dalla tradizione provocava.

Accanto a un volto positivo, come indubbiamente appare quello che ho finora presentato, il fenomeno New Age ha mostrato anche il volto negativo della mercificazione. Tale movimento, infatti, (al quale peraltro hanno aderito parecchi milioni di Italiani), è apparso anche come un business colossale, un giro d'affari enorme, dove era difficile distinguere i puri dagli imbrogliatori, rispetto al pullulare di comunità, di corsi, di seminari, di incontri, raduni e tavole rotonde. Perciò se da una parte è opportuno prendere le distanze dal fenomeno New Age, dall'altra parte dobbiamo riconoscergli il merito di avere prestato attenzione, direzionandolo concretamente, a un diffuso e forte bisogno di spiritualità, a volte più manifesta, altre volte meno, ma che comunque si evidenziava come esigenza controcorrente. Questo tipo di esigenza ha trovato risposta nel modello "spiritualità orientale", che ha preso l'avvio soprattutto a partire dagli anni '70 del XX secolo e che tuttora raccoglie parecchie adesioni. La religione buddhista (non solo quella diffusa dall'Istituto Soka Gakkai), lo yoga, la meditazione sono state e ancora oggi sono le forme principali nelle quali il sopradetto bisogno di spiritualità ha trovato una reale espressione.

Per capire più nei dettagli in quale modo si configura il modello "spiritualità orientale", dobbiamo richiamarci da un lato al concetto di spiritualità, dall'altro alla nozione di *sacro*. In proposito, scrive G. Giordan: «Se il modello "religione" regola il rapporto con il sacro a partire dall'istituzione del credere, e cioè dalle chiese tradizionali, il modello "spiritualità" pone al centro il soggetto autonomo, il quale può costruirsi percorsi di senso che lo collegano al trascendente anche ai margini o al di fuori delle istituzioni tradizionali»⁷. Questo per dire che nell'epoca post-secolare

il sacro non rappresenta più il monopolio esclusivo delle istituzioni religiose, ma sta ad indicare «modalità inedite di credenze e di rapporto con il sacro»⁸.

Ancora a proposito della nozione di "sacro", da un prestigioso vocabolario della lingua italiana⁹, si evince che di tale nozione non possiamo dare una definizione univoca, dato il suo carattere polimorfo. Tuttavia è possibile ricondurre i suoi molteplici significati a due principali ordini di definizioni, di cui il primo rinvia all'ambito più tradizionale e strettamente religioso, *collegando il sacro alla divinità*; mentre il secondo rimanda a quel campo dell'esperienza umana non circoscritto ai valori e/o alle forme dell'ortodossia cristiana, che *collega il sacro a ciò che è degno di rispetto e di venerazione*. Questo secondo orientamento che esclude Dio come origine e centro di ogni sacralità e che ammette in sua vece altre forme, quali ad esempio la Natura e/o il proprio Sé, può considerarsi tipico della tradizione orientale, quella espressa per esempio dal buddhismo (inteso tanto come filosofia di vita quanto come religione) e dalle pratiche dello yoga e della meditazione, ossia da tutte quelle forme di pensiero e pratiche di vita, alle quali in questa sede attribuisco particolare rilievo. L'obiettivo rivolto alla conoscenza e allo sviluppo della propria interiorità traccia un cammino spirituale che, una volta intrapreso, va perseguito con quotidiana costanza e continuità, in breve con "disciplina"; contemporaneamente indica il carattere fondante del metodo di insegnamento-apprendimento delle concezioni orientali appena richiamate. Sottolinea in altre parole che il movimento caratteristico che conduce alla conoscenza autentica, procede sempre *dall'interno verso l'esterno e non viceversa*. Da qui la possibilità di sperimentare in modo diretto che il proprio sé può essere "sacralizzato", cioè vissuto sia come il luogo-dal-quale-trarre-ispirazione-nella-vita, sia come un luogo-degno-di-rispetto. Ma da qui anche, e contemporaneamente, la possibilità di "sacralizzare" la Natura, in quanto nel percepirla come parte di noi stessi, inevitabilmente siamo indotti a modificare il rapporto che stabiliamo nei suoi confronti.

Quanto ho fin qui affermato lascia intravedere la qualificante portata del senso soggettivo conseguente a questo genere di esperienza. Riassumendo, il modello "spiritualità orientale" rinvia a un ambito che raccoglie forme e modi di "nuove spiritualità" rispetto a quelle tradizionali; inoltre individua nell'attenzione verso la propria "inte-

7. G. Giordan, *Abstract*, relazione Convegno *Il senso del sacro tra religione e spiritualità: verso un nuovo "life style"*, Bologna 2011, p. 17.

8. *Ibidem*.

9. N. Zingarelli, *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1994.

riorità” il suo fondamento prioritario e al tempo stesso la condizione affinché la crescita individuale, in termini di progressione interiore, possa avere luogo. In quest’ottica le due nozioni di spiritualità e di interiorità sono dunque concetti consonanti, sinonimi, corrispondenti. In più, nel nostro caso, sono concetti correlati alla nozione di sacro. Sacro e spiritualità assumono quindi il medesimo contenuto di significazione e richiedo entrambi un atteggiamento di cura, di attenzione, di interesse, che si esprime, e li pervade, in molti aspetti dell’esistenza, in contrapposizione a un mondo concepito in termini prevalentemente materiali, individualistici, utilitaristici, in breve di indifferenza verso la propria e altrui soggettività. Il “senso religioso” di una vita così condotta si scorge, a mio parere, proprio nel senso e nel significato che, anche solo a partire dalle considerazioni effettuate in questo paragrafo, possiamo attribuire al concetto di “vita attiva”, cioè: *una vita consapevole, responsabile, caratterizzata dall’impegno, sia nel pubblico, sia nel privato. In definitiva, una vita spesa per sé ma anche per gli altri.*

3. Soggettività

Per affrontare il tema inerente a questo paragrafo, farò adesso riferimento ad alcune interviste in profondità che recentemente ho rivolto a soggetti adulti che si dichiarano buddhisti appartenenti alla Soka Gakkai da tempo consolidato. Lo scopo che mi propongo di perseguire attraverso tale richiamo è duplice: a) fare emergere le ragioni che possono indurre un/a adulto/a ad abbandonare, a un certo punto della propria vita, una religione per convertirsi a un’altra, nel nostro caso il buddhismo; b) fare emergere il “peso” che, nella vita di una persona e soprattutto quando è adulta, la dimensione religiosa ha come fattore di formazione. Tali duplici aspetti vanno comunque considerati come momenti sincronici di una medesima realtà, che si può sintetizzare col seguente interrogativo: “questi soggetti, cosa lasciano e cosa trovano nella nuova religione?”.

Le interviste alle quali mi richiamerò sono soltanto quattro; pertanto, pur trattandosi di lavori in profondità e pur fornendo perciò una documentazione ricchissima di dati, presentano un limite quantitativo; sono cioè numericamente insufficienti agli effetti di informazioni certe e pertanto più generalizzabili. Le considerazioni che seguono vanno dunque intese con le necessarie cautele di metodo appena sottolineate.

Rispetto a “ciò che lasciano”, i miei intervistati hanno tutti dichiarato di avere ricevuto in famiglia un’educazione religiosa che si è espressa nel cattolicesimo, puntualizzando tuttavia che essa è avvenuta con tonalità e intensità differenziate, che vanno da una esplicita intenzionalità

educativa in proposito, fino ad arrivare a un atteggiamento puramente formale verso la tradizione religiosa. In entrambi i casi “le nonne” sembrano rappresentare le figure familiari privilegiate a svolgere la funzione di provvedere a tale dimensione, come, al di fuori della famiglia e fino all’età preadolescenziale, una particolare incisività, nel bene e nel male, pare ricoperta da figure del tipo suore e sacerdoti.

Rispetto invece al “loro allontanamento dalla religione ricevuta” i miei intervistati hanno dato risposte diversificate, ma direi convergenti sullo stesso insieme di considerazioni, ossia sulla comune convinzione che “nella religione cattolica *il senso di colpa* è basico, mentre il buddhismo parla di *responsabilità*”. Vale a dire che, se riguardo all’una il processo è inteso come un processo di *colpevolizzazione*, riguardo all’altro esso è considerato piuttosto di *responsabilizzazione*. Per tre intervistati la conversione al buddhismo ha significato infatti l’occasione di “liberarsi dalle proprie paure”.

Un altro dato interessante emerso dalle interviste e sempre relativo all’atteggiamento critico verso l’educazione religiosa ricevuta, poi sfociato nell’avvicinamento a un’altra religione, riguarda l’*inclinazione alla religiosità*, sottolineata da tre su quattro intervistati. Più precisamente: tre intervistati hanno messo in luce di aver avuto fin dall’infanzia uno spiccato interesse per la “ricerca spirituale”, da essi definita anche in altro modo, cioè come “forte empatia verso l’aspetto religioso”, come “spinta alla religiosità”, come “filo conduttore della propria vita”, o ancora come “forza della vita”. Il dato mi sembra interessante perché la presenza di una significativa inclinazione verso la religiosità o il sentimento religioso ha condotto a una ricerca e a un conseguente approdo ad un’altra religione, anziché a niente. Come dire che per tali persone il rapporto con la dimensione religiosa ha rappresentato qualcosa di più importante di una semplice funzione consolatoria o di un infruttuoso rifiuto.

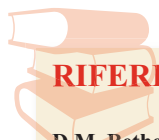
Per quanto riguarda invece “ciò che hanno trovato nella nuova religione”, i motivi di soddisfazione, dalle interviste, sono risultati molteplici. Anzitutto va detto che ogni intervistato ha sottolineato di essere approdato al buddhismo da una situazione di grande dolore e di grande sofferenza, tanto in riferimento a condizioni esistenziali oggettive (lutti, separazioni...), quanto soggettive (senso di inadeguatezza, di vuoto, di insoddisfazione di sé...). Per tutti la conversione al buddhismo, conosciuto nel clima politico e sociale “favorevole” degli anni ‘70 e ‘80 del XX secolo, è avvenuta in età adulta (intorno ai 30-45 anni) e, come già ho accennato, perdura da tempo. Lo spirito di ricerca, la curiosità verso il sapere, l’amore per la conoscenza, per lo studio, per la lettura, l’attenzione verso

una scala di valori... che il buddhismo tende a stimolare e ad alimentare, ritenendo che l'*ignoranza* (o nescienza) è causa di sofferenza, sono stati fattori determinanti nell'avvicinare al buddhismo le persone che ho intervistato. Ancora per tutti, l'adesione alla religione buddhista è avvenuta dopo lo studio e la lettura di testi orientati in detta direzione; ciò lascia quindi supporre che per i soggetti ai quali mi sto ora riferendo si è trattato di una scelta consapevole e ponderata, maturata anche con lentezza e soprattutto con una certa gradualità. Per tutti gli intervistati inoltre, l'essere buddhista, ovvero l'appartenenza alla religione buddhista, contiene in primo luogo un modo di vivere, che si rintraccia nell'essenza stessa del buddhismo, la quale si è mantenuta inalterata al di là delle differenti e molteplici sue articolazioni, via via susseguite nel corso del tempo. Così a prescindere dalle diverse manifestazioni che storicamente hanno preso vita, il buddhismo si delinea come forma di religione e di spiritualità "che proviene dall'interno e non da qualcosa di esterno o di imposto". Come affermano gli stessi intervistati, il buddhismo non dice "devi credere, ma senza fare domande". Il buddhismo ci dice che "possiamo cambiare il nostro passato con l'assunzione di responsabilità, non azzerando il passato, ma evolvendo"; oppure ci ricorda che "non ci sono favori, devi farcela tu", "senza delegare, con la preghiera, una cosa a qualcun altro". *Fare affiorare la propria buddhità interiore nel quotidiano* è pertanto per tutti gli intervistati il tratto comune che collega e lega gli intervistati a tale pratica religiosa, la quale ha loro permesso di raggiungere una effettiva progressione rispetto alla propria condizione umana, nei termini di conquista di benefici, non materiali, bensì interiori, quali ad es. forza, equilibrio, co-

raggio, gioia, stabilità, energia, ecc. Nella teoria e nella pratica buddhista le persone che ho intervistato hanno quindi *trovato risposte* in grado di risuonare al loro interno e di trasformare il proprio essere, liberandolo, come essi stessi hanno sostenuto, dalle "tendenze karmiche negative, causa di sofferenza". L'essere sollecitati a trasformare il proprio essere liberandolo dai difetti che sono causa di dolore per sé e per gli altri che ci sono vicini, sempre a giudizio degli intervistati, si configura come un processo che *responsabilizza*, poiché ci aiuta ad impedire che gli effetti delle azioni negative maturino ulteriormente. Ma si tratta di un processo che delinea anche una *direzione di senso*, dunque una prospettiva e un'apertura esistenziale, all'interno della quale non solo il singolo ma anche l'altro da sé, in un rapporto di continua interdipendenza, assumono pari centralità e rilievo. In linea allo spirito *intersoggettivo* tramandato da Makiguchi, il buddhismo della Soka Gakkai ritiene che lo scopo collegato all'autorealizzazione individuale, che consegue all'assunzione delle proprie responsabilità karmiche, debba estendersi ad altri, affinché ciò che dal movimento viene definita "rivoluzione umana" possa trasformarsi in effetto "rivitalizzante" per l'intera società. Per l'ultimo Makiguchi, come ho già detto, lo strumento idoneo al conseguimento di tale obiettivo è la religione e l'opera di shakubuku già accennata è il mezzo da usare. Anche su questo gli intervistati si sono soffermati a lungo.

Per concludere e per evidenziare ancora una volta il rilievo che nell'ottica qui analizzata rivestono la cura di sé e la cura degli altri, quindi i processi di auto e di etero formazione, parafrasando Ikeda¹⁰, l'attuale presidente della Soka Gakkai, mi preme ribadire che nella concezione buddhista centrale è l'idea di trasformazione della coscienza, cosicché da un io isolato, profondamente "insicuro", un io "impotente" e "prepotente", che oscilla tra un senso di superiorità e un senso di inferiorità nei confronti degli altri e dell'ambiente, si va verso l'acquisizione della saggezza che ci aiuta a percepirci come esseri interrelati e interdipendenti. L'acquisizione di questa saggezza, la saggezza di Buddha, può essere considerata il processo di *empowerment* buddhista.

Laura Cavana
Università degli Studi di Bologna



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- D.M. Bethel**, *La creazione di valore. Vita e pensiero di Makiguchi*, Esperia, Milano 2006.
- G.R. Franci**, *Il buddhismo*, il Mulino, Bologna 2004.
- G. Giordan**, *Abstract*, relazione Convegno *Il senso del sacro tra religione e spiritualità: verso un nuovo "life style"*, Bologna 2011.
- D. Ikeda**, *Buddhismo e società*, n.24, Istituto buddhista Soka Gakkai, Roma 2002.
- J. Needam**, *Scienza e civiltà in Cina*, Einaudi, Torino 1983.
- R.H. Robinson - W. L. Johnson**, *La religione buddhista*, Ubaldini, Roma 1988.
- P. Lucà Trombetta**, *I giovani e il sacro. Indagine sul sincretismo religioso in Emilia Romagna*, CLUEB, Bologna 2000.
- N. Zingarelli**, *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1994.

10. D. Ikeda, *Buddhismo e società*, n.24, Istituto buddhista Soka Gakkai, Roma 2002.

La “crisi” dell’identità religiosa nell’età dell’adolescenza

Michele Caputo - Giorgia Pinelli

Il saggio analizza alcune scritture autobiografiche di studenti universitari e si colloca all’interno di un più ampio progetto di ricerca sui dinamismi della religiosità e sul loro nesso con il processo educativo. In particolare, viene qui messa a tema la formazione dell’identità religiosa nella cosiddetta “fase adolescenziale”.

Oltre a lasciar emergere uno scollamento tra istituzione ed esperienza religiosa, i materiali empirici smentiscono in parte il paradigma della “secolarizzazione”: la “crisi religiosa” nell’adolescenza non sembra addebitabile a un “crescere” nella razionalità e a un “emanciparsi”, ma sembra riconducibile all’atto del porre la propria eredità umana davanti agli occhi, vagliandola per stabilire se e cosa trattenere. Le diverse esperienze adolescenziali sembrano mettere in relazione la ricerca della propria identità con la messa alla prova della consistenza del “patrimonio religioso” ricevuto nella fase più propriamente “infantile”. Emerge così una visione dinamica dell’identità religiosa in cui è maggiormente rilevante la presenza di nuclei “germinativi” che possono riprendere il loro sviluppo in rapporto ai momenti “critici” della esistenza personale.

Un ulteriore aspetto significativo è rappresentato dal fondamentale ruolo del linguaggio rispetto alla esperienza/educazione religiosa: per poter codificare la propria esperienza come “religiosa” è innanzitutto necessario avere parole e immagini per pensarla ed esprimerla. Espressioni e nuclei immaginativi connessi alla dimensione del “religioso” si configurano come vie per una più lucida “auto-comprensione in retrospettiva”. Un’educazione della religiosità sembra quindi indispensabile, perché parole e immagini che esprimono l’esperienza religiosa possano nutrire un aspetto dell’identità personale e fornire le pre-categorie necessarie al suo compiuto svilupparsi, in un senso o nell’altro. Quest’ultimo aspetto costituisce una possibile ipotesi di lavoro per (ri)pensare l’educazione religiosa dentro l’orizzonte multiculturale contemporaneo.

This work is inspired by autobiographical narrations by students of Bologna University, and belongs to a wider research project about the vitality of religiosity, and its connection with educative process. The essay focuses on the formation process of religious identity during the adolescence.

Empirical data shows a detachment between religious experience and religious organizations, churches, rituals. It also contradicts the theoretical paradigm of secularization: the “religious crisis” in the adolescence does not seem connected to a “growth” in rationality and to an emancipation from the religious dimension. It is rather attributable to a careful inspection of one’s human heritage, oriented to deciding what is worthy to be preserved. The various teen-age experiences seem to relate the research of one’s personal identity with the examination of the consistence of the

religious heritage received during childhood. Religious identity thus appears as a dynamic process, characterized by the fundamental presence of germinal nuclei, which can resume their development in critical moments of life.

Another important element is the role of the language with respect to religious experience/education: to classify an experience as a “religious” one, it’s necessary to have words and conceptions to think and express it. Expressions and imaginative nuclei connected to the religious dimension can be tools for a retrospective, more aware self-understanding. An education of religiosity is thus revealed to be indispensable, in order for words and representations stating religious experience to feed a side of personal identity, giving some pre-categories for its development. This last perspective can be a possible work hypothesis to reconsider religious education in the current multicultural world.

Premesse

Come abbiamo detto, il presente contributo si colloca all’interno di un più ampio progetto di ricerca sui dinamismi della religiosità in rapporto al processo educativo¹. L’analisi del materiale empirico² utilizzato ha già prodotto due studi pubblicati di recente, uno relativo al nesso tra esperienza religiosa e narrazione di sé³ e il secondo dedicato alle possibili relazioni tra dinamiche migratorie e formazione dell’identità religiosa nelle “seconde generazioni”⁴. In questo testo ci concentriamo sull’analisi della formazione dell’identità religiosa nella cosiddetta “fase adolescenziale”⁵, come individuabile nelle scritture degli studenti prese in esame.

1. M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma, 2012; F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, F. Angeli, Milano, 2014.

2. Materiali empirici raccolti nel corso di un laboratorio pedagogico condotto nell’a.a. 2011/2012 per 31 studenti del corso di laurea per educatori socio-culturali, dedicato al tema dell’identità religiosa nella scuola e alle dinamiche di conflitto/integrazione. I materiali constano di 28 relazioni nelle quali i soggetti coinvolti narrano la formazione della propria “identità religiosa”. Si tratta di un “campione incidentale”, in quanto il gruppo si è auto-selezionato scegliendo, tra le varie proposte, un laboratorio dedicato all’identità religiosa; questa “auto-selezione” presupponeva la scelta pregressa di percorsi di studio da “educatore”, associata a propensioni al “servizio agli altri”. Gli autori delle scritture esaminate sono 26 ragazze e 2 ragazzi di età compresa in maggioranza tra i 21 e i 22 anni (23 su 28 soggetti), e nessuno di loro supera comunque i 30 anni.

3. M. Caputo (2012), *L’esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere ... cit.*, pp. 45-69.

4. M. Caputo - G. Pinelli (2014), *La religiosità come “risorsa” transculturale: narrazioni di giovani migranti*, in: F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.), *La risorsa religione ... cit.*, pp. 191-222.

5. Il tema di una pedagogia dell’adolescenza richiederebbe ben altro spazio di una semplice premessa metodologica. Ci limitiamo qui solo a citare anzitutto i lavori di P. Barone, *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano, 2009; P. Barone - R. Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell’adolescenza*, Unicopli, Milano, 1999, le cui tesi meriterebbero una approfondita analisi. Interessanti anche osservazioni e dati empirici presenti in al-

Sotto il profilo metodologico (non potendo ampliare la discussione metodologica negli spazi di questa breve premessa), precisiamo che si tratta di materiale “significativo”, disponibile alla “nostra” interpretazione di studiosi, che non ha in alcun modo carattere rappresentativo. Il termine “nostra” sottolinea non appena la presenza redazionale e anagrafica di due autori quanto, e soprattutto, la necessità che una corretta metodologia interpretativa, scientificamente matura, metta insieme e confronti “criticamente” le categorie di lettura con le quali diversi autori esaminano un dato, per proteggersi dai rischi di soggettivismo, contenendo le possibili “derivate solipsistiche” di ciascuno di essi⁶. E questo è possibile solo attraverso un metodo “dialogico”, che potenzi le possibilità interpretative di un dato e contenga la possibile deriva soggettivistica degli studiosi.

Per un altro verso, sempre su un piano metodologico, è qui pienamente affermata non appena la legittimità, quanto la piena doverosità di una ricerca empirica specificamente pedagogica, che esamini il processo educativo in quanto specifico oggetto della pedagogia ad “armi pari”, per usare una felice espressione di Piero Bertolini⁷. In questo senso i riferimenti alla letteratura scientifica, principalmente psicologica, sono qui assunti nella piena consapevolezza di contribuire ad una diversa messa a fuoco del fenomeno educativo-religioso nell’età adolescenziale⁸, inteso a esplorare il processo di formazione dell’identità religiosa più che a misurare le varianti identitarie (proprio dello sguardo sociologico) o l’indagine dell’atteggiamento religioso e degli esiti psicologici della sua presenza/assenza. D’altra parte la carenza di indagini scientifiche sulla religiosità adolescenziale/giovanile viene segnalata autorevolmente anche in altre scienze umane⁹.

La “fase adolescenziale” come “crisi d’identità”: l’emergenza della “religiosità personale”

Le scritture esaminate sono univoche nell’evidenziare la criticità della fase adolescenziale, in sé e in rapporto alla dimensione religiosa: l’adolescenza è unanimemente ricordata come un momento di vaglio, di messa in discussione decisiva della propria esperienza religiosa infantile, qualunque sia il modo in cui poi il soggetto ha risolto tale crisi. Sostanzialmente, i dati unificanti sono costituiti dal riconoscimento di una pratica vissuta fino a quel momento per conformismo, per abitudine o per tradizione familiare. La famiglia, in questo senso, emerge come primo e autentico luogo educativo anche rispetto alla esperienza religiosa. È sempre con l’esperienza religiosa vissuta in famiglia che il soggetto giovane adulto ricorda di essersi

confrontato da adolescente, e per certi versi continua a confrontarsi anche una volta cresciuto.

La pratica religiosa vissuta nell’infanzia, oggetto principale della messa in discussione a suo tempo avvenuta, sembra però non aver necessariamente toccato la “religiosità”, una “sete di infinito” spesso indefinita, che il soggetto sperimenta anche con struggimento e anche nei suoi momenti di allontanamento dall’istituzione Chiesa e da una religione rivelata: “Sono stata una ‘cattiva credente’ fino all’adolescenza: a messa andavo solo per dovere e abitudine, e, nonostante sentissi la necessità di colmare questa sete di infinito [...], la pratica religiosa non mi dava alcun conforto” (R2).

Nei testi viene generalmente rievocato, come strettamente interconnesso alla età adolescenziale, un desiderio di comprensione autonoma, di penetrazione personale di un fenomeno religioso che fino a quel momento era stato vissuto come “di riflesso”. Ad esempio, una studentessa musulmana di origine marocchina riferisce il suo rifiuto infantile della religione della famiglia di appartenenza, rifiuto motivato dalla sostanziale esteriorità che le sembrava di percepire nelle pratiche di fede dei genitori e dalla incapacità, da parte di questi ultimi, di renderne ragione. Questa studentessa ammette di aver riscoperto la pre-

cuni recenti contributi specificamente pedagogici sul tema dell’adolescenza: G. Acone - E. Visconti - T. De Pasquale, *Pedagogia dell’adolescenza*, La Scuola, Brescia, 2004; A.M. Mariani (ed.), *I giovani adulti*, Unicopli, Milano, 2000. Sul tema della costruzione del sé in adolescenza cfr. E. Confalonieri - G. Scaratti, *Storia di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, Milano, Unicopli, 2000.

6. Si deve evitare di proiettare senza nemmeno prenderne coscienza tutti i pregiudizi e le pre-categorie che accompagnano il lavoro di ricerca nelle scienze umane. In questo senso è irrinunciabile lavorare in équipe e praticare un metodo sostanzialmente “dialogico”. In questo senso anche il confronto continuo con la letteratura esistente configura un dialogo con diverse comunità scientifiche. Nel nostro caso un approccio multidisciplinare è stato sempre molto utile, nei limiti della relativa novità del tema di ricerca.

7. P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino, 2005. Sul tema del paradigma delle scienze dell’educazione cfr. M. Caputo, *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell’educazione: questioni storico-epistemologiche*, in M.T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna, 2007, pp. 23-42.

8. Al di là del limitato sviluppo di una pedagogia dell’adolescenza (vedi nota 5) la stessa ricerca educativa sulla formazione della religiosità adolescenziale appare riprodurre i paradigmi della ricerca pedagogica generale (cfr. il saggio presente in questo dossier di M. T. Moscato), come avremo modo di osservare nel testo. Cfr. A. Bombardieri, *Evoluzione/involuzione del senso religioso negli anni della giovinezza*, in A. M. Mariani, *I giovani adulti*, Unicopli, Milano, 2000, pp. 147-154.

9. Le carenze di attenzione e di ricerche specifiche sul tema della religiosità adolescenziale, sia in ambito psicologico sia sociologico, è ampiamente segnalato dagli studiosi che hanno condotto indagini empiriche. Cfr. E. Crocetti - A. Palmonari, *Gli orientamenti religiosi*, in A. Palmonari (ed.), *Psicologia dell’adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011, pp. 147-164, (3 ed. Nella precedente edizione del 1993 il tema della religiosità nell’adolescenza risulta assente). Sul piano strettamente sociologico, una breve valutazione dello stato delle ricerche sulla religiosità giovanile è contenuta M. Barbagli, C. Schmoll (ed.), *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, il Mulino, Bologna, 2011.

ghiera durante alcuni periodi critici della sua esistenza (l'esame di terza media e il primo anno di scuola superiore), nel corso dei quali si è sentita bisognosa di aiuto e comprensione, scoprendo una trascendenza rispetto alla quale era sempre rimasta come sulla soglia: "Qualcosa dentro di me era cambiato e ho cominciato a pregare. Ero alla ricerca di felicità, ma non una felicità qualunque. Ero in ricerca di felicità eterna, ovvero la pace interiore" (R1). Per inciso, in questo caso il desiderio di una più diretta esperienza religiosa che risponda alla "ricerca di felicità" trova espressione nelle forme della tradizione religiosa dalla quale questa persona si era originariamente distaccata, e risulta nuovamente incanalato nel loro alveo. Più di frequente, come già si anticipava, la ricerca di un'esperienza più "personale" porta all'allontanamento da forme codificate di culto e/o di appartenenza religiosa:

Volevo risposte alle mie domande, volevo discutere, avevo bisogno di spiritualità, ma nonostante la mia volontà non ho legato in particolar modo con nessun ragazzo/a conosciuti agli incontri di formazione (R5).

Non avevo una mia idea sulla religione, anche se spesso ci pensavo. [...] alla fine della scuola media inferiore, la mia vita ruotava intono alla scuola, la famiglia, catechismo e attività parrocchiali. Ci stavo bene, avevo conosciuto altri amichetti, si facevano i lavoretti, si andava alle gite ecc. Da un lato appartenevo alla comunità che mi circondava, dall'altra sembrava troppo facile. [...] sono diventata grande, i 18 anni! Nessuna festa religiosa! Mi resi conto di non aver bisogno di andare in chiesa tutte le domeniche, di partecipare alle iniziative ecc. Uscii da quel mondo, avevo raggiunto un equilibrio senza pensarci troppo e non scelsi l'insegnamento della religione per i due anni successivi. Avevo il mio gruppo di amici, l'adolescenza era fantastica, ero contenta. [...] Arrivò anche il giorno in cui guardai dentro me stessa e trovai questo equilibrio. Credevo nell'esistenza simbolica di un'entità superiore e allo stesso tempo non sentivo di frequentare quei luoghi che la rappresentavano simbolicamente e materialmente (R14).

In taluni casi l'educazione religiosa familiare, identificata con un insieme di "valori umani" –comunque rievocata e percepita dal soggetto come "religiosa" – più che con una "confessione" vera e propria, risulta fatta propria coscientemente già nel tempo dell'adolescenza, ma fin da allora contrapposta a quella ricevuta presso l'istituzione parrocchiale:

Verso i 15-16 anni, con una maturità maggiore e forse con più possibilità di scelta, mi sono via via distaccata dalla mia comunità [parrocchiale] non sentendomi più parte di essa o comunque non rifacendomi più e non volendo più accettare certi valori che purtroppo pensavo diversi. [...] In famiglia ho ricevuto una vera educazione religiosa, non semplicemente perché mi hanno "mandato" a catechismo o dagli scout o a messa la domenica,

anche perché non considero questo atteggiamento formativo, ma perché, dal mio punto di vista, son stati capaci di farmi vivere tutto con riflessione, ricerca della verità, voglia di esplorare sempre tutte le possibilità e i punti di vista senza fermarmi al primo sguardo, di eliminare le banalità e le superficialità della vita, di conoscere il mondo con gli occhi aperti e non con dei pa-raocchi distribuiti ormai dal modo di vivere corrente (R12).

Non mancano testi che lasciano trasparire un netto rifiuto (riconducibile agli anni dell'adolescenza, ma che ancora sembra vivere nel soggetto che lo verbalizza) della pratica religiosa e delle figure che la hanno veicolata. In simili verbalizzazioni, la "educazione religiosa" viene interpretata *tout court* come imposizione, e il distacco dalla religione come rifiuto di un certo conformismo e ricerca di "autenticità".

La mia famiglia è cristiana, quanto a me, io non so a cosa credere. Sin da piccola, mi è sempre stata imposta la religione: mia mamma diceva che DOVEVO andare a messa; il prete della mia parrocchia durante gli incontri pomeridiani al catechismo ci diceva che DOVEVAMO comportarci e pensare in un determinato modo [...] io andavo a catechismo senza voglia, ma ci andavo perché ero costretta, guai non seguire la tradizione e non essere considerati cristiani. Secondo me è troppo presto decidere a 9 o a 13 anni di ricevere questi sacramenti, perché ancora non sei completamente indipendente e autonomo di pensare a modo tuo, quindi sei influenzato da qualcuno, invece la scelta deve essere esclusivamente tua" (R19).

[...] ho seguito – senza molta possibilità di opposizione – il volere di mia madre, conseguendo i sacramenti della comunione e della cresima senza tuttavia mai avvertire tali eventi come intimi propri e/o importanti. Erano imposizioni, qualcosa di superfluo, non voluto e soprattutto, d'inutile ora come allora. [...] A un certo punto, credo attorno ai quattordici o quindici anni [...] la religione in ogni suo aspetto fosse questa insegnata a scuola o sotto forma di messa la domenica, ha cessato di essere parte integrante della mia vita. L'ho allontanata, rifiutata e rigettata in maniera netta quanto brusca. Persino con disprezzo. D'altronde non sono mai riuscita a superare quel paradosso che permette di avere "fede". E' sempre stato, infatti, difficile tollerare quelle ore passate a imparare le gesta e gli insegnamenti di qualcuno che bene o male aveva "abbandonato" l'umanità a tante tragedie come quelle che venivano e vengono ogni giorno documentate. Le spiegazioni e l'educazione da parte di mia madre sul fatto che all'uomo al momento della – presunta – creazione fosse stato concesso il libero arbitrio, non mi hanno mai soddisfatto (R28).

Il rifiuto di un certo conformismo, come risulta verbalizzato sopra, risuona sotto un diverso profilo anche nello scritto di una studentessa musulmana, che lamenta stavolta "una certa ipocrisia" all'interno del gruppo dei pari:

Con l'adolescenza iniziarono anche a venire i primi dubbi di fede, iniziai ad essere molto confusa perché le spiegazioni che

mi erano state date non mi bastavano più. A Sassuolo iniziai a frequentare l'associazione GMI (giovani musulmani d'Italia) e per un po' iniziai a convertirmi totalmente all'islam, dalle minigonne passai al velo anche se a casa erano contrari. Uscivo solo con ragazze velate, andavo in moschea e ai convegni. È proprio in quelli incontri dove iniziai a vedere da parte degli altri musulmani una certa ipocrisia e mi allontanai definitivamente continuando la mia ricerca in solitudine (R30).

Il bisogno di autenticità non necessariamente si orienta verso un allontanamento dalla “fede” e/o si caratterizza al di fuori dalle istituzioni religiose:

Ricevuto il Sacramento della Confermazione i miei amici si sono presto dileguati dalla vita parrocchiale, ma io non mi sono neppure posta il problema. Ho continuato a fare ciò che avevo fatto negli anni precedenti, affiancando una catechista e continuando a partecipare alla messa domenicale. Credo di avere preso questa decisione senza se e senza ma, ma reagendo istintivamente. Perché avrei dovuto fare il contrario? A me è sembrato naturale comportarmi così. Questo non perché avevo bisogno di un ambiente dove sentirmi importante, ma perché faceva ormai parte della mia vita. Un'abitudine quindi? Forse per qualche tempo sì, ma un'abitudine che non mi stancava. Neppure quando frequentavo il liceo e il sabato sera andavo a ballare in discoteca o rimanevo fuori fino a tardi con i miei amici. La domenica mattina mi alzavo alla stessa ora per andare alla messa, senza mai lamentarmi e senza farmi buttare giù dal letto da mia nonna o da mia mamma. Tutto era vissuto nella totale libertà. Per me era tutto molto naturale. Rileggendo però ora la mia vita negli anni delle superiori, soprattutto nei primi anni di liceo, posso notare che c'era molta incoerenza tra ciò che in parrocchia facevo e ciò che invece era la mia vita di tutti i giorni. Negli anni dell'adolescenza, infatti, la mia vita da cristiana e la mia vita da adolescente viaggiavano su due binari differenti. Ho fatto buona parte delle esperienze che un'adolescente può fare, spesso per sentirsi grande, ma quando facevo ciò non mi passava per la mente il pensiero dei bambini a cui il sabato facevo da aiuto-catechista o che mi vedevano la domenica mattina fare servizio all'altare. Ma per me era normale. Facevo tutto insieme, in un grande miscuglio di valori su cui effettivamente non mi fermavo a riflettere. [...] Improvvisamente è cambiato però qualcosa. Poco dopo i 18 anni [...] ho cominciato a pormi delle domande. [...] E più cercavo di trovare delle risposte, più nasceva in me un desiderio di andare in profondità, di scavare in me, di chiedermi il perché di tanti anni di servizio in parrocchia, la motivazione che ancora mi spingeva a partecipare alla messa domenicale. E piano piano ho sentito la voglia di mettere un po' di ordine, perché non potevo continuare così. Non potevo distinguere la mia persona su due binari differenti, dovevo cercare di riportarla tutta sullo stesso. Così ha cominciato a nascere in me ciò che poi, ad una successiva rilettura, ho identificato con il termine fede (R25).

L'allontanamento dalle istituzioni religiose, ampiamente testimoniato nelle relazioni, non sembra tuttavia rappresentare una reale negazione *tout court* della religiosità, in

quanto la stessa mantiene una certa presenza nella rappresentazione del proprio Sé sia pure in direzioni e forme più “personali”, in cui il soggetto avverte una distanza rispetto ad una rappresentazione di un modello di religiosità non più corrispondente:

Verso i diciassette anni è avvenuto un cambiamento radicale in me, ed in seguito a questo non ero più convinto della mia fede, ma non volevo abbandonare la parrocchia e le sue attività, e per questo fu un periodo un po' complesso per me, perché pensavo che le funzioni religiose non servissero a nulla quando potevo dimostrare la mia cristianità aiutando in modo concreto tramite volontariato o simili. Da quel periodo è passato qualche anno (fra pochi giorni compirò ventidue anni) ma mi ha particolarmente segnato, in quanto tutt'ora di solito non partecipo alle funzioni religiose, tranne che per alcune messe importanti come Natale e Pasqua o raramente una confessione, ma cerco sempre di aderire alle proposte della parrocchia, sia di volontariato, come ad esempio il campo estivo per i bambini dove sono stato coordinatore, la raccolta di alimenti e vestiti per i bisognosi, sia ludiche come i ritrovi sotto le festività per mangiare tutti insieme e scambiarci gli auguri (R22).

Con il tempo, divenuta più grande e indipendente, i miei genitori mi hanno lasciato ampio spazio di ricerca della mia identità religiosa, affrontando insieme eventuali dubbi che potevano emergere su questo argomento. Diventando matura, con il raggiungimento dell'età adulta, ho potuto decidere, senza condizionamenti di alcun tipo, se continuare ad avere rapporti con questa comunità o interrompere qualsiasi contatto; ho seguito a frequentare la Chiesa fino all'età di 18 anni recandomi alle messe domenicali e accedendo in più occasioni all'oratorio. La mia relazione con la religione ad oggi è confusa. Credo in Dio ma spesso mi pongo domande senza trovare una risposta soddisfacente. Non frequento più i luoghi di culto come una volta ma sono ancora credente seppur non più praticante (R26).

La ricerca di “autenticità” e/o di “coerenza rispetto ad una rappresentazione “sociale” della religiosità può probabilmente rappresentare la cifra comune che ci permette di cogliere come sia proprio nella fase adolescenziale che emerge quella che, parafrasando Beck, possiamo definire la “religiosità personale”¹⁰. E, per quello che si afferma in gran parte delle relazioni esaminate, questa profonda esigenza di appropriazione della domanda di significato della realtà, di quello che viene anche definito “senso religioso”¹¹, non appare adeguatamente supportato dalle strutture e dalle istituzioni religiose.

10. Preferiamo questa espressione alla “religiosità secolare” più propriamente rispondente alla terminologia del sociologo tedesco. U. Beck, *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare* (2008), trad. it. Laterza, Bari, 2009; G. Pinelli (2014), *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in: F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione ... cit.*, pp. 281-295.

11. G. Pinelli, *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (ed.), *Crescere ... cit.*, pp. 70-97.

Il processo di formazione dell'identità religiosa: eventi "critici" e "presa di coscienza"

La descrizione/riconoscimento della propria identità religiosa e dei caratteri della propria religiosità si caratterizza per l'individuazione di momenti "critici" cui segue una presa di coscienza e/o una problematizzazione precedentemente ignota. Nel descrivere il processo di formazione del proprio Sé la maggioranza delle narrazioni esaminate mostrano appunto una sequenza evento/crisi/coscienza di sé in cui la memoria si aggrega attorno ad esperienze che assumono man mano un significato non immediatamente chiaro agli occhi di chi le vive. Spesso queste esperienze necessitano di "mentori" o rivelano "figure di riferimento" senza le quali non avrebbe avuto luogo il processo di superamento dell'evento/crisi. Senza che il termine "superamento" qui utilizzato significhi necessariamente un permanere nell'identità religiosa precedente. In altri termini l'identità religiosa o, per meglio dire, la configurazione della propria religiosità nelle narrazioni appare non tanto come esito di un progetto razionale e razionalmente analizzabile, quanto come esito imprevisto di eventi la cui razionalità e di difficile interpretazione, offrendosi più come insieme di segni che si rivelano in maniera discontinua, svelando significati diversi, qualche volta finanche contraddittori.

Sotto questa luce si può comprendere come alla crisi adolescenziale sia sovente associato il racconto di eventi "critici", *peak-experiences* di svolta, anche traumatiche, determinanti in ordine al definirsi della posizione rispetto alla religiosità in un dato momento della propria vita.

In terza media, quindi in prossimità della Cresima [...] sono venuta a conoscenza della malattia di mia zia paterna (era malata da 8 anni di tumore, prima l'ha colpita al seno per poi passarle al fegato). Lei era essenziale per me, come una seconda mamma. [...] Non ero sicura fino in fondo di voler passare la Cresima, ma siccome lo ritenevo un altro passo importante e speciale, decisi di passarlo insieme a lei scegliendola come madrina. Fu l'ultimo giorno trascorso insieme. È scomparsa il 29 dicembre, pochi giorni dopo la mia Cresima. Non ero cosciente di quello che era accaduto. Il dolore per la sua scomparsa, la sua mancanza li ho sentiti più avanti e li sento tutt'ora, vivi e laceranti nonostante siano passati 7 anni. Per la prima volta ho conosciuto il dolore e il male. [...] Mi assillavo con mille domande, soliti perché: perché è toccato a me? Perché ce l'hai portata via? Tutte domande senza risposta. Ero arrabbiata da morire, non volevo accettare questa cosa e mi era e mi fa comodo prendermela con Lui, Dio o Gesù, perché di buono ha ben poco pensavo (R19).

Il momento della partenza scout [...] è stato decisivo nella mia ricerca di risposte (ma anche di nuovi perché), come anche la

decisione della nuova strada da intraprendere dopo la maturità. Infatti dopo aver conseguito il diploma in una scuola d'arte e indecisa sul prossimo da farsi, ho scelto di prendermi un anno "di pausa" con l'anno di servizio civile. [...] concentrandomi per un anno sugli altri, ho capito che quello che più volevo era mettere in pratica ciò per cui ho capito di credere, ciò per cui ho sempre creduto, quello che secondo me è il valore principale della mia religione cattolica: l'esser tutti fratelli! [...] Ho capito che il mio credo sta nei valori di fratellanza, di uguaglianza, di pace, di civiltà, di impegno politico, di umiltà, di unione, di comunione, di rispetto (R12).

Poco dopo la cresima, come ogni anno, il gruppo della GIFRA (associazione di giovani francescani in Italia) il 23 settembre si recava in un paese della regione [...] per venerare il Santo protettore degli studenti San Giuseppe da Copertino. [...] Durante il viaggio ci fu un brutto incidente. Cinque dei ragazzi che erano con noi, non si fermarono ad uno stop posto in un incrocio. Quattro di loro morirono. Uno si salvò. Gli otto che assistettero alla scena cambiarono. Il frate che era con noi [...] fu allontanato dal paese poco dopo. [...] In quei mesi non ho creduto in niente, lasciai il mio gruppo di amici, che a loro volta, dopo l'incidente, si allontanarono gli uni dagli altri. Come se non volessero ricordare. Il frate non lo vedemmo più. Nessuna risposta, nessuno che potesse capirci. Non è stato un bel momento nella mia vita ma mi aiutata a cambiare la prospettiva in cui vedevo il mondo e allo stesso tempo mi ha allontanata da quei luoghi in cui ero cresciuta e in cui mi ero identificata (R14).

Negli scritti ricorrono anche narrazioni di eventi che sembrano aver contribuito a modificare in positivo la percezione nei confronti della religione, delle pratiche religiose e delle istituzioni. Di nuovo, alcuni (come R7) raccontano di esperienze non direttamente vissute, quali le notizie relative a miracoli/apparizioni. La maggior parte degli interpellati, tuttavia, riporta avvenimenti personali. In taluni casi si tratta di una prova da affrontare o di un periodo di intensi cambiamenti, come raffigurato dalla suggestiva narrazione di questa studentessa musulmana:

Arrivò l'esame di terza media: ero terrorizzata. Quella mattina accadde qualcosa di insolito. Era la prima volta che avevo bisogno di Allah. [...] Di nascosto mi chiudo in camera mia, stendo un tappetino e faccio una preghiera. Era strano, ma semplicemente meraviglioso. Mi chiedevo cosa mi stesse succedendo. Ripiego il tappetino e lo infilo nel mio armadio, affinché si confondesse con i vestiti (R1).

Di segno analogo il racconto di una studentessa che ha vissuto un periodo come ragazza alla pari all'estero: "Mi sono sentita persa e, nonostante fossero anni che non andavo più in chiesa, [...] nonostante credessi di non aver più interrogativi a cui rispondere, ho ricominciato a frequentare le funzioni domenicali" (R5). In taluni casi queste esperienze hanno luogo entro un "contenitore" espres-

samente religioso, anche se contrassegnato da “straordinarietà”: GMG (R8, R21); pellegrinaggi (R24); periodi di volontariato in Africa (R17); l’incontro, attraverso l’invito di persone amiche, con gruppi/spiritualità di particolare incisività, nei quali per la prima volta è stato possibile “trovare risposte”:

Nel frattempo avevo legato, come dicevo prima, con questa mia amica. [...] è stata l’unica persona che mi ha fatto riavvicinare alla religione e a Dio. Un’esperienza trascorsa con lei che mi ha particolarmente segnato è stata quando mi ha chiesto se la volevo accompagnare ad un incontro a casa di una signora che fa parte del gruppo della parrocchia. Ogni anno questa signora ospita dei preti e delle suore polacchi, molto amici del nostro parroco. [...] Appena entrata in casa mi sentivo particolarmente a disagio, un po’ per vergogna e po’ perché io con quel mondo c’entravo ben poco. L’incontro iniziò con delle preghiere, poi il discorso fu iniziato dal prete polacco [...]. Mi colpì particolarmente come persona, i suoi modi di fare e di esporre le cose mi incantarono. [...] Essendo nuova dell’ambiente, fui subito circondata e tempestata di domande, e quando toccarono il mio punto debole scoppiiai a piangere, non riuscivo più a smettere. Ma di diverso quella volta erano le risposte, non erano le solite risposte, ma sentivo parole di conforto, di spiegazione. Sono quelle le parole che una ragazzina di 15 anni si voleva sentire dire. Feci anche una lunga chiacchierata con il prete. Una chiacchierata benefica che mi ha segnato particolarmente. Da quel momento iniziai a pensare, a rimettere in gioco il mio percorso religioso (R19).

La “costruzione” dell’identità tra gruppo dei pari e figure di riferimento

L’appartenenza a movimenti o a gruppi di ispirazione religiosa ricorre nei testi esaminati. Essa sembra costituire una sorta di “sponda”, che non necessariamente “trattiene” il soggetto nell’alveo della religione (specialmente della “religione istituzionale”), ma che rende più problematica e complessa da parte del soggetto la messa in discussione (pur sempre avvenuta e riferita) dell’esperienza religiosa come tale. Come se le dinamiche di appartenenza e identificazione da un lato, e l’opera di approfondimento concreto dei motivi della fede secondo un preciso carisma/orientamento dall’altro, radicasse più in profondità, e soprattutto con più precoce consapevolezza, la dimensione religiosa nella percezione di sé della persona. Dai gruppi scout (R11, R12) ai salesiani (R8, R15), passando per il volontariato presso la comunità Giovanni XXIII (R16), luoghi, ambienti e carismi religiosi costituiscono quel filo che tiene legati i soggetti alla religione, e che, anche dopo anni, giunge a far fruttificare una rinnovata appartenenza, talvolta nell’alveo di un generico “credo personale”, ma più spesso nelle forme e nei percorsi della fede comunicata e ricevuta in età infantile:

L’aver frequentato l’oratorio Salesiano negli anni della mia adolescenza, mi ha giovato tantissimo facendo accrescere la fiducia in me stessa e nelle mie capacità. L’oratorio era per me un luogo positivo, una notevole risorsa per attività educative che miravano a inserire e formare tutti noi ragazzi nell’ambito dell’animazione e del volontariato. Un luogo dove con lo studio, l’apprendimento di un lavoro, il gioco, l’amicizia ci si preparava alla vita, uno spazio dove ho coltivato gli “interessi” giovanili concreti (sport, teatro, cinema, canto, musica, socialità), un centro dove educare allo sviluppo della personalità, all’accoglienza e al rispetto reciproco (R15).

[...] grazie agli scout ho iniziato a vivere esperienze di volontariato con bambini (da campi estivi in Sicilia ad attività di animazione nei quartieri popolari della mia città), piuttosto che con gli homeless in stazione o tante altre attività definite da qualcuno di aiuto, da altri di assistenza, da altri ancora di *empowerment*, ma che io preferisco chiamare di civiltà se non ancor meglio di vita! [...] Con gli scout sono arrivata a prendere anche ‘la partenza’ cioè il momento in cui ogni ragazzo conclude il proprio cammino educativo nell’ambito dello scoutismo e dichiara di essere in grado di proseguire il proprio cammino nella società da solo, manifestando nella vita di tutti i giorni lo “stile”, cioè i punti fondamentali (fede, strada, servizio, comunità e impegno politico), maturati tramite l’esperienza scout che ha vissuto. Non sono rientrata però nell’AGESCI nella parte del capo (educatore) ma ho voluto testimoniare il mio essere scout (“scout una volta, scout per sempre”) nella quotidianità della mia vita e nelle scelte di vita. Ecco perché trovo e paragono il mio scoutismo con un tesoro: per avermi fatto scoprire e avermi dato la possibilità di diventare e di attualizzare dei punti e dei valori su cui tutt’ora baso la mia vita! (R12)

Nonostante le dichiarazioni di presa di distanza e messa in discussione dell’esperienza religiosa, gli interpellati ricordano, come elementi “positivi” e “propositivi” in ordine al proprio rapporto con la religione, alcuni adulti significativi, per lo più figure di religiosi (preti e suore) che avviano talvolta con semplici inviti ad una giornata e/o ad un pellegrinaggio, un incontro, una esperienza significativa per la costruzione dell’identità religiosa del soggetto.

Nel 2007 c’è stata una piccola svolta: il mio sacerdote ci ha invitato a vivere un’esperienza molto bella. In quell’anno infatti tutti i giovani cristiani italiani si ritrovavano a Loreto per passare due giorni con il Papa, un incontro chiamato “*Agorà dei Giovani*”. Per me è stata un’esperienza molto significativa perché non avevo mai visto così tanti giovani insieme, riuniti per lo stesso motivo. Io credevo che il mio gruppetto di amici in parrocchia fosse un caso raro, e che non ci fossero molti giovani come me. Quell’occasione mi ha fatto capire che non ero sola. Tornata a casa ero molto più convinta, se così si può dire, e consapevole che il cammino che stavo facendo aveva bisogno di più serietà. [...]. Un altro momento importante è stato quando nella mia città si è organizzata una missione giovanile di evan-

gelizzazione che consisteva nell'incontrare i giovani nelle scuole, per strada e portare una testimonianza della propria vita e della propria esperienza di fede. Sono stata invitata a partecipare. E lì per me è stato un momento fondamentale perché mi sono accorta di avere una fiducia speciale nei confronti di Dio. Ho sentito per la prima volta di avere la fede. E mi sono accorta che tutta la mia identità religiosa era per un Dio. Un Dio misericordioso (R21).

Compare in una ulteriore narrazione anche il tema della malattia e della morte, in virtù delle quali uno sconosciuto diviene "adulto significativo", capace di suscitare una nuova "crisi" in chi ha accanto: "penso alla testimonianza di una donna incredibile, malata di cancro osseo, che mi ha [...] insegnato a credere, rispolverando insegnamenti che da tempo giacevano dentro di me" (R10).

L'adulto significativo, in altri contesti, può essere il genitore che "insegna a pregare" (R18), o semplicemente un educatore, percepito come capace di "aiutare a superare momenti spirituali delicati" (R15). In talune circostanze questo rapporto significativo risulta ricorsivo, un "circolo virtuoso" tra generazioni: R25, che dichiara di non aver mai rigettato l'esperienza religiosa anche nell'appartenenza alla Chiesa cattolica, spiega che "mia mamma, [...] dopo la separazione da mio padre, ha deciso di lasciarsi trascinare dal mio entusiasmo e di farsi accompagnare alla riscoperta di quei valori che forse erano un po' sommersi, ma pronti per riemergere. [...] questo mio percorso era già da tempo segnato dalla presenza costante di mia nonna materna, esempio e testimonianza di forte figura educativa" (R25).

Le stesse figure di riferimento presentano un carattere di significatività per la propria identità religiosa che si svela nel tempo in maniera diversa, come nel racconto di una studentessa, cresciuta in una famiglia che lei stessa ha poco prima definito "poco religiosa" a causa della divergenza tra i due genitori (madre cattolica e padre ateo), e che scopre il "valore" della esperienza religiosa proprio dal genitore rappresentato come "negatore" della religiosità:

un insegnamento tardivo e inaspettato mi è giunto da mio padre, in punto di morte: poco prima di morire, nonostante avesse per tutta la vita respinto la religione cattolica – facendone motivo di scontro durante la mia infanzia con mia madre, ostentando la bestemmia – ha desiderato confessarsi e ricevere l'estrema unzione. Tale gesto non è stato ipocrita o opportunistico e nemmeno per compiacere mia madre. Ha operato sulla mia identità religiosa più un semplice gesto come quello che anni di catechismo e ore di religione scolastiche. Se fino a quel momento la religione era stata per me una gabbia, quel gesto [...] mi ha portato a rivedere il mio ateismo per mutarlo in agnosticismo, sospensione del giudizio (R28).

Considerazioni conclusive

L'esame delle relazioni evidenzia alcuni nuclei problematici sui quali vale la pena soffermarsi sinteticamente. Partiamo da un primo elemento di carattere culturale, benché significativo anche sul piano pedagogico: è ricorrente, nelle relazioni, uno scollamento tra *istituzione* religiosa (specialmente, e per ovvi motivi legati alla provenienza geografico-culturale della maggioranza degli interpellati, quella cattolica) ed *esperienza* religiosa.

L'altro elemento su cui ci si può soffermare è rappresentato da una "falsificazione" del paradigma della "secolarizzazione", in cui sono confluiti schemi positivisti, suggestioni di linguaggi "decostruzionisti" e richiami ai "maestri del sospetto": la "crisi religiosa" nell'adolescenza emerge qui non tanto come addebitabile a un "crescere", inteso evolucionisticamente nel senso di un "emanciparsi" da superstizioni per abbracciare la "ragione". Piuttosto, tale crisi sembra ascrivibile al movimento di cui parlano Guardini¹² ed Erickson¹³: un porre la propria eredità umana davanti agli occhi, vagliandola per stabilire se e cosa trattenere. Ciò conferma indirettamente lo statuto di componente dell'identità personale che l'esperienza religiosa sembra assumere nel nostro materiale: anche chi arriva a rifiutare con disprezzo un'appartenenza o una qualsiasi forma di apertura lo fa alla fine di un percorso, che lo ha visto "alle prese" col religioso anche quando la sua famiglia e i suoi ambienti di riferimento non erano "credenti".

Infine, come già si è sottolineato, la quasi totalità dei soggetti coinvolti, salvo sporadiche eccezioni, dichiara di aver abbandonato la pratica religiosa (specialmente se afferente a culti e riti "istituzionalizzati"). Tuttavia, solo in un caso (R9) troviamo una cosciente ed esplicita rappresentazione di Dio come "fantasma consolatorio", "capro espiatorio", "illusione per addolcire la vita". Altri sostengono invece di aver recuperato, dopo il travaglio dell'adolescenza e in virtù di quest'ultimo, un'esperienza religiosa orientata più al "divino" che a un Dio personale (anche se talvolta di questo Dio personale, spesso il Dio cristiano, si mantengono alcuni attributi - generalmente quelli più connessi alla misericordia e all'amore universale). Nessuna professione recisa di ateismo, quindi.

In questi percorsi riteniamo giochi un ruolo fondamentale il linguaggio dell'esperienza e dell'educazione religiosa. Gli interpellati, infatti, codificano come afferenti alla "religiosità" dimensioni di esperienza anche molto diverse tra

12. R. Guardini, *Le età della vita* (1953), tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 1986.

13. E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e cambiamenti* (1982), tr. it. Armando, Roma, 1984.

loro, non necessariamente implicanti la sfera della trascendenza (volontariato presso i senzatetto, impegno socio-politico, ascolto di determinati tipi di musica...). Da un lato, quindi, il “patrimonio” religioso ricevuto attraverso i canali della religione istituzionale non è perso, non è stato completamente rifiutato: i soggetti manifestano il loro distacco dalla “religione” e professano la propria “religiosità” a partire da nuclei di immagini e concetti ricevuti proprio dalla loro educazione religiosa, poi germinati in una particolare forma. Vale a dire che, per poter codificare la propria esperienza come “religiosa”, è innanzitutto necessario avere parole e immagini per pensarla ed esprimerla¹⁴. Ciò getta nuova luce sul tema dell’educazione religiosa e delle connessioni tra religiosità ed educabilità dell’uomo¹⁵. Del resto molti degli interpellati ammettono che, nel momento in cui hanno riscoperto la fede passata o una nuova forma di religiosità, hanno vissuto l’esperienza di un “risveglio”, un “riportare a consapevolezza” qualcosa già esistente e ricevuto in precedenza. Non a caso molte delle immagini utilizzate, come la “sete di infinito”, il “bisogno di risposte”, la “selva oscura”¹⁶, manifestano (anche quando non dichiarata) la propria origine in una letteratura che, se non specificamente “religiosa”, è però connessa all’esperienza religiosa. Espressioni e nuclei immaginativi connessi alla dimensione del “religioso” divengono qui vie per una più lucida “auto-comprensione in retrospettiva”: questo dovrebbe far riflettere, in un’epoca nella quale, sull’onda di una secolarizzazione spesso presentata come l’inevitabile “destino evolutivo” dell’umanità, si tende frequentemente ad eliminare dall’orizzonte di vita delle persone il religioso, o a depotenziarlo, neutralizzandone simbologia, linguaggio, immagini e riferimenti, in nome di una postulata riappropriazione di sé da parte dell’uomo. I materiali esaminati suggeriscono prospettive ben diverse, che in questa sede non possiamo ovviamente sviluppare. Va detto, peraltro, che gli stessi autori delle relazioni non sem-

brano pienamente consapevoli di questo aspetto. Come si è potuto osservare, infatti, non di rado l’educazione religiosa è assimilata dagli studenti a una “imposizione”; in realtà, se assumiamo la prospettiva che stiamo qui suggerendo, questa formazione potrebbe essere considerata come il luogo della costruzione di un alfabeto minimo, di nuclei “staminali”¹⁷, fondamentali per la auto-comprensione della persona, i cui frutti talvolta risultano visibili e percepibili solo a distanza di anni o di decenni. In parole povere, privare una persona di parole e di immagini per esprimere un’esperienza che, come quella religiosa, sembra comunque connaturata alla persona (anche quando in gioco vi sia un rifiuto del religioso), significherebbe far inaridire e atrofizzare un aspetto dell’identità personale, sottraendo le pre-categorie necessarie al suo compiuto svilupparsi, in un senso o nell’altro. Riteniamo che quest’ultimo aspetto costituisca contemporaneamente un punto problematico e una ipotesi di lavoro per (ri)pensare compiutamente l’educazione religiosa. Forse occorre a noi studiosi “cercare e trovare parole” nuove per descrivere e interpretare il fenomeno religioso nel processo educativo.

*Michele Caputo, Giorgia Pinelli
Università degli Studi di Bologna*

14. R. Guardini, *Il linguaggio religioso* (1959), tr. it. in Id, *Linguaggio. Poesia. Interpretazione*, Morcelliana, Brescia, 2000³, pp. 13-45.

15. M.T. Moscato, *L’educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci e sviluppi*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere ... cit.*, pp. 130 - 203.

16. Curiosamente, è una studentessa di religione musulmana (R1) ad utilizzare in modo pertinente questa immagine di chiara ascendenza dantesca per indicare il proprio smarrimento spirituale e il conseguente riavvicinamento all’Islam.

17. M.T. Moscato, *Crescere tra vecchi e nuovi dei: l’educazione religiosa fra impliciti e consapevolezza*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (a cura di), *Crescere ... cit.*, pp. 321-347.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- G. Acone - E. Visconti - T. De Pasquale**, *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (a cura di)**, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, F. Angeli, Milano, 2014.
- M. Barbagli - C. Schmoll (ed.)**, *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, il Mulino, Bologna, 2011.
- P. Barone - R. Mantegazza**, *La terra di mezzo – Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano, 1999.
- P. Barone**, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano, 2009.
- U. Beck**, *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare* (2008), tr. it., Laterza, Bari, 2009.
- P. Bertolini**, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino, 2005.
- P. Blos**, *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica* (1962), tr. it., F. Angeli, Milano, 1987
- A. Bombardieri**, *Evoluzione/involuzione del senso religioso negli anni della giovinezza*, in **A.M. Mariani**, *I giovani adulti*, cit, pp. 147-154.
- M. Caputo**, *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell'educazione: questioni storico-epistemologiche*, in M.T. Moscato (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna, 2007, pp. 23-42.
- M. Caputo**, *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, cit., 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 ... cit.*, pp. 191-222.
- E. Confalonieri – G. Scaratti**, *Storia di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano, 2000.
- E. Crocetti – A. Palmonari**, *Gli orientamenti religiosi*, in A. Palmonari (ed.), *Psicologia ... cit.*, pp. 147-164.
- F. Dolto**, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni* (1988), tr. it., Mondadori, Milano, 1990.
- E.H. Erikson**, *I cicli della vita. Continuità e cambiamenti* (1982), tr. it. Armando, Roma, 1984.
- E.H. Erikson**, *Gioventù e crisi di identità* (1968), tr. it., Armando, Roma, 1974.
- E.H. Erikson**, *Infanzia e società* (1963), tr. it., Armando, Roma, 1966.
- E.H. Erikson**, *La forza dell'uomo e il ciclo delle generazioni*, in Id., *Introspezione e responsabilità* (1964), tr. it., Armando, Roma, 1968, pp. 115-159.
- R. Guardini**, *Le età della vita* (1953), tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 1986.
- R. Guardini**, *Il linguaggio religioso* (1959), tr. it. in **Id.**, *Linguaggio. Poesia. Interpretazione*, Morcelliana, Brescia, 2000³, pp. 13-45.
- A.M. Mariani**, *I giovani adulti*, Unicopli, Milano, 2000.
- P.H. Miller**, *Teorie dello sviluppo psicologico* (2002) tr. it., Bologna, Il Mulino, 2002.
- M.T. Moscato (ed.)**, *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna, 2007.
- M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma, 2012.
- M.T. Moscato**, *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci e sviluppi*, in **M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (ed.)**, *Crescere ... cit.*, 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 (ed.)**, *Crescere ... cit.*, pp. 321-347.
- R. E. Muuss**, *Le teorie psicologiche dell'adolescenza* (1962), tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1976
- A. Palmonari – F. Carugati – P. Ricci Bitti – G. Sarchielli**, *Identità imperfette*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- A. Palmonari (a cura di)**, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 2011 (3 ed.).
- G. Pinelli** (2012), *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in **M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (ed.)**, *Crescere ... cit.*, pp. 70 – 97.
- G. Pinelli** (2014), *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in **F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (ed.)**, *La risorsa religione ... cit.*, pp. 281-295.