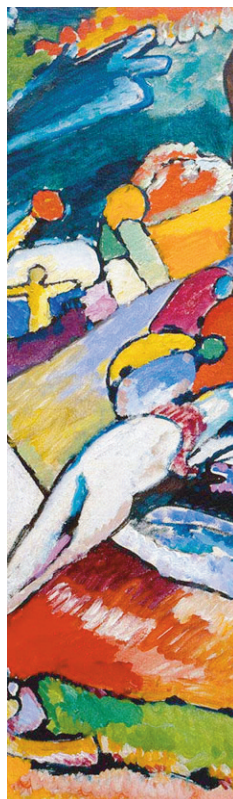
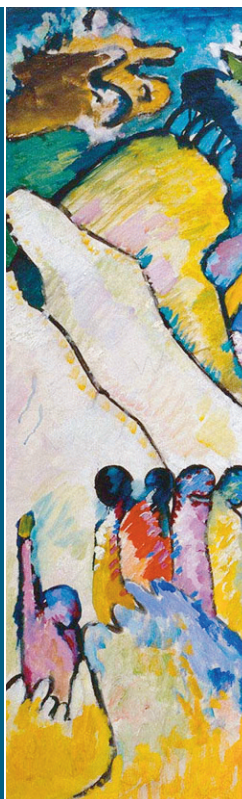


Andrea Porcarelli

RELIGIONE A SCUOLA TRA PONTI E MURI

**Insegnare religione
in un orizzonte multiculturale**

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Formazione



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

L'esperienza religiosa

Studi e ricerche multidisciplinari

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

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

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

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

Direzione editoriale

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

Comitato scientifico

Mario Aletti, Università Cattolica di Milano, *Psicologia della Religione*

Maria Cristina Bartolomei, Università degli Studi di Milano, *Filosofia della Religione*

Don Valentino Bulgarelli, Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna, *Teologia*

Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Lugano, *Sociologia e comunicazione*

Geraldo José da Paiva, Università di São Paulo (Brasile), *Psicologia sociale*

Domenico Devoti, Università degli Studi di Torino, *Psicologia della religione*

Giovanni Filoramo, Università degli Studi di Torino, *Storia del Cristianesimo*

Mons. Rosino Gabbiadini, Facoltà Teologica Emilia Romagna, *Pedagogia della religione*

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

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

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

Andrea Porcarelli

RELIGIONE A SCUOLA TRA PONTI E MURI

**Insegnare religione
in un orizzonte multiculturale**

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Formazione

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA dell'Università di Padova.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
Esperienza religiosa e educazione nello scenario della complessità	»	11
Il pluralismo religioso in una società post-secolare	»	11
Le scienze delle religioni a un bivio	»	13
Alcuni dispositivi concettuali per esplorare l'esperienza religiosa	»	17
Educare la religiosità	»	22
Ragioni pedagogiche per gli insegnamenti religiosi nelle scuole	»	27
Il ruolo della scuola tra educazione e istruzione	»	27
Il dibattito internazionale sugli insegnamenti religiosi nelle scuole pubbliche	»	30
Ragioni pedagogiche per gli insegnamenti religiosi nelle scuole	»	36
Percorso storico dell'insegnamento religioso in Italia	»	40
Dallo Statuto Albertino alla Grande Guerra	»	40
L'insegnamento della Religione nella Riforma Gentile	»	44
I Patti Lateranensi e l'IR "concordatario"	»	49
L'IR dopo il crollo del fascismo	»	56
L'IRC come disciplina scolastica nella revisione del Concordato del 1984	»	69
Gli anni di prima attuazione dell'IRC "neoconcordatario"	»	76
Un IRC "in cammino" all'inizio del nuovo millennio	»	84

Identità pedagogica dell'IRC come disciplina	pag.	93
Una disciplina nel quadro delle finalità della scuola	»	93
Una struttura “dialogica” come intuizione euristica	»	97
Struttura disciplinare dell'IRC in prospettiva dialogica	»	100
Tra dimensione dell'identità e apertura all'alterità	»	102
Uno sguardo alla dimensione esistenziale in ottica di riconciliazione	»	110
Lettura pedagogica delle indicazioni nazionali per l'IRC	»	112
Programmi o indicazioni?	»	112
Indicazioni per l'IRC nel primo ciclo	»	114
Le indicazioni per l'IRC nella scuola dell'infanzia	»	118
Le indicazioni per l'IRC nella scuola primaria	»	121
Le indicazioni per l'IRC nella scuola secondaria di primo grado	»	125
Sguardo sulle Indicazioni IRC per il secondo ciclo	»	129
Competenze e Obiettivi specifici di apprendimento	»	135
A proposito del dibattito sull'insegnamento religioso in Italia	»	144
La proposta “eliminazionista” classica e i suoi sviluppi	»	144
Alcune sperimentazioni dal valore euristico	»	147
Verso una possibile conciliazione delle diverse ipotesi	»	149
Verso un IRC “dialogico”	»	152
L'approccio dialogico proposto nei Toledo Guiding Principles	»	152
Le ragioni teologiche del dialogo interreligioso	»	154
L'ipotesi pedagogica di un IRC “dialogico”	»	160
Alcune variabili “idiografiche”	»	167
Riferimenti bibliografici	»	171

Introduzione

Il dibattito sull'insegnamento religioso, in Italia e in Europa, è attivo da svariate decine di anni e, di quando in quando, riprende vigore, magari sulla scorta della diffusione di alcuni dati, come ad esempio quello della percentuale degli avvalentisi¹. Altre volte il dibattito emerge quasi “a margine” di altre questioni, come quelle che caratterizzano la nostra società multiculturale, i fenomeni migratori, le rappresentazioni reciproche di quanti appartengono a diverse tradizioni religiose, eventuali fenomeni di fanatismo o fondamentalismo religioso. Non è nemmeno escluso il riemergere di tensioni ideologiche mai sopite, di diverso segno, che spesso possono essere figlie di quei *paradigmi del sospetto* di cui ci si è occupati anche in un volume (Caputo, 2018) collocato in questa stessa collana.

Porre a tema la questione dell'insegnamento o degli insegnamenti religiosi in una società complessa, post-secolare e multiculturale, rappresenta una sfida impegnativa e coinvolge una pluralità di sguardi disciplinari, che vanno da quello sociologico (soprattutto per cogliere e descrivere le dinamiche che caratterizzano l'evoluzione della religiosità, oggi), a quello politico (in ordine al tema di una non sempre semplice convivenza civile tra persone di diverse culture e fedi religiose), a quello giuridico (si pensi al tema della *libertà di religione*, che rientra nell'ambito dei diritti umani). Non mancherebbero questioni di tipo antropologico e filosofico e, certamente, non dimenticheremo quelle pedagogiche e didattiche. Da questo punto di vista possiamo considerare la collana in cui questo volume si colloca – *L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari*² – come un paradigma

1. Nella normativa attuale è possibile scegliere se “avvalersi” (o meno) dell'insegnamento della religione cattolica, riprenderemo la questione più avanti.

2. Questa collana specializzata è stata inaugurata da FrancoAngeli nel 2017, e – tenendo conto della multiforme complessità dei fenomeni religiosi – propone su di essi uno

epistemologico che fa da sfondo al percorso che qui seguiremo. L'oggetto *religione*, infatti, non è facile da trattare: potremmo quasi accompagnarlo con avvertenze del tipo *maneggiare con cura*, non tanto perché lo riteniamo "pericoloso", ma piuttosto perché lo riteniamo delicato e meritevole di particolari attenzioni.

Intento del presente volume è quello di offrire una riflessione pedagogica pacata e puntuale, che da un lato prenda in esame il dibattito che si è sviluppato – anche a livello internazionale – sulle varie forme di insegnamenti religiosi, dall'altro lato offra una lettura priva di pregiudizi dell'attuale situazione dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) in Italia. In tal modo il testo, oltre ad alimentare il confronto con altri studiosi che si occupano di queste tematiche, si presta in modo particolare per la formazione iniziale di quanti si preparano per diventare insegnanti di religione (Idr) negli Istituti di Scienze Religiose e per i futuri presbiteri che, oltre a poter essere a loro volta Idr, potrebbero essere chiamati ad interagire con il mondo della scuola e dell'IRC, o addirittura ad assumere la responsabilità della formazione degli Idr. Il testo si presta ad offrire spunti di riflessione significativi anche a coloro che operano come educatori, catechisti e operatori pastorali, specialmente se hanno occasione di interagire con il mondo della scuola.

Per questo il nostro percorso si snoderà con un itinerario "a spirale", prendendo le mosse dal contesto culturale e dalla chiave di lettura che utilizziamo per accostarci al fenomeno religioso (la dimensione dell'*esperienza religiosa*). Ci sposteremo quindi verso il contesto specifico che prenderemo come punto di riferimento (la scuola) per coglierne gli elementi essenziali dell'identità pedagogica (tra educazione e istruzione) nella convinzione che qualsiasi riflessione sugli insegnamenti religiosi e similari nella scuola non possa prescindere da una considerazione, in termini pedagogici, del mandato sociale e educativo della scuola stessa. Ulteriore punto di riferimento è lo scenario internazionale, soprattutto a livello europeo, in cui si possono cogliere alcune delle "ragioni" per l'insegnamento religioso nelle scuole e interessanti proposte sulle modalità per realizzarlo.

La parte centrale del nostro percorso è dedicata alla presentazione dell'Insegnamento religioso in Italia: da un punto di vista storico e peda-

sguardo multidisciplinare e multi-prospettico, a partire da un approccio di tipo ermeneutico-esistenziale che mette al centro dello sguardo l'esperienza religiosa, analizzata in prospettiva storica, sociologica, antropologica, psicologica e anche pedagogica. Chi scrive, assieme a Maria Teresa Moscato, è stato tra i promotori della creazione di questa collana e ne è attualmente co-direttore. Vedi: www.francoangeli.it/Ricerca/Ricerca_collana_Libri.aspx?Collana=1061 (ultima consultazione 10 settembre 2022).

gogico. Prendiamo le mosse dalle sue radici storiche, che ci proponiamo di esaminare in termini analitici, per far cogliere al lettore analogie e differenze nelle diverse “stagioni” che lo hanno caratterizzato ed arrivare ai giorni nostri nella consapevolezza di quali siano i retaggi del passato, ma anche le differenze che caratterizzano la situazione attuale rispetto a quella di un tempo. Cercheremo poi di delineare un profilo pedagogico dell’Insegnamento della religione cattolica (IRC) come disciplina, nella speranza di riuscire a coglierne l’anima formativa e la struttura epistemica che la caratterizza. La lettura pedagogica delle Indicazioni nazionali per l’IRC attualmente in vigore completa la parte centrale del presente volume e offre – soprattutto agli insegnanti – gli strumenti concettuali per effettuare una progettazione didattica consapevole ed efficace.

I capitoli conclusivi si aprono al mondo del problematico e del possibile. L’analisi del dibattito sull’insegnamento della religione in Italia ci permetterà di ritrovare le ragioni delle diverse proposte che si sono succedute, alcune miranti semplicemente ad eliminarlo dalla realtà scolastica, altre pensate per arricchire l’offerta formativa, tenendo conto anche di coloro che ritengono di non volersi avvalere di un insegnamento religioso cattolico. Concluderemo il nostro percorso prefigurando alcune possibili ipotesi per il futuro, non tanto per il gusto di immaginare scenari utopici, ma nel tentativo di individuare – a partire dalla concreta situazione presente – alcuni *spazi di sviluppo prossimale*, per muoverci in una direzione che tenga conto delle istanze poste dalla prospettiva del dialogo interreligioso in una società multiculturale.

Esperienza religiosa e educazione nello scenario della complessità

Il pluralismo religioso in una società post-secolare

Sul finire degli anni Sessanta del XX secolo si diffonde, in ambito sociologico, la categoria culturale della *secolarizzazione*, che si configura come una tendenziale e progressiva riduzione dell'impatto della sfera religiosa, quanto meno nello spazio pubblico. Le teorie classiche della secolarizzazione (Lübbe, 1965; Cox, 1965; Berger, 1967) presentavano un cammino irreversibile, che sembrava legare inscindibilmente il processo di modernizzazione e razionalizzazione (tipico delle società occidentali figlie dell'Illuminismo) con un correlativo processo di secolarizzazione e perdita progressiva di spazio e rilevanza della dimensione religiosa. Si tratta di un'interpretazione di un dato sociale che non appare affatto neutra, ma in parte recupera una visione ideologica di tipo laicista che a sua volta affonda le sue radici nel conflitto contro le ingerenze "clericali" esploso nel corso della Rivoluzione francese e che in Francia si è consolidato con l'approvazione del principio costituzionale di *laicità*¹ nel 1905. Tracce evidenti di una prospettiva laicista si trovano anche in alcune correnti del Risorgimento italiano, dove la presenza dello Stato pontificio e poi la *Questione romana* hanno alimentato sentimenti di ostilità nei confronti del potere temporale della Chiesa, che si sono fatalmente riversati anche sulla sua missione spirituale e sulla stessa esperienza religiosa dei credenti.

Le teorie classiche della secolarizzazione sono state messe in crisi dal progresso delle ricerche sociologiche, quando

1. Lo stesso uso dei termini *laicità* e *laicismo*, con cui potremmo semantizzare atteggiamenti di presa di distanza più o meno radicale nei confronti della religiosità e del suo ruolo pubblico, è ancora oggetto di un dibattito acceso, non privo di valenze ideologiche. Cfr. Scola, 2007; Crosato, 2016; Sciuto, 2018; Sistach, 2019.

divenne possibile separare la teoria della secolarizzazione delle sue origini ideologiche (...), nonché distinguere la teoria stessa, intesa come teoria della differenziazione moderna fra sfera secolare e sfera religiosa, dalla tesi secondo la quale il risultato finale del processo moderno di differenziazione sarebbe stato la progressiva erosione della religione, seguita dal suo declino e dalla sua definitiva scomparsa (Casanova, [1994] 2000, p. 35).

Anche la forma funzionalista e mitigata di tale teoria, che si limitava a predire la progressiva e irreversibile perdita delle funzioni pubbliche della religione è stata ampiamente superata, tanto che già dalla fine del XX secolo si parla di società post-secolare, tema che ricorre più volte negli scritti e negli interventi del filosofo tedesco Jürgen Habermas, come possiamo leggere anche nel noto dialogo pubblico avuto con l'allora card. Joseph Ratzinger, nel 2004, presso l'Accademia cattolica di Monaco di Baviera (Habermas, Ratzinger, 2004), in cui entrambi gli interlocutori concordano sull'analisi dell'attuale contesto socioculturale come quello di un *pluralismo post-secolare*, in cui il dialogo tra una fede aperta all'intelligenza ed una ragione rigorosa, ma non "chiusa", può rappresentare il punto di riferimento per la costruzione di nuovi orizzonti di convivenza civile.

Particolarmente interessanti sono le riflessioni che troviamo in tal senso nelle ultime opere di Peter Berger, che già abbiamo citato tra i teorici della secolarizzazione e che riconosce la necessità di fare riferimento ad altre categorie per interpretare i contorni di una realtà che si rivela molto complessa e sfuggente: "da qualche tempo sostengo che la teoria della secolarizzazione deve essere abbandonata, per sostituirla abbiamo bisogno di una teoria del pluralismo" (Berger, [2014] 2017, p. 14). Al di là del dato di fatto, per cui la dimensione religiosa – specialmente se considerata a livello mondiale – appare ben lungi dallo scomparire dalle culture del nostro tempo (ivi compresi i loro spazi pubblici), l'autore considera i due opposti approcci² che impediscono di cogliere la realtà sfaccettata che abbiamo di fronte: il relativismo tipico di un laicismo negazionista nei confronti della religione e il fondamentalismo che caratterizza alcune forme di "revival" religiosi presenti in forme differenti e in diverse aree del mondo. Il pluralismo contemporaneo si configura come un *pluralismo complesso*, in cui

2. "Il relativismo quanto il fondamentalismo sono pericolosi per le persone, e ancora di più per la società. Il relativismo spinge gli individui al nichilismo morale; il fondamentalismo, al fanatismo. (...) La minaccia per la società è invece più difficile da gestire. Se non c'è accordo su quello che è un comportamento accettabile (...), la base morale e di conseguenza l'esistenza stessa di una società vengono messe in discussione. Manca quella solidarietà che motiva le persone a fare sacrifici per gli altri membri della società, fino a rischiare la vita nel caso in cui la società venga attaccata" (ivi, p. 147).

convivono insieme (e sono chiamati a convivere nella reciproca comprensione) diversi discorsi religiosi e diversi discorsi secolari, superando l'idea che la progressiva secolarizzazione della cultura avrebbe inesorabilmente tolto spazio ai discorsi religiosi.

Vi è un pluralismo di discorsi religiosi nelle menti degli individui e delle società. Vi è anche un pluralismo, importantissimo, di discorsi secolari e religiosi. Inoltre, vi è un pluralismo di diverse versioni della modernità, con diverse configurazioni della coesistenza di religione e secolarità (ivi, p. 172).

Si apre dunque la possibilità di concepire un *pluralismo inclusivo* che Berger propone come chiave di lettura per una società post-secolare e come proposta politica per una civile convivenza all'interno di tale società. Altri autori, muovendo da altri contesti disciplinari, utilizzano categorie differenti, come fa ad esempio lo psicologo Ezio Aceti, che – dall'analisi di alcuni fenomeni culturali – rileva una *nostalgia di Dio*, sull'onda della quale “si affacciano alla società contemporanea una serie di fenomeni che, anche se mescolati con le problematiche contemporanee, testimoniano il bisogno dell'uomo di rivolgersi a Dio” (Aceti, 2011, p. 8) e in questa istanza è racchiusa anche una *nostalgia dell'uomo*, ovvero di una sua pienezza. In tale nostalgia – e nella scelta di farsene carico sul piano educativo – l'autore vede una risposta ai dilemmi della società post-moderna.

In questa sede cercheremo di incrociare la possibilità di un *pluralismo inclusivo*, avanzata da Berger, con uno sguardo scientifico aperto all'esperienza religiosa e la prospettiva teologica del dialogo interreligioso, per elaborare alcuni dispositivi concettuali, di tipo pedagogico, e ragionare sugli insegnamenti religiosi nella scuola.

Le scienze delle religioni a un bivio

Se assumiamo la presenza di persone e comunità dotate di sensibilità religiosa come un dato di realtà, potremo dotarci di categorie interpretative e dispositivi concettuali per leggere la vastissima fenomenologia dell'esperienza religiosa, da più prospettive disciplinari. In un saggio concepito per porre le basi della riflessione pedagogica a partire da alcune consapevolezze filosofiche, Pierluigi Malavasi afferma che “il sapere pedagogico è chiamato a considerare l'universalità e la permanenza dei fenomeni religiosi, interpretandone lo specifico educativo senza ridurre l'anelito alla trascendenza a una condizione posta dal pensiero” (Malavasi, 2002, p. 279)³. Lun-

3. L'autore puntualizza anche come, tra le condizioni filosofiche per la credibilità di tale apertura alla trascendenza, vi sia perlomeno una “non-chiusura” al discorso metafisi-

go tale direttrice di marcia si possono approfondire alcune ragioni filosofiche in ordine ai *fondamenti antropologici della religiosità*, di cui ci siamo occupati in altra sede (Porcarelli, 2016, pp. 164-166) e che qui lasciamo sullo sfondo come una possibilità culturale significativa.

Nell'ambito delle *scienze delle religioni* si delineano diverse linee di tendenza, che vanno dall'approccio vetero-positivista che si basa esclusivamente sui dati osservabili⁴ (per lo più ricondotti a comportamenti esteriori) ad un approccio di tipo fenomenologico ermeneutico che tende ad "ascoltare" l'esperienza religiosa e lasciarla "parlare" in quanto tale. Tale distinzione era stata ben evidenziata dal filosofo Dilthey, che distingueva tra l'approccio consono alle *Scienze della natura*, basate sul paradigma dello *spiegare (Erklären)* i dati oggettivi e osservabili, e l'approccio consono alle *Scienze dello spirito*, basate sul paradigma del *comprendere (Verstehen)* i vissuti interiori delle persone, sempre unici e irripetibili, accessibili solo per via di comprensione empatica. Applicando tale prospettiva all'esperienza religiosa ne emerge una chiave di lettura molto attenta a preservarne l'autonomia.

La religione deve essere un atteggiamento speciale nei confronti del mondo, deve avere una sua propria legittima origine, oppure è una mescolanza impura, una violazione acritica della sfera coscienziale della morale o della scienza. Esiste una esperienza, che agisce nella vita psichica in maniera legittima, autonoma, originaria e indistruttibile: è questa esperienza vissuta l'origine di tutti i dogmi, cerimonie e organizzazioni della vita religiosa comunitaria (Dilthey, [1911] 1970, p. 110).

A collocarsi con decisione lungo questa seconda linea metodologica, nell'ambito delle scienze delle religioni, è Rudolph Otto, che – nel suo

co: "riflettere sulla fenomenologia dell'esperienza religiosa implica la consapevolezza che la volontà di andare oltre la fisica, e più in generale di oltrepassare il noto e l'apparenza, appartiene da sempre al desiderio dell'uomo di comprendere se stesso e il mondo circostante" (*ibidem*).

4. Possiamo collocare lungo questa linea di pensiero anche la ricostruzione storica del sorgere delle Scienze delle religioni proposta da Giovanni Filoramo: "Le scienze delle religioni gettano le loro radici nel fecondo terreno della riflessione illuministica sulla natura della religione e, più in generale, sulla natura dell'uomo. Soltanto nel corso del Settecento, infatti, vennero costituendosi quei presupposti epistemologici e quelle coordinate interpretative che, coniugandosi in seguito con gli studi di linguistica comparata indoeuropea e all'interno di una prospettiva ormai dominata dall'evoluzionismo scientifico, dovevano, nella seconda metà dell'Ottocento, favorire il sorgere e il diffondersi dapprima di una Storia comparata delle religioni, in seguito, di un approccio multidisciplinare in prospettiva scientifica allo studio della religione, favorendo in questo modo il formarsi di un vero e proprio campo disciplinare nuovo: quello delle Scienze delle religioni" (Filoramo, 2004, p. 29).

famoso saggio sul sacro (1917) – prende le mosse dalle origini interiori dell’atteggiamento religioso, che egli rintraccia innanzitutto nel sentimento di essere creatura, su cui si innesta una dinamica apertura al mistero (il *mysterium tremendum*), che prende forma al cospetto delle manifestazioni del divino (il *numinoso*).

La *Fenomenologia della religione*, come disciplina, si colloca su questa linea di valorizzazione dell’esperienza religiosa come punto di partenza imprescindibile per chi voglia realizzare uno studio scientifico, ma non programmaticamente riduzionistico, del fatto religioso, o meglio dei fenomeni che rientrano in tale ambito di esperienza. Così spiega tale approccio Gerardus van der Leeuw, storico delle religioni che possiamo considerare il “padre” della fenomenologia religiosa.

La fenomenologia cerca il fenomeno; che cos’è il fenomeno? È ciò che si mostra. Questo comporta una triplice affermazione: 1) vi è qualche cosa; 2) questa cosa si mostra; 3) è un fenomeno per il fatto stesso di mostrarsi. Ora, il fatto di mostrarsi interessa sia quel che si mostra, sia colui al quale viene mostrato; di conseguenza il fenomeno non è un semplice oggetto; e non è neppure l’oggetto, la vera realtà, la cui essenza sarebbe soltanto riscoperta dall’apparenza delle cose vedute. Di questo parla una certa metafisica. Con fenomeno non si intende neppure qualche cosa di puramente soggettivo, una vita del soggetto studiata da un ramo distinto della psicologia – nella misura in cui ne ha la possibilità. Ma il fenomeno è insieme un oggetto che si riferisce al soggetto, ed un soggetto relativo all’oggetto (Van Der Leeuw, [1956] 1975, p. 529).

Lungo la scia tracciata da Van der Leeuw si possono collocare diversi autori di area fenomenologica, accomunati dalla scelta metodologica per cui l’esperienza religiosa (talvolta semantizzata anche come esperienza del sacro, sulla scorta della riflessione di Otto) può essere compresa alla luce di se stessa molto meglio di quanto si potrebbe fare se si tentasse di ricondurla (o, peggio ancora, di “ridurla”) ad altre variabili culturali di tipo storico, sociale, psicologico, ecc., perché – scrive ancora Van der Leeuw – “L’esperienza religiosa vissuta è quella il cui significato si riferisce all’insieme, al tutto. Si lascia sempre intendere soltanto dal punto di vista dell’eternità” (ivi, p. 359).

Su questa linea di studi si può collocare – tra gli altri – lo storico delle religioni Mircea Eliade che, fin dalle prime righe del suo Trattato *di storia delle religioni* si esprime molto chiaramente: “un fenomeno religioso risulterà tale soltanto a condizione di essere inteso nel proprio modo di essere, vale a dire studiato su scala religiosa. Girare intorno al fenomeno religioso per mezzo della fisiologia, la psicologia, la sociologia, l’economia, la linguistica, l’arte, ecc., significa tradirlo e lasciarsi sfuggire appunto il *quid*

unico e irriducibile che contiene: il suo carattere sacro” (Eliade, [1948] 1976, p. IX). Si prendono le distanze in modo esplicito dall’approccio riduzionista tipico del paradigma positivista, per cui l’esperienza religiosa andrebbe ricondotta ad altre variabili dell’umano e studiato alla luce delle scienze corrispondenti. È altresì vero che nessun fenomeno religioso esiste “allo stato puro”, perché “essendo cosa umana, la religione è per questo anche un fatto sociale, linguistico ed economico – non è concepibile l’uomo all’infuori del linguaggio e della vita collettiva” (ivi, pp. IX-X), ma la religione non può essere spiegata *esclusivamente* con qualcuna o anche con tutte queste attività fondamentali dell’uomo, perché conserva aspetti che la rendono irriducibile e originale. Per Eliade il primo passo di una scienza delle religioni dovrebbe essere l’analisi storica, che perviene ad una *morfo-logia del sacro*, a cui segue l’analisi fenomenologica (che sfocia nella *tipologia del sacro*) per concludersi con un momento ermeneutico, che consisterebbe nel cercare di comprendere il messaggio religioso, senza categorie “estrinseche”, ma nel modo in cui esso viene percepito e vissuto dall’*homo religiosus* in quanto tale: le esperienze religiose vanno interpretate alla luce di se stesse.

Volente o nolente, lo studioso, quando ha ricostruito la storia di una forma di religione o ne ha enucleato i contesti sociologici, economici o politici, non ha affatto terminato la sua opera, perché deve ancora comprendere il significato della forma religiosa stessa, cioè deve identificare e spiegare le situazioni e le posizioni che ne hanno provocato o reso possibile l’apparizione o il trionfo in un particolare momento storico (Eliade, [1969] 1980, p. 14).

Dal punto di vista storico Eliade precisa che “l’uomo religioso assume nel mondo un modo specifico d’esistenza che, nonostante le numerose forme storico-religiose, è sempre riconoscibile. Qualunque sia il contesto storico nel quale è immerso, l’*homo religiosus*, crede sempre che esista una realtà assoluta, il sacro, che trascende questo mondo, in questo mondo si manifesta e per ciò stesso lo santifica e lo rende reale. Crede nell’origine sacra della vita e nel fatto che l’esistenza umana attualizza tutta la sua potenzialità in proporzione alla sua religiosità, cioè partecipa alla realtà” (Eliade, [1957] 2009, p. 128)⁵.

5. Eliade, contestualmente, sottolinea come in ogni epoca vi siano stati anche uomini areligiosi, la cui identità in genere si costruisce in modo “speculare” a quella dell’*homo religiosus*, attraverso la negazione sistematica di ogni forma di trascendenza e della sua incidenza sulla loro vita, tanto che egli precisa che “quest’uomo areligioso discende dall’*homo religiosus* e, lo voglia o no, è anch’egli opera sua, ha preso forma partendo dalle situazioni assunte dai suoi antenati. In definitiva egli è il frutto di un processo di

Un altro grande studioso, Julien Ries, fa eco alla riflessione di Eliade affermando che:

l'homo religiosus appare come un personaggio storico che vediamo emergere nel corso dei millenni della preistoria. E noi riusciamo a camminare con lui lungo tutta la storia umana. La sua natura e la sua struttura dimostrano che nell'umanità vi è unità spirituale. Questa scoperta è significativa per l'antropologia e per la storia delle religioni (Ries, 1989, pp. 45-46).

Alle considerazioni di Ries aggiungiamo solamente che si tratta di una consapevolezza significativa anche per la pedagogia in genere, oltre che per una *Pedagogia dell'esperienza religiosa* che ci auguriamo (Porcarelli, 2018) di vedere presto annoverata tra le scienze delle religioni, alla pari di tutte le altre.

Alcuni dispositivi concettuali per esplorare l'esperienza religiosa

La prospettiva in cui siamo collocati è quella di un pluralismo aperto, in cui tale apertura si configura anche nei confronti dell'esperienza religiosa, comunque vissuta da ogni soggetto, a cui cercheremo di “dare la parola”, utilizzando dispositivi concettuali che ci permettano di esplorare gli orizzonti di tale dimensione esperienziale in tutta la loro ampiezza e con modalità non invasive, a partire da uno sguardo di tipo psicologico.

Già agli inizi del XX secolo, uno dei padri della psicologia della religione, Théodore Flournoy, reagiva con forza all'indifferenza o anche ostilità della nascente psicologia scientifica nei confronti dell'esperienza religiosa e si metteva in dialogo con le altre scienze delle religioni (a partire dalla storia delle religioni), per ritagliare uno spazio specifico per la psicologia religiosa⁶. Mario Aletti, volendo definire l'oggetto specifico della

desacralizzazione. (...) Ciò implica che l'uomo areligioso si è costituito in opposizione al suo predecessore, sforzandosi di 'svuotarsi' di qualsiasi religiosità e di qualsiasi significato transumano” (ivi, p. 129).

6. “La psicologia, il cui compito è di cogliere sul fatto, nella loro realtà immediata, i segreti della coscienza individuale, fornirà con ciò la spiegazione interiore e la vera chiave di tutte queste manifestazioni di cui la storia contempla lo sviluppo dall'esterno” (Flournoy, [1902] 2021, p. 85). Il testo di Flournoy è del 1902, tradotto in italiano nel 1910 e riproposto – nella collana di FrancoAngeli – in una versione in lingua italiana corrente, con un ampio saggio introduttivo di Mario Aletti. Interessante il *principio* – di tipo metodologico – di *esclusione della trascendenza*, per cui: “La psicologia religiosa non rigetta, più di quanto non affermi, l'esistenza trascendente degli oggetti della religione: si limita ad ignorarla ed a scartare un problema che essa stima non essere di sua competenza. Per

psicologia della religione, ne propone una definizione “genetico-strutturale articolata in quattro componenti, quasi si trattasse di anelli concentrici, sempre più stretti intorno al centro della definizione” (Aletti, 2022, p. 90), che – riprendendo le frasi-chiave dal testo dell’Autore – potremmo sintetizzare in questi termini: *La religiosità è un vissuto psichico relazionale, che coinvolge l’insieme della persona (lontano da ogni forma di riduzionismo), rimanda a quel legame che è relazione personale tra un io e un tu, intenzionalmente orientato al riconoscimento di un radicalmente-Altro. Essa rientra nel vasto quadro delle attività mitopoietiche, rivolte ad una relazione significativa con la realtà, che dia senso al soggetto, al mondo e alla relazione uomo-mondo, configurandosi come una risposta totalizzante alla domanda di significato che appella al Trascendente, come fonte di senso e di valore-interesse ultimativo. La religiosità, infine, è un’appropriazione soggettiva e individuale della religione culturalmente specificata, che si attualizza e si presenta con specifiche connotazioni personali in funzione dell’interazione con la religione ricevuta dall’ambiente.*

In tale prospettiva, da un punto di vista psicologico, la religiosità è una delle risposte alla domanda di senso (*search for meaning*), che in genere prende forma nel corso della vita di una persona, soprattutto a fronte delle *situazioni-limite*, che spesso sono anche esperienze di frustrazione, come il contatto con la morte, le malattie, la solitudine affettiva, il senso di colpa, ma possono essere anche esperienze di gioia, entusiasmo, passione estetica o erotica.

Naturalmente, la semplice percezione di problemi od interrogativi esistenziali si configura come un’esperienza psicologica e spirituale, ma non è un’esperienza religiosa. L’esperienza religiosa suppone la percezione del problema ed *insieme* l’intuizione di una risposta che, in un qualche modo, si riferisce al Trascendente (ivi, p. 92).

La ricerca di un significato è un bisogno essenziale, che si configura come una forma di *spiritualità*, ma va detto che se è vero che ogni esperienza religiosa è anche una forma di spiritualità, non ogni forma di spiritualità è anche esperienza religiosa⁷. Tra le categorie psicologiche utili

la psicologia (...) il sentimento religioso è un fatto ch’essa deve semplicemente analizzare e seguire nelle sue trasformazioni, senza alcuna competenza per discutere il suo valore oggettivo o la sua legittimità” (ivi, p. 87).

7. “La specificità dell’atteggiamento religioso è definita dal referente, trascendente, che sostanzia la risposta attesa, e non è data dal semplice porsi della domanda di senso; perciò, una ‘esperienza di totalità’, di ‘visione del mondo’ o un sistema di significato non è identificabile con una religione, anche se può costituirne un aspetto, o una attivazione” (ivi, p. 98).

per riflettere sull'esperienza religiosa in senso stretto, vi è anche quella di *atteggiamento religioso*, che alcuni autori introducono per indicare una fase evolutiva dell'esperienza religiosa, in cui il credente tenta di esorcizzare quelle ambiguità che sono fisiologiche all'interno di essa, analizzandole criticamente e rendendo sempre più stabile il suo rapporto con il *Radicalmente Altro*, fino a giungere ad una strutturazione relativamente stabile di tutto lo psichismo che consente al soggetto di prendere posizione di fronte al Radicalmente Altro, implicandovi tutti i livelli della condotta e tutte le componenti della personalità (intellettive, emotive, affettive, motivazionali, operative). Possiamo riprendere questo concetto con le parole di Amedeo Cencini, che si pone dichiaratamente nella prospettiva di una psicologia religiosa di ispirazione cristiana:

C'è fedeltà e crescita nell'amore di Dio quando c'è un'esperienza sempre più piena e umana d'esso, sempre più gestita armonicamente dalla totalità delle strutture psichiche, cuore-mente-volontà, ognuna secondo la sua specificità d'intervento. Così, mentre la mente coglie la verità del valore e ne gusta la contemplazione, la volontà lo sceglie con sempre maggior forza dicendo no ad altri amori, e il cuore scopre come Cristo possa davvero "bastargli" quando l'ama al di sopra di tutto (Cencini, 1992, p. 115).

Un'altra categoria interessante, che emerge sempre in ambito psicologico, è quella di *disponibilità religiosa*⁸, intesa come potenziale apertura a dare liberamente una risposta religiosa agli interrogativi di senso, ma più interessante ancora è la categoria della *autenticità*, che risulta particolarmente complessa e delicata, soprattutto se applicata all'esperienza religiosa. Tra gli autori che si sono cimentati in questa impresa riteniamo interessante sul piano euristico la proposta di Sovernigo⁹, che individua cinque *criteri di autenticità*, a partire dalla considerazione che (1) le condotte autenticamente religiose esprimono un moto di uscita, una ricerca di soluzione delle situazioni cruciali, tramite un trascendimento, (2) esse comportano una mutua interpellanza, una tensione dialogica tra i due poli (uomo e Dio), (3) è presente il superamento del fattuale (biologico e materiale) tramite un processo di trascendimento verso una radicale alterità, la quale (4) deve essere riconosciuta in se stessa e con gratuità, senza rapportarsi con

8. "Non parliamo perciò di bisogno religioso, ma di 'disponibilità religiosa'. Ogni uomo è disponibile a una risposta religiosa, non necessitato. Tutti si trovano di fronte a interrogativi che trascendono la loro esperienza. Perciò nell'accettare o nel non accettare la risposta religiosa sta alla libertà dell'uomo" (Sovernigo, 1990, p. 66).

9. Ivi, pp. 75-76. Tali criteri possono essere considerati, a loro volta, categorie e dispositivi concettuali per leggere l'esperienza religiosa.

il Radicalmente Altro in funzione dei propri bisogni materiali o personali. Il dinamismo della religiosità autentica si completa (5) con atti e decisioni che comportano un cambiamento di sé, accompagnato dall'impegno, per cui si spende la propria vita in modo conforme alla realtà del *Radicalmente Altro*.

Volendo concludere questa breve riflessione sui dispositivi concettuali per esplorare l'esperienza religiosa con un'idea che ci aiuti a fare sintesi di tutte le categorie e i criteri fin qui esposti, possiamo fare appello a quella di *senso religioso*, che è stata rilanciata da mons. Montini, allora arcivescovo di Milano, in una Lettera pastorale inviata alla diocesi ambrosiana per la Quaresima del 1957, in cui lo definisce come “un'attitudine naturale dell'essere umano a percepire qualche nostra relazione con la divinità” (Montini, 1957, p. 2). Tale attitudine può apparire più o meno sviluppata in alcune persone rispetto ad altre e può essere coltivata attraverso l'educazione.

Esso indica cioè l'aspetto soggettivo del fatto religioso, la disposizione dell'anima a intuire ed a cercare Dio, a trattare con Lui, a credere, a pregare, ad amare Dio, ad avvertire il carattere sacro delle cose o delle persone, a connettere una responsabilità trascendente all'operare umano. Dà in concreto la misura di quanto un soggetto umano, e non soltanto la natura umana considerata in astratto, sia *capax Dei*, capace di Dio (*ibidem*).

Tale dimensione soggettiva della religiosità, precisa Montini, costituisce la base “senza la quale o la religione rimane esteriore, formalista, inoperosa e fragile – pericolo di ieri e di sempre – ovvero essa cade addirittura – pericolo di oggi” (ivi, p. 5). Lo stesso concetto viene rilanciato a più riprese da don Luigi Giussani¹⁰, che lo definisce come “quella natura originale dell'uomo per cui egli si esprime esaurientemente in domande ‘ultime’, cercando il perché ultimo dell'esistenza in tutte le pieghe della vita e in tutte le sue implicazioni” (Giussani, 1988, p. 7). Volendo inquadrare il concetto in una riflessione più ampia e sistematica possiamo, in prima battuta, considerarlo come un *a-priori antropologico*, che “esprime l'apertura naturale tipica ed esclusiva dell'uomo, alla totalità di senso dell'esistenza, alla ‘felicità’; il ‘senso religioso’ è la naturale ricerca della pienezza che da sempre caratterizza l'esperienza e la ragione dell'uomo” (Castellucci, 2022, p. 21). Si tratta – in qualche modo – di quello che Tommaso

10. Don Giussani, noto come fondatore del Movimento di Comunione e Liberazione, era sacerdote della diocesi di Milano e quindi aveva bene in mente il testo di Montini; egli stesso ha dedicato un volume al tema del senso religioso, uscito nel 1966, di cui uscirono numerose edizioni (Giussani, 1986).

d'Aquino identificava come *naturale desiderium videndi Deum*¹¹, che per il dottore aquinate si abbinava all'idea del desiderio di conoscere e incontrare quel Dio che solo può essere causa ultima della felicità umana (*visione beatifica*), mentre oggi potremmo leggerlo come una sorta di apertura naturale alla dimensione trascendente, latamente intesa, a cui si può associare quella "inquietudine del cuore" di cui parla Agostino nell'invocazione a Dio con cui apre le *Confessioni*. Un secondo elemento che caratterizza il senso religioso è un fattore dinamico, ovvero la *ricerca implicita o esplicita del sacro*, una sorta di "apertura ad superiora", la disponibilità a cogliere e accogliere quello che molti studiosi di scienze religiose identificano come *sacro*, che genera ad un tempo attrazione e timore reverenziale (*fascinans e tremendum*) e che – precisa Eliade¹² – è in grado di offrire una dimensione di stabilità a fronte del caotico fluire di eventi passeggeri e interpretazioni soggettive. Il senso del sacro si traduce in quella che ancora Eliade identifica come *nostalgia del mondo divino*, in forza della quale ogni uomo religioso si rapporta con uno spazio sacro e con un tempo sacro, che diviene anche una sorta di ritorno al *tempo delle origini*. Il terzo elemento che caratterizza il senso religioso è la sua *dimensione comunitaria*, per cui è importante che esso venga condiviso, sia sul piano rituale che sul piano culturale. Concretamente questo significa che il senso del sacro assume forme in parte simili, ma in parte anche differenti, secondo le caratteristiche delle diverse culture e spiritualità. Una buona sintesi degli elementi fondamentali della riflessione teologico-spirituale sul senso religioso si può trovare in un discorso pronunciato da papa Benedetto XVI (2011):

L'uomo è per sua natura religioso, è *homo religiosus* come è *homo sapiens* e *homo faber*: (...) L'immagine del Creatore è impressa nel suo essere ed egli sente il bisogno di trovare una luce per dare risposta alle domande che riguardano il senso profondo della realtà; risposta che egli non può trovare in se stesso, nel progresso, nella scienza empirica. (...) L'uomo sa che non può rispondere da solo al proprio bisogno fondamentale di capire. Per quanto si sia illuso e si illuda tuttora

11. Cfr. Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, Prima Secundae, q. 3, art. 8; Id., *Summa contra gentiles*, lib. III, cap. 25. Tommaso si colloca, in questo, sulla scia delle riflessioni dei Padri della Chiesa, tra i quali basti ricordare la bellissima espressione con cui Agostino apre le sue *Confessioni*: "Tu excitas, ut laudare te delectet, quia fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te" (Agostino di Ippona, *Confessiones*, lib. I, n. 1; PL32); il testo può essere così tradotto: "Sei tu che lo sproni a provare gusto nel lodarti, perché ci hai fatti per te, e il nostro cuore è inquieto finché non riposi in te" (nostra traduzione).

12. "Il desiderio dell'uomo religioso di vivere nel sacro equivale al desiderio di sistemarsi in una realtà oggettiva, di non venire paralizzato dal relativismo senza fine delle esperienze puramente soggettive, di vivere in un mondo reale ed efficiente, non nell'illusione" (Eliade, [1956] 1973, p. 24).

di essere autosufficiente, egli fa l'esperienza di non bastare a se stesso. Ha bisogno di aprirsi ad altro, a qualcosa o a qualcuno, che possa donargli ciò che gli manca, deve uscire da se stesso verso Colui che sia in grado di colmare l'ampiezza e la profondità del suo desiderio. L'uomo porta in sé una sete di infinito, una nostalgia di eternità, una ricerca di bellezza, un desiderio di amore, un bisogno di luce e di verità, che lo spingono verso l'Assoluto; l'uomo porta in sé il desiderio di Dio.

Educare la religiosità

La questione del rapporto tra azione educativa e dimensione religiosa si può porre da più punti di vista. Da un lato vi è il contributo che qualsiasi tradizione umana, culturalmente determinata, sempre porta al processo educativo che ha come fine lo sviluppo integrale della persona umana, in tutte le sue dimensioni: è indubbio che in ogni tradizione religiosa vi siano elementi importanti per la formazione della personalità, dal punto di vista della *weltanschauung*, della formazione del pensiero morale, della determinazione degli orizzonti di senso, della costruzione di relazioni umane che rispondano sia a precise regole di condotta, sia ad un determinato modo di fare comunità. In questo senso può portare un contributo educativo l'incontro significativo con qualsiasi tradizione religiosa, che può divenire occasione, contesto o strumento per favorire la crescita della persona. Dall'altro lato ci possiamo porre il problema dell'educazione di quella dimensione religiosa dell'essere umano (*religiosità*), che anche diversi autori nell'ambito delle scienze delle religioni qualificano come *homo religiosus* e in cui si può trovare un insieme di disposizioni interiori, che abbiamo raccolto attorno alla categoria del *senso religioso*, che possono essere a loro volta coltivate e educate, come si legge in un passaggio della già citata lettera di mons. Montini, in cui – parlando soprattutto dei fanciulli – si pone in modo esplicito il problema di come educare tale disposizione interiore:

Anche in questo campo vale il principio invalso nell'educazione moderna: più che imporre, estrarre. Il fanciullo, nella provvista nativa dei doni della vita, possiede anche questo, d'essere dotato di senso religioso. Ancora implicito, ancora confuso, ma c'è, nell'anima intatta del fanciullo (Montini, 1957, p. 12).

Per individuare lo spazio pedagogico specifico per l'educazione religiosa possiamo riferirci alle riflessioni di Maria Teresa Moscato, che prende le mosse dalla distinzione tra *religione*, che rappresenta il versante oggettivo e culturalmente determinato della fenomenologia religiosa, e la *religiosità personale*, che rappresenta il versante soggettivo, ancorato ai mondi vitali delle persone. È in quest'ultima che possiamo individuare "il 'luogo' delle

sintesi e delle trasformazioni, sia di un sistema religioso, sia di un orizzonte culturale dato, in ogni momento storico” (Moscato, 2022, p. 190). In tale luogo esistenziale si creano gli spazi per l’azione educativa che, anche per la dimensione religiosa, non si configura in termini puramente trasmissivi, ma anzi si traduce come un percorso mirante a far sì che l’identità della persona educabile si sviluppi in piena libertà. L’educazione religiosa da un lato non può prescindere da una proposta religiosa concreta, culturalmente determinata, che assume la forma di una specifica religione con le sue credenze, riti, narrazioni simboliche (miti) e codice etico; dall’altro lato la personale adesione della persona educabile a ciò che l’educazione religiosa propone è costantemente sottoposta al vincolo del rispetto sacro della sua interiorità e – man mano che progressivamente matura la capacità di servirsi autonomamente della propria libertà¹³ – anche del rispetto di questa. Per tali ragioni, afferma ancora Moscato,

in prospettiva pedagogica, dobbiamo quindi maturare una comprensione sempre più profonda della religiosità, distinguendola da ogni precisa appartenenza religiosa sistematica, con cui essa può coincidere totalmente (in questo caso ne costituisce l’anima), ma anche coincidere solo parzialmente, o non coincidere affatto (Moscato, 2022, p. 190).

Anche quando si ha a che fare con persone che dichiarano un’identità religiosa definita (cristiani cattolici, musulmani, buddisti, ecc.), in realtà ci si trova sempre di fronte ad orientamenti religiosi emozionalmente aggrovigliati, pieni di *distinguo*, riserve, speranze, ma anche risentimenti, che sono frutto delle modalità variabili con cui le sollecitazioni di tipo educativo sono state effettivamente incontrate e concretamente metabolizzate. In altri termini possiamo affermare la possibilità di un senso religioso dalla fenomenologia complessa e ambivalente, che può trasformarsi o non trasformarsi in concreta religiosità, ma che può anche sopravvivere in termini latenti o “germinali”, senza confluire mai in una vera esperienza religiosa. Per queste ragioni è importante che chi si occupa di educazione religiosa, ma anche gli insegnanti di religione, non diano per scontate le modalità con cui si configurano concretamente le varie appartenenze religiose o le mutevoli forme di identità culturali che possono prenderne il posto. Il compito di chi accompagna le persone sul piano educativo è

13. Secondo Gino Corallo (maestro della Moscato) il *proprium* dell’educazione consisterebbe precisamente nell’accompagnare la persona alla conquista della propria libertà: “L’educazione è quel processo intenzionale che tende a formare nell’educando degli abiti ordinati di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco di libertà e l’uso retto e spedito di essa” (Corallo, 1951, p. 50).

quello di aiutarle a evolversi, tenendo conto delle forme concrete che ha assunto la loro identità religiosa. In questo senso l'Idr, rispetto a coloro che operano come educatori all'interno di una comunità religiosa, può avere il vantaggio della consapevolezza che chi si avvale dell'IRC non necessariamente avrà un'identità religiosa cristiana, per cui egli potrà assumere la corretta postura mentale di chi è disponibile a offrire strumenti di crescita a tutti. I dinamismi dell'educazione religiosa portano con sé tutta la ricchezza e la complessità di ogni azione educativa e chiamano in causa la forza e l'opacità di tutte le esperienze umane, i cui esiti non sono mai automatici, né sempre facilmente prevedibili a priori¹⁴ e che possono comportare il permanere di *nuclei germinativi* di potenziali esperienze religiose, retaggio del lavoro educativo, che potrebbero riattivarsi se sollecitati da esperienze esistenziali (positive o negative) in grado di intercettarli: un momento di crisi, un lutto, ma anche l'incontro con una persona speciale o con un testimone credibile di una fede ormai latente, possono essere considerate esperienze di questo tipo.

Concludiamo questa sintetica riflessione sugli aspetti salienti di un'educazione della religiosità con un rapido riferimento alle ricerche empiriche di area pedagogica su questo tema. Premesso che la maggior parte delle ricerche empiriche che possono contare anche su finanziamenti e impianti metodologici significativi sono di area sociologica e tendono a privilegiare approcci di tipo quantitativo, vi sono anche alcuni interessanti tentativi di avviare ricerche esplorative in ambito pedagogico, che si sono sviluppate all'interno del Gruppo di ricerca della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) su "Religiosità e formazione religiosa"¹⁵, costituito nel 2014¹⁶. La ricerca empirica, ad oggi, più significativa condotta in tale contesto ha coinvolto un campione di 2.675 soggetti adulti dichiaratamente religiosi (cattolici) ed un gruppo di confronto di 372 adulti, di varia estrazione dal punto di vista delle convinzioni religiose. Il disegno di ricerca (Moscato, Caputo,

14. L'idea viene chiaramente espressa ancora da Maria Teresa Moscato: "Dunque, l'incontro fra l'esperienza religiosa dell'adulto e quella del bambino, fin dalle prime fasi della vita, avviene in quel groviglio di 'opacità' che sono i rispettivi apparati psichici, fra la cura amorevole dell'adulto e il bisogno del bambino, ma anche fra gli innesti nevrotici del genitore e le pulsioni arcaiche del figlio. Anche l'educazione religiosa, come tutto il processo educativo, è sempre un incontro vitale fra i dinamismi dell'esistenza, un incontro penetrato di speranza, ma anche insidiato dai limiti creaturali dell'umano in genere e delle singole persone in particolare" (Moscato, 2022, p. 216).

15. Per una presentazione dei primi anni di attività di tale gruppo si può vedere il contributo di Moscato e Triani, 2017; una presentazione in lingua italiana che abbraccia anche gli anni più recenti si trova in Porcarelli, 2021b.

16 Il Gruppo, inizialmente coordinato da Maria Teresa Moscato e Pierpaolo Triani (2014-2017) e, dal 2017 (a tutt'oggi), da Paola Dal Toso, Pierpaolo Triani e Andrea Porcarelli.

Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, 2017) era basato sulla scelta di indagare la fenomenologia dell'esperienza religiosa nel vissuto personale, piuttosto che limitarsi ad analizzare i comportamenti religiosi osservabili, a partire dalla convinzione che la religiosità non sia indagabile fuori e separatamente dal significato che ciascun soggetto conferisce ad essa. Il volume che presenta i risultati della ricerca raccoglie anche i risultati di un referaggio in itinere che è stato realizzato durante un seminario nazionale di valutazione dei lavori, tenutosi a Bologna nel 2015, con il contributo di 11 studiosi di varie discipline (pedagogisti, sociologi, teologi, storici delle religioni, psicologi) che hanno analizzato e valutato un primo report di ricerca inviato loro in anteprima. La ricerca spazia in un ampio ventaglio di tematiche, ma qui ci soffermiamo solo sull'ottava delle domande da noi poste (*Quali degli elementi sottoelencati sono stati a suo parere significativi per la sua educazione religiosa nell'infanzia e nell'adolescenza?*), nella quale si chiedeva di ricostruire – secondo la percezione soggettiva del rispondente – alcuni elementi della propria storia formativa, ritenuti più significativi per lo sviluppo della propria religiosità. Tra le molte alternative proposte¹⁷, l'opzione che ha ricevuto il maggior numero di consenso è stata: *la religiosità di alcuni dei propri familiari* (con un 30% di rispondenti che l'hanno scelta), a cui seguiva *la catechesi ricevuta in parrocchia* (16,25%) e *l'incontro con persone autenticamente religiose* (15,65%), ma anche *la frequenza di gruppi di coetanei in associazioni giovanili* (14,65%). Si conferma l'idea che il luogo principale della formazione della religiosità sia l'ambiente familiare, seguito dagli ambienti ecclesiali a ciò deputati, che possono incontrare un consenso variabile a seconda dell'età dei rispondenti¹⁸ e delle concrete esperienze da loro vissute (chi non ha mai fatto parte di un'associazione giovanile non indicherà quella opzione). Un ultimo dato su cui ci vorremmo soffermare, anche per la diretta correlazione con il tema di questo volume, è lo scarso impatto dell'IRC nella formazione religiosa dei nostri intervistati, che scelgono l'opzione relativa all'istruzione religiosa a scuola solo per il 4%. Da un lato questo dato potrebbe essere preso come una conferma indiretta, su base empirica, di ciò che diremo più oltre, ana-

17. Le alternative indicate erano undici (inclusa un'opzione aperta, "altro", in cui eventualmente riportare alcuni contesti formativi non compresi tra le alternative da noi indicate) e andavano dalla religiosità dei familiari, alla catechesi ricevuta in parrocchia, la frequenza di associazioni giovanili, movimenti ecclesiali, la comunicazione massmediatica, la lettura autonoma della Bibbia, l'incontro con persone carismatiche, fino all'istruzione religiosa ricevuta a scuola (IRC).

18. Leggendo i dati in forma disaggregata il sottogruppo di età che va dai 20 ai 24 anni sceglie la frequenza delle associazioni giovanili al 29%, mentre la catechesi in parrocchia scende al 9%.

lizzando le caratteristiche dell'IRC come disciplina, quando affermeremo che esso non ha finalità di tipo catechistico, ma si colloca a pieno titolo nel quadro delle finalità della scuola. Volendo tentare di dare una lettura più approfondita sul piano pedagogico potremmo ipotizzare che una persona che sia stata religiosamente formata in famiglia (come dichiara la maggior parte degli intervistati) ed abbia avuto contatto con la formazione religiosa e catechistica in ambito parrocchiale o associativo, quando incontra l'IRC ne "metabolizza" il contributo formativo senza soluzione di continuità rispetto alla propria complessiva identità di cristiano che sta crescendo e – plausibilmente – non percepisce tale contributo come "determinante"¹⁹ per la formazione della propria religiosità. Questo non significa che le stesse persone, se direttamente interpellate in tal senso, non avrebbero potuto riconoscere e apprezzare alcuni di tali contributi, in una percentuale verosimilmente superiore al 4%, così come avrebbero potuto segnalare una percezione dell'IRC come scarsamente significativo o di bassa qualità²⁰. Resta interessante notare che un gruppo – seppur ristretto – di persone riconosce all'IRC un ruolo importante per la propria formazione religiosa.

19. Ricordiamo che un quesito a scelta multipla, in cui – su undici opzioni – si chiede di indicare solo quelle più rilevanti, ci restituisce una chiara immagine dell'auto-rappresentazione dei rispondenti rispetto alle variabili più significative per loro, ma non significa affatto che le opzioni non scelte siano irrilevanti, "nulle" o dannose per la formazione religiosa dei rispondenti.

20. In realtà vi sono ricerche empiriche di ampia portata che esplorano in modo specifico diverse variabili che riguardano l'IRC come disciplina, redatti con cadenza decennale a cura dell'Istituto di Catechica dell'Università Salesiana, a cui faremo cenno nei prossimi capitoli.

Ragioni pedagogiche per gli insegnamenti religiosi nelle scuole

Il ruolo della scuola tra educazione e istruzione

Per riflettere in termini pedagogici sul ruolo di qualsiasi forma di insegnamento all'interno dei sistemi scolastici sarebbe utile prendere le mosse da una *Pedagogia della scuola*¹, o meglio da quella parte di tale disciplina in cui si riflette sul mandato sociale delle istituzioni scolastiche. In questa sede ci limitiamo a ricordare come vi siano autori per cui la funzione principale della scuola è semplicemente quella di istruire², mentre ve ne sono altri per cui il compito della scuola è quello di *educare attraverso l'istruzione*. La questione non è di poco conto, perché ci offre – pedagogicamente parlando – la chiave di lettura per tutte le riflessioni successive: a seconda di come interpretiamo la missione e la funzione complessiva della scuola, leggeremo anche il ruolo e la funzione delle diverse discipline e di tutti gli insegnamenti (compresi quelli religiosi): la loro funzione dovrà essere solo di tipo culturale, oppure dovranno svolgere anche un ruolo di tipo educativo? La questione viene posta con chiarezza da Luciano Corradini:

1. Rinviamo per questo al nostro volume (Porcarelli, 2021a), in cui dedichiamo un ampio capitolo alla pedagogia della scuola, collocandola nel contesto di una riflessione sui contesti educativi formali, non formali, informali (ivi, pp. 257-292).

2. Tra i fautori del modello *puramente istruttivista* possiamo citare Benedetto Vertecchi, che evoca addirittura lo spettro del fascismo: “la scuola si è caratterizzata per un'estrema ‘educatività’ nel periodo fascista (...) si suppone un insegnante ‘maestro di vita’, più che un professionista capace di organizzare la comunicazione culturale e di promuovere l'apprendimento. (...) Istruire significa (...) fare apprendere modelli e strumenti per l'interpretazione della realtà, far acquisire i codici della comunicazione sociale, consentire l'espressione produttiva delle abilità acquisite per intervenire su problemi e cose. Tutto ciò è *educazione* e soltanto la scuola può impartirla” (Vertecchi, 2012, pp. 27-30, *passim*).

Che la scuola debba istruire, e cioè trasmettere conoscenze significative e utili per la vita e per la professione, non fa in genere problema. I problemi nascono quando si chiede alla scuola di educare, ossia di farsi carico della crescita personale, fisica, affettiva, intellettuale, morale, spirituale delle nuove generazioni, perché attraverso l'esperienza scolastica, queste diventino (...) più buone e più brave, ma anche più sane e più felici (Corradini, 1995, p. 81).

In entrambe le posizioni si coglie un legame tra la dimensione educativa e il compito di istruire, ma con alcune differenze significative. Nel primo caso (*modello istruttivista*) la missione della scuola si configura principalmente o esclusivamente nel senso di *garantire l'accesso all'istruzione* che, in quanto tale, sarebbe per ciò stesso educativa, soprattutto in vista dell'inserimento attivo nella vita sociale. La posizione qui espressa da Corradini configura, invece, una missione più ampia per le istituzioni scolastiche, che è quella di *educare attraverso l'istruzione* (l'educazione è il *fine*, l'istruzione è il *mezzo*): è l'intenzionalità educativa a dare forma (nel senso aristotelico) e significato al compito di istruire, che certamente rimane l'elemento connotativo la missione scolastica. Come scriveva Mario Men-carelli (1962), evocando un noto passo evangelico, “la scuola opera dunque per la persona, non la persona per la scuola. L'educazione è, prima d'ogni altra cosa, servizio personale sollecitato dall'amore” (p. 16), vale a dire che la scuola mira, innanzitutto, a formare la persona in quanto tale, non solo nel senso che la persona non deve essere “asservita” all'apprendimento delle scienze o delle arti, ma anche nel senso che l'educazione integrale della persona va programmaticamente oltre ogni forma di “addestramento culturale”. Gli animali si addestrano, le persone si educano, anche quando ci si premura di istruirli e renderli effettivamente competenti.

Possiamo chiederci se vi sia una linea pedagogica più prossima a quanto previsto dalla normativa scolastica italiana e la risposta a tale quesito non è banale. I testi normativi che regolano il nostro sistema scolastico sono frutto di una complessa stratificazione di provvedimenti, che hanno preso forma in epoche successive e ciascuno dei quali – se non esplicitamente abrogato – rimane in vigore. Vi sono dunque non poche questioni³ su cui il “combinato disposto” di diverse norme produce indicazioni non del tutto convergenti, che fanno appello alla capacità interpretativa dei Dirigenti scolastici e alla saggezza pedagogica delle comunità scolastiche. Si registra altresì una sostanziale convergenza nel riconoscere la missione educativa della scuola. Fin dal 1962 si parla di una scuola media che “concorre

3. Pensiamo, ad esempio, a tutto il tema della didattica per competenze e alle modalità della loro valutazione e certificazione, su cui le indicazioni sono a dir poco confuse e di cui ci occupiamo in altra sede (Porcarelli, 2020c).

a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva" (Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, art. 1), mentre l'istanza educativa è stata per molto tempo meno presente nei testi normativi relativi alla scuola secondaria di secondo grado, dove comunque è stata introdotta in modo indiretto, attraverso una pluralità di *educazioni* (alla salute, all'ambiente, ai diritti umani, della sessualità e dell'affettività, ecc.), che sono state sempre affidate alla libera iniziativa e alla buona volontà dei singoli docenti.

Molto più espliciti, sulla missione educativa della scuola, risultano i testi che hanno accompagnato il travagliato percorso di riforma complessiva del sistema scolastico e formativo. Il primo tassello del mosaico fu l'attribuzione alle istituzioni scolastiche di un'autonomia funzionale che "si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo"⁴. La missione educativa attribuita alle istituzioni scolastiche autonome è espressa a chiare lettere, così come il riferimento esplicito a quella centralità della persona che rappresenta lo sfondo dell'approccio educativo. Di analogo tenore appaiono le formule inserite nella legge di norme generali del *sistema educativo di istruzione e formazione*, adottate "al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori"⁵. Tra le disposizioni regolamentari attualmente in vigore, il testo più chiaro e articolato nell'affermare la missione educativa della scuola e la centralità della persona umana sono le Indicazioni per il primo ciclo che, nella premessa dal titolo *Cultura, scuola e persona*, dedicano uno spazio specifico al tema:

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto

4. DPR 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1999, n. 59*, art. 1, comma 2.

5. Legge 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art. 1, comma 1. Si tratta della legge tutt'ora in vigore, anche se vi è stata una certa evoluzione nei "regolamenti" attuativi di tale legge.

della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato (Regolamento MIUR del 16.11.2012).

Oltre ad essere molto esplicito nell'affermare la missione educativa della scuola e la centralità della persona umana, il testo è anche chiaro nell'esplicitare i diversi aspetti in cui si articola l'azione educativa, che comprende la dimensione cognitiva, ma anche affettiva, relazionale, corporea, estetica, etica, spirituale e religiosa. Si arriva ad affermare in modo esplicito che, in Italia, la dimensione religiosa è parte integrante della missione educativa della scuola in quanto tale.

Il dibattito internazionale sugli insegnamenti religiosi nelle scuole pubbliche

La premessa doverosa del ragionamento che ci apprestiamo a proporre sarebbe un'attenta analisi del rapporto tra istituzioni scolastiche gestite da soggetti pubblici (Stato, enti territoriali, ecc.) e istituzioni scolastiche gestite da soggetti privati (tra cui anche le organizzazioni religiose) e la *funzione pubblica* che queste ultime possono svolgere, sulla base dei riconoscimenti e delle normative che sono profondamente differenti nei diversi Paesi. Non è questa la sede per avviare una riflessione di questo tipo, ma ci limitiamo a segnalare l'importanza, perché la situazione in ordine agli insegnamenti religiosi sarà differente in quei Paesi dove vi sia una forte presenza di istituzioni scolastiche gestite da varie denominazioni religiose e, più ancora, nel caso che ad esse venga riconosciuta una funzione pubblica (come, ad esempio, avviene in Italia⁶). Per necessità di sintesi ci soffer-

6. Ci riferiamo a quanto si afferma nella legge sulla parità scolastica attualmente in vigore: "Il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, secondo comma, della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali. La Repubblica individua come obiettivo prioritario l'espansione dell'offerta formativa e la conseguente generalizzazione della domanda di istruzione dall'infanzia lungo tutto l'arco della vita" (Legge n. 62 del 10 marzo 2000, art. 1, comma 1). Le istituzioni scolastiche paritarie sono abilitate a rilasciare titoli di studio con valore legale, nel rispetto di alcuni vincoli (soprattutto in ordine alla qualità del servizio erogato), ma senza che questo comporti un condizionamento nei confronti della loro ispirazione