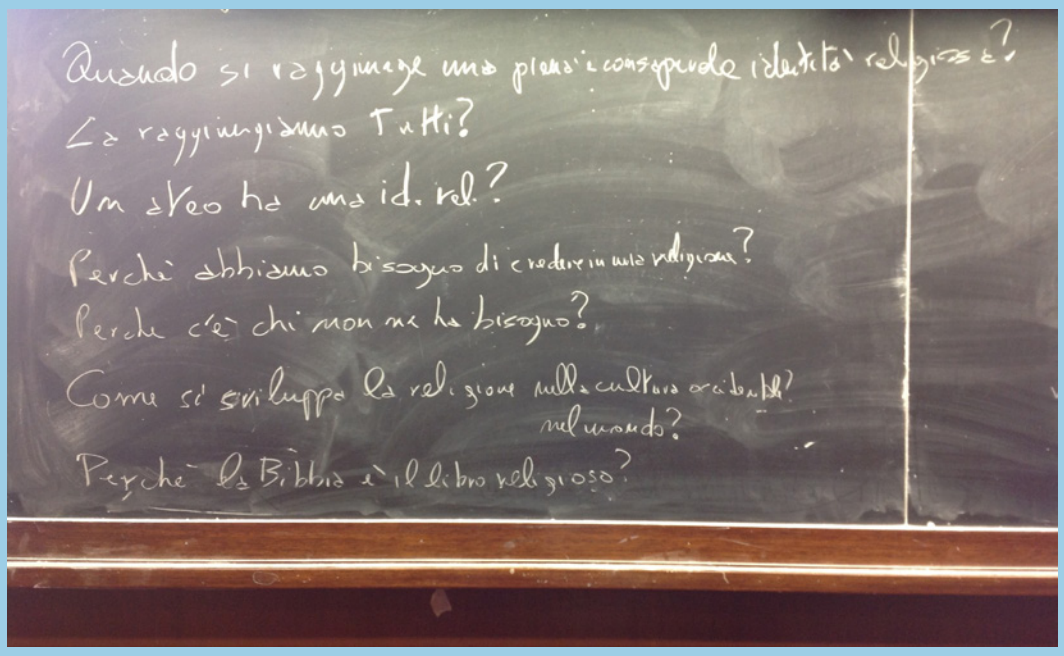
L'esperienza religiosa: esplorazioni pedagogiche

Michele Caputo



SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

SPES
Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

La Collana *Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri*, in acronimo SPES, intende costituire uno spazio aperto di condivisione e di espansione della ricerca scientifica, nell'area delle scienze pedagogiche nelle loro diverse articolazioni e in rapporto alle diverse tradizioni epistemologiche tradizionalmente indicate come "scuole accademiche". L'obiettivo è di rendere facilmente reperibili e disponibili, a livello nazionale e internazionale, per mezzo della pubblicazione in *open access*, dati di ricerche sul campo, prime analisi di studi empirici, esperienze di R-A, sperimentazioni educative e didattiche, nonché gli esiti non definitivi di studi esplorativi di attuale interesse pedagogico. Pubblicheremo del pari materiali documentari, studi storici e storico-teoretici, monografie e/o antologie, che siano rappresentativi di linee consolidate di studio e ricerca, oppure proposte di nuove esplorazioni. La Collana intende, in sintesi, collocarsi nella direzione dell'*open science*, rendendo disponibili alla discussione materiali originali, offerti ad ulteriori sviluppi di ricerca anche da parte di altri studiosi: mettere in comune la ricerca perché la ricerca diventi comune.

Collana diretta da:
Michele Caputo (Università di Bologna).
Condirettori:
Lucia Balduzzi (Università di Bologna).
Tiziana Pironi (Università di Bologna).
Ira Vannini (Università di Bologna).

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

Comitato scientifico:
Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Roberta Caldin (Università di Bologna), Letizia Caronia (Università di Bologna), Andrea Ciani (Università di Bologna), Cristiano Corsini (Università di Roma Tre), Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna), Piergiuseppe Ellerani (Università di Bologna), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre) Elisa Guasconi (Università di Bologna), Line T. Hilt (Università di Bergen), Arianna Lazzari (Università di Bologna), Lorena Milani (Università di Torino), Maria Teresa Moscato (Università di Bologna), Giorgia Pinelli (Università eCampus), Simonetta Polenghi (Università Cattolica di Milano), Maria Grazia Riva (Università di Milano).

Comitato di redazione:
Giovanni Davoli, Giorgia Pinelli, Tommaso Rompianesi

Politiche editoriali:
Referaggio double blind

© 2025 The Author(s)

Quest'opera è soggetta alla licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Progetto grafico copertine e template (a titolo gratuito):
Grafica Monti
Via Pietro Spino, 57,
24126 Bergamo BG
www.graficamonti.it

L'esperienza religiosa: esplorazioni pedagogiche

Michele Caputo

SPES

Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Edito da:

Dipartimento delle Arti
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

SPES - Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri
Volume n. 3
Caputo Michele
L'esperienza religiosa:
esplorazioni pedagogiche

Foto in copertina:
Quaestiones disputatae – Michele Caputo (2012)

ISSN: 3103-2915

ISBN (online): 9788854972117

DOI: https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8597

Indice

Ouverture
L'educazione religiosa: nuove prospettive pedagogiche

Capitolo 1 - La religiosità: costituzione di un nuovo campo di ricerca pedagogica	pag.	9
1. Premessa	»	9
2. Una prospettiva pedagogica come approdo di un percorso multidisciplinare sulla religiosità	»	11
3. Precedenti storici e nuove prospettive pedagogiche	»	19
4. L'educazione religiosa tra vecchie esperienze e nuove parole	»	21
5. I precedenti: le culture politiche della "prima repubblica" e la riflessione pedagogica	»	24
6. L'educazione religiosa come problema politico-pedagogico: il paradigma "istruttivistico"	»	27
7. La ricerca pedagogica sul campo: alcuni dati empirici	»	30
8. Processi educativi e religiosità: una prospettiva ermeneutica	»	38
9. Riferimenti bibliografici	»	45

Primo movimento
Esplorazioni pedagogiche del "campo religioso":
rappresentazioni culturali e narrazioni del sé

Capitolo 2 – Rappresentazioni della religione, scienze umane e istanze pedagogiche	»	53
1. Premessa	»	53
2. Religiosità e scienze umane: l'ipoteca "politica"	»	54
3. Il valore ermeneutico ed educativo delle rappresentazioni della "religione"	»	58
4. *Paideia* e religiosità nelle scienze dell'educazione	»	61
5. La religione nell'età moderna tra laicità e secolarizzazione	»	66
6. Filosofia della religione e "paradigmi del sospetto"	»	71
7. Paradigmi del sospetto e scienze umane: la religiosità tra "illusione" e "condizionamento"	»	74
8. Per una indagine scientifica della religiosità: un paradigma fenomenologico "oltre il sospetto"	»	79
9. Riferimenti bibliografici	»	82
Capitolo 3 - Narrazione di sé ed esperienza religiosa: analisi di scritture di studenti universitari	pag.	89
1. Genesi di materiale grigio: una "proposta" didattica laboratoriale dentro un "progetto" di ricerca	»	89
2. L'educazione religiosa nelle narrazioni di sé: rappresentazioni "identitarie" della religiosità	»	93

3. I luoghi generativi dell'identità religiosa: educazione familiare e percorsi plurali » 98
4. Orizzonte socioculturale e mediazione adulta: ragionevolezza dell'esperienza religiosa ed esemplarità educativa » 107
5. L'educazione religiosa come esperienza: considerazioni pedagogiche » 112
6. Riferimenti bibliografici » 116

Secondo movimento
Religiosità e paradigmi interpretativi pedagogici

Capitolo 4 - La religiosità come risorsa interculturale: un'ipotesi alla prova » 121
1. Narrazioni migranti, dinamismi identitari e risorsa religiosità » 121
2. La relazione/narrazione come oggetto di ricerca pedagogica: problemi metodologici e criteri interpretativi » 124
3. Narrazioni migranti (femminili) e educazione religiosa » 127
4. Migrazioni giovanili e "crisi" dell'identità religiosa » 128
5. Migrazioni temporanee: "l'altrove" e il "qui" » 135
6. Narrazioni migranti e identità minoritarie » 141
7. L'educazione religiosa nel vissuto migrante: alcune osservazioni pedagogiche » 154
8. Riferimenti bibliografici » 158

Capitolo 5 - Categorie teoriche e problemi di metodo: dati di una ricerca esplorativa sulla religiosità » 161
1. Il percorso di indagine » 162
2. I paradigmi pedagogici della ricerca » 167
3. Una rilettura ulteriore dei nostri dati » 170
4. L'esperienza religiosa nelle immagini del vissuto personale » 173
5. Legittimità e prospettive della ricerca sull'educazione religiosa e sulla religiosità » 182
6. Riferimenti bibliografici » 184

Ouverture

L'educazione religiosa: nuove prospettive pedagogiche

Capitolo 1
La religiosità: costituzione di un nuovo campo di ricerca pedagogica[1]

1. Premessa

Il volume che prende le mosse da questo capitolo raccoglie alcuni contributi, revisionati e aggiornati, già apparsi in un arco di tempo che ha ormai abbondantemente superato il decennio, centrati sul tema dell'educazione religiosa e sulle sue implicazioni epistemologiche e metodologiche in campo pedagogico.

Ho creduto opportuno, a questo punto, riflettere sul percorso compiuto finora cercando di chiarire l'oggetto specifico preso in esame, qui sintetizzato - nel titolo - con il termine religiosità, le categorie interpretative messe alla prova nelle ricerche empiriche come nell'esame di materiale grigio raccolto a vario titolo in questi anni, le riflessioni epistemologiche e metodologiche emerse assieme a studi più propriamente storico-teoretici multidisciplinari.

Difatti il cammino si è avviato fin dall'inizio a stretto contatto con esiti e percorsi disciplinari di buona parte delle scienze umane presenti nei *religious studies*, come documentato più avanti, pur all'interno di una chiara prospettiva pedagogica dentro la quale ha preso corpo il lavoro di ricerca descritto in queste pagine. La

[1] Il contenuto di questo saggio riprende in gran parte due precedenti contributi apparsi nel volume Caputo M. (a cura di) (2022), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, in cui ho espresso l'esigenza di trovare "nuove parole" per affrontare in una prospettiva pedagogica lo studio del fenomeno religioso.

descrizione non segue un ordine cronologico e nemmeno puramente tematico: man mano che la riflessione prendeva il largo da un singolo saggio risuonavano richiami da altri scritti, riapparivano temi già sondati ma in una diversa tonalità, o con timbri inesplorati. La metafora musicale mi è così risultata più adeguata a cogliere la struttura unificante dei differenti contributi qui riuniti, utilizzando il lessico musicale per dare il nome alle diverse parti in cui è suddiviso il volume.

Per ultimo mi preme qui sottolineare due annotazioni: per quanto io mi assuma pienamente la responsabilità di quanto scritto, risulta evidente che molte affermazioni derivino da un comune e condiviso lavoro di ricerca, lavoro condotto sia nelle diverse equipe (promosse e coordinate da Maria Teresa Moscato), sia nelle diverse occasioni seminariali e convegnistiche che ne hanno scandito le tappe. Non a caso nel corso della scrittura il *noi*, del "soggetto collettivo" sopra dichiarato, si alterna al più personale *io* laddove prevale una visione più soggettiva. La seconda annotazione è strettamente legata alla precedente: le proposte interpretative, esposte nei diversi contributi che compongono il volume, sono ipotesi strutturalmente "aperte" a osservazioni critiche e/o conferme da parte della comunità pedagogica, specialmente l'uso delle categorie prescelte, perché "la conoscenza è il prodotto, forse non subito limpido e cristallino, anzi probabilmente a tratti imperfetto e provvisorio, dell'interazione sociale mediata dal linguaggio, ossia dall'uso della parola in situazione" (Caronia 2025, p. 55).

Si tratta perciò di una proposta interpretativa costruita dentro una trama di rapporti culturali e scientifici che ha condiviso un percorso, certamente "imperfetto e provvisorio", che vuole continuare a tessere una collegialità di studi e riflessioni, "costituendo" in tal modo un "nuovo campo di ricerca pedagogica".

In questa direzione il volume si colloca pienamente dentro una prospettiva *open science*, aperto a letture critiche, ad approfondimenti, a ipotesi alternative, per intraprendere la costruzione di un comune e condiviso sapere pedagogico sulla religiosità, ragione per la quale trova spazio in questa collana.

2. Una prospettiva pedagogica come approdo di un percorso multidisciplinare sulla religiosità

Affrontare il tema della religiosità come risorsa in un'ottica pedagogica può costituire un compito complesso, soprattutto se si vuole collocare anche la pedagogia tra le scienze religiose (o *religious studies*, per usare l'espressione inglese). Si tratta infatti di dipanare diverse questioni epistemologiche, che hanno profonde implicazioni personali e sociali, e in cui vanno ad intrecciarsi molteplici vissuti e rappresentazioni, da cui una notevole pluralità di posizioni. L'impresa potrebbe apparire impossibile, o almeno molto ambiziosa, ma incoraggia in questa direzione una riflessione di Romano Guardini:

> L'esperienza religiosa incide su tutto l'essere umano. È perciò possibile, nonostante la sua fondamentale incomprensibilità, un'intesa fra individui singoli a suo riguardo, dal che possono nascere regole e valutazioni comuni. Per quanto siano diverse le esperienze religiose dei diversi popoli e delle diverse epoche, appaiono dappertutto forme essenziali identiche, sulla base delle quali è possibile un unico linguaggio religioso fondamentale. E anche se ciò che esso vuol dire è inesprimibile, tuttavia, quando un'intesa religiosa si verifica, esso può essere capito da tutti (Guardini 1958, p. 242)[2].

La natura umana dell'esperienza religiosa rende possibile che ci sia una comprensione di ciò che di comune (o almeno di culturalmente trasversale) può apparire in essa, in forza di quelle forme strutturali identiche che ne permettono l'intesa. Questo risulta un presupposto epistemologico essenziale, dal mio punto di vista, su cui presumibilmente tornerò in altri passaggi. Il presupposto giustifica un approccio fenomenologico meglio attrezzato a cogliere, nella pluralità culturale, le forme essenziali e, al tempo stesso, un approccio capace di valorizzare sul piano pedagogico la categoria della religiosità. In questa direzione occorre osservare che le ricadute educative della religiosità risultano ormai evidenti non solo sulla singola persona, ma sull'intero spettro della vita sociale e politica,

[2] Il passo è stato già utilizzato dalla Moscato (2017; 2022a) con riferimento alla definizione della religiosità come oggetto di ricerca pedagogica.

toccando le stesse basi dell'educazione alla cittadinanza in una società pluralista (Moscato 2017).

Un'altra premessa necessaria riguarda l'oggetto della riflessione: la valenza formativa della religiosità si colloca sempre dentro un orizzonte socioculturale, definito nel tempo e nello spazio della storia umana, che è al tempo stesso un "luogo da interpretare", ma anche un "luogo dell'interpretazione". Per questo occorre prestare attenzione alle categorie interpretative che sono disponibili nel nostro orizzonte culturale, e di cui facciamo più o meno uso, per renderci conto delle ulteriori potenzialità, così come dei limiti, di esse, della possibile necessità di parole diverse, capaci di leggere il nuovo presente (Caputo 2018b).

Anche qui traspare la complessità del lavoro che ci accingiamo a sviluppare in questo volume: fare i conti con la "genealogia" e con la "generatività" di alcune categorie interpretative significa prendere in esame da un lato la loro storia e dall'altro la loro potenzialità epistemica. Un compito più che arduo, di cui mi faccio carico, collocandomi in una storia di lavoro comune, compiuto in questi anni nel campo dell'esperienza religiosa. Sono soprattutto convinto sia possibile, parafrasando Romano Guardini, *che possono nascere regole e valutazioni comuni*, perché *per quanto siano diverse le esperienze religiose dei diversi popoli e delle diverse epoche, appaiono dappertutto forme essenziali identiche*.

Questo libro costituisce di fatto uno degli esiti maturi di un lungo percorso di studio e ricerca, dedicato alla religiosità e all'educazione religiosa, avviato fin dal 2009. Un piccolo nucleo di pedagogisti, allora tutti in servizio presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, decise di riportare all'attenzione della ricerca pedagogica la religiosità e la sua formazione, tema in quel momento assente dalla produzione pedagogica scientifica da diversi decenni[3]. Condividemmo subito

[3] I pedagogisti bolognesi erano Maria Teresa Moscato, Michele Caputo, Laura Cavana, Roberto Farné, Rita Gatti. Si aggiunse a noi fin da allora Giorgia Pinelli, che presso lo stesso Dipartimento di Bologna aveva conseguito il Dottorato. Riconosco la sollecitazione iniziale e una ostinata determinazione a Maria Teresa Moscato, senza per questo sottrarmi alla responsabilità della mia convinta e continuativa adesione al progetto di ricerca e alle sue successive trasformazioni.

alcuni presupposti, che sarebbero stati progressivamente esplicitati e sviluppati nei nostri scritti.

Il primo assumeva che la ricerca sui temi religiosi dovesse valersi comunque di prospettive multidisciplinari, in ragione della natura dell'oggetto di ricerca, anche se con diversi gradi di integrazione fra le discipline (dal semplice parallelismo a più complessi tentativi di confronto e di integrazione). Per quanto questo aspetto abbia comportato diverse difficoltà e alcuni insuccessi, condividiamo tuttora, e con convinzione, l'apertura multidisciplinare come principio metodologico. Rispetto agli entusiasmi iniziali, tuttavia, oggi aggiungeremmo subito che, in concreto, è la posizione fra le discipline che deve essere in ogni contesto ridefinita, in base a un punto di vista che di volta in volta diviene privilegiato. Non si tratta di collocare le diverse discipline l'una a fianco dell'altra in totale parallelismo: a turno, e alternativamente, le scienze umane devono giocare fra loro la posizione di *scienza prospettica* (quella che definisce il punto di vista e/o di osservazione in cui ci si colloca) e di *scienza fonte* (quella che fornisce materiali empirici e categorie teoriche di lettura sullo stesso oggetto)[4]. Questa posizione supera per molti versi la logica del paradigma delle scienze dell'educazione, divenuta accademicamente prevalente negli anni Novanta, e ridefinisce in qualche misura le scelte epistemologiche della pedagogia (Caputo 2007). Sotto questo aspetto, non qualsiasi pedagogia può occuparsi di temi religiosi. I limiti epistemologici delle pedagogie oggi dominanti costituiscono un elemento decisivo fra le cause del silenzio della pedagogia scientifica sui temi religiosi. Ma questo lo avremmo compreso progressivamente, e verrà ulteriormente precisato successivamente. Per chiarezza dobbiamo però puntualizzare subito che la pedagogia italiana presenta ancora due "anime" interne, legate alle sue origini accademiche. Il flusso principale è quello di una pedagogia metodologico-didattica destinata alla formazione del maestro elementare (la tradizione delle Facoltà di

[4] Questa posizione epistemologica era già in G. Corallo (1910-2003), riconosciuto Maestro della Moscato nella sua stagione di Catania, e di cui anch'io sono stato in qualche misura discepolo, negli anni della mia formazione accademica. Cfr. Caputo 2005; G. Corallo, *Epistemologia pedagogica ed educazione*, 1975, in Nanni & Moscato 2012, pp. 208-215.

Magistero) generatasi in un momento storico in cui una grande battaglia ideale, politica e sociale, perseguiva l'istruzione universale come garanzia di libertà e democrazia. Ma la seconda anima pedagogica, minoritaria, e solo apparentemente sconfitta nelle tabelle degli anni Novanta, è espressiva dell'orizzonte più vasto delle scienze filosofiche, prima che "umane", e si concretizza in una filosofia dell'educazione, aperta a tutte le dimensioni dell'educativo rintracciabili negli orizzonti culturali. È chiaro che un tema ampio e complesso come quello dell'esperienza religiosa non può lasciarsi rinchiudere nei confini di una pedagogia metodologico-didattica, ma ne forza piuttosto i limiti, provocando una riflessione teoretica congruente con se stesso. Ecco perché il tema religioso di per sé, a parte le sollecitazioni di un approccio multidisciplinare, impone un confronto e un dialogo prima di tutto interni all'area pedagogica, in qualche modo un confronto fra mondi pedagogici diversi[5]. E il confronto potrebbe anche trasformarsi in uno scontro più o meno paralizzante.

Il percorso di ricerca a cui mi riferisco si avviò quando costituimmo nel 2009, e non senza obiezioni e resistenze all'interno del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, un centro di ricerca sul tema *Religione, Educazione, Società* (Centro Studi RES), cui aderirono anche colleghi sociologi, antropologi e psicologi. In quel momento l'approccio multidisciplinare ci convinceva maggiormente, e del resto risentivamo delle scelte della scuola pedagogica bolognese, che aveva optato per il modello delle scienze dell'educazione (piuttosto che delle scienze pedagogiche) già prima degli anni Novanta. Il Centro fu molto attivo, nel suo primo (ed unico) triennio di vita, e per quanto la relazione triennale sul suo funzionamento avesse ottenuto la piena approvazione del Consiglio di Dipartimento, esso venne comunque sciolto nel 2013 per ragioni tecnico-burocratiche legate alla Riforma Gelmini appena intervenuta. La riforma determinò fra l'altro una diversa ricollocazione dei

[5] Ciò può essere vero per molti altri temi di ricerca, come l'emigrazione o l'insuccesso scolastico e lo svantaggio culturale. In qualche modo, ogni tema "forza" i confini epistemologici di una disciplina con la sua ricchezza e complessità, così come lo "sguardo" teoretico della disciplina riscopre e ridefinisce costantemente il proprio oggetto di indagine. Un problema epistemologico che non possiamo affrontare in queste pagine.

docenti fra i vari Dipartimenti universitari, e dunque una relativa "diaspora" anche fra di noi.

In quel triennio il Centro RES organizzò tre Convegni nazionali e alcuni seminari, stringendo una convenzione di ricerca con la Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna, in particolare con l'Istituto Superiore di Scienze Religiose (ISSR) SS. Vitale ed Agricola, di cui era allora Direttore Don Valentino Bulgarelli (che in seguito sarebbe stato Preside della stessa Facoltà Teologica). Ci diede un contributo di ricerca anche l'ISSR S. Apollinare di Forlì, con cui si avviò una collaborazione fruttuosa, almeno fino al 2017. In questo caso la collaborazione trovò concretamente anima nella persona di Don Rosino Gabbiadini (da allora sempre inserito e attivamente partecipe di molte nostre ricerche sul tema della religiosità). Occorre anche precisare che i Colleghi appartenenti alla Facoltà Teologica (quelli appena citati e altri che abbiamo incontrato in quei primi anni) sembravano perseguire convintamente, in quegli anni, un progetto ideale di "accademizzazione" degli ISSR, istituzioni rinnovate e riorganizzate all'interno delle Facoltà Teologiche regionali, e destinate, nel quadro generale della formazione religiosa dei laici, anche a "qualificare i docenti di religione"[6]. Si assumeva, in quel momento, che lo spazio delle scienze umane dovesse crescere all'interno degli ISSR, con pieno riconoscimento, sebbene in un quadro istituzionale tradizionalmente caratterizzato dalla prevalenza delle scienze teologiche. Gli ISSR avrebbero dovuto costituire

effettivamente dei *laboratori* di sperimentazione scientifica e didattica, [spinti] verso forme di autonomia accademica necessarie alle loro finalità istituzionali. Occorreva, in altri termini, che in essi si costituissero nuclei di ricerca e

[6] Congregazione per l'Educazione Cattolica, *Istruzione* 28.6.2008. Il testo ridefiniva i compiti degli ISSR, abrogando le precedenti, *Nota illustrativa* del 10.4.1986 e, *Normativa per l'istruzione superiore di scienze religiose* del 12.5.1987. L'a. a. 2009/2010 era il primo di attuazione della nuova *Istruzione*, e alcuni fra i Docenti e Dirigenti degli ISSR si sentirono stimolati dal nuovo regolamento ad una apertura e approfondimento nei confronti delle scienze umane, proprio nella logica di una più adeguata formazione dei laici. Fra i laici, gli insegnanti di religione sembravano esigere una formazione specifica, in un momento in cui si voleva inserirli nei ruoli della scuola di stato attraverso periodici concorsi pubblici (in realtà, fin ora, è stato bandito ed espletato solamente un concorso, e il secondo si attende già da cinque anni).

formazione accademica, per garantire, nella formazione di insegnanti di religione e di educatori, un corpo insegnante stabile, delle vere e proprie scuole, capaci di ricerca autonoma e di produzione dei propri materiali didattici (Moscato 2021, p. 134).

I tentativi di collegamento e collaborazione con le università, in termini di didattica e di ricerca, rispondevano in qualche misura a questo progetto ideale (che nel tempo lungo ci appare purtroppo aver perso vitalità, ed esistono anzi segnali di involuzione)[7].

In particolare, gli insegnamenti di scienze umane, anche se previsti negli Statuti, appaiono affidati sempre come incarichi 'aggiuntivi' a docenti interni, oppure occasionalmente a docenti accademici, o ancora a personale non particolarmente qualificato, sul piano scientifico, i cui criteri di individuazione permangono incerti e localmente variabili (*ibidem*).

L'intensa attività del primo triennio RES è documentata soprattutto da due volumi antologici (Moscato et al. 2012; Arici et al. 2014). In parallelo, tentavamo un'azione di sollecitazione scientifica rispetto alle tematiche religiose, non soltanto nell'area pedagogica. Mentre concludevamo la nostra più consistente ricerca esplorativa sul campo con un seminario di verifica aperto (cfr. Moscato et al. 2017), organizzavamo anche, presso il Dipartimento delle Arti di Bologna[8], un seminario nazionale su "Musica e religiosità" (materiali poi confluiti nel volume Casadei Turroni Monti & Ruini 2017).

---

[7] Le Facoltà Teologiche e gli ISSR ad esse collegati costituiscono comunque una realtà molto composita e internamente differenziata. Non siamo in grado di precisare quanto gli orientamenti e i progetti allora da noi percepiti all'interno della Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna (e degli ISSR ad essa collegati) si estendessero e fossero condivisi sul piano nazionale. L'*Istruzione* 2008, riletta alla distanza, mantiene di fatto l'impianto tradizionale di una formazione eminentemente teologico-filosofica, con semplici accenni alle scienze umane e alla pedagogia (quest'ultima intesa prevalentemente come scienza metodologica e non teoretica). Di recente alcuni sentieri di ricerca in collaborazione fra di noi sono stati di fatto riaperti. Cfr. M. Caputo & G, Pinelli, *Religiosità e orizzonti di senso* (2025); F. Arici & M. T. Moscato, *L'insegnamento scolastico della religione e la formazione degli insegnanti: nuove prospettive pedagogiche*, 2025 (in corso di stampa).

[8] Dove mi ero trasferito nel 2012, come già detto, in ragione della Riforma Gelmini.

Si attivò in parallelo un gruppo di lavoro all'interno della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) sul tema "Religiosità e formazione religiosa" (cfr. Moscato & Triani 2017); e venne avviata, presso le Edizioni FrancoAngeli di Milano, una Collana editoriale, di taglio multidisciplinare, sul tema dell'esperienza religiosa.

Simbolicamente, il nostro primo punto di arrivo fu la presentazione di una relazione, sul tema *Educazione religiosa e società multiculturali,* al Convegno nazionale della Società Italiana di Pedagogia del marzo 2016 (cfr. Moscato 2017). Il tema della religiosità e/o dell'educazione religiosa prima di quell'evento non era mai stato proposto in un Convegno della SIPED, fin dalla sua fondazione nel 1989[9]. Il gruppo di lavoro SIPED è tuttora attivo (al momento, triennio 2025-2027, coordinato da A. Porcarelli, P. Dal Toso e da me).

Non intendo con ciò nascondere che tutto il nostro lavoro di quegli anni e fino al presente prosegua in un quadro di oggettiva difficoltà, perché la cultura dominante permane caratterizzata dai "paradigmi del sospetto" (cfr. Caputo 2018a). Prescindendo da defezioni (e pensionamenti) accademici, come da nuovi "ingressi" di colleghi interessati al tema, continuiamo ad incontrare resistenze di diversa natura, dentro e fuori i confini della pedagogia accademica e delle stesse "scienze religiose"[10].

Il nostro presupposto più importante permane la convinzione che si debba studiare la religiosità umana nella sua fenomenologia, e che la conoscenza di essa, nella sua complessa natura di potenziale *risorsa* come di *rischio*, debba precedere qualsiasi riflessione/ discorso sull'educazione religiosa. Se la religiosità è realmente un elemento ineliminabile dell'esperienza umana, una generalizzata rappresentazione negativa del suo dinamismo, quale quella diffusa

---

[9] L'unica eccezione è stato il laboratorio "I giovani e la religiosità", da me proposto e diretto nella II sessione del Convegno Nazionale della SIPED, "Progetto generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione", 30 settembre e 1 ottobre 2010, Università di Milano Bicocca.

[10] Anche se si rilevano al loro interno segnali di attenzione. Cfr. Filoramo & Prandi 1987; Filoramo et al. 2019: i due volumi si propongono come testi di riferimento per le "scienze delle/a religioni/e". Sul piano pedagogico è interessante notare come nel volume del 2019 sia presente un saggio dedicato alla relazione "educazione e religione", tema assente nel volume del 1987.

nella cultura dominante, avrà l'effetto di una scissione intrapsichica, per i giovani soggetti indotti a negare e reprimere la propria spontanea religiosità, o addirittura a orientarla in forme involutive e/o patologiche, piuttosto che a canalizzarla in forme positive (che siano effettivamente religiose o che si laicizzino nei loro esiti).

La dimensione religiosa permette di comprendere diversamente i dinamismi della formazione e trasformazione della persona, come di leggere diversamente fenomeni sociali e culturali apparentemente in controtendenza. Non si tratta tanto di "ritorni" o di "rivincite" del sacro, ma di orientamenti strutturali, in qualche misura "fisiologici" dell'umano, che andrebbero riconosciuti e "educati" piuttosto che repressi, rimossi o autocensurati. Siamo certi che la cura della dimensione religiosa avrebbe effetti non solo sullo sviluppo di una coscienza religiosa in senso stretto (in termini trasversali a tutte le confessioni religiose), ma anche sullo sviluppo delle capacità sociopolitiche di ciascun soggetto, oltre che sulle sue capacità introspettive e relazionali emotivo/affettive, quale che ne sia la condizione successiva (religiosa o laica).

Gli studi e le ricerche sull'esperienza religiosa, analizzata nella sua fenomenologia, prodotti fin dagli inizi del Novecento da figure autorevoli di studiosi (come W. James o R. Guardini), permangono il nucleo dinamico più importante per la fioritura di una possibile pedagogia scientifica della religiosità (sia nel senso della comprensione dei processi educativi, sia nel senso della ridefinizione degli obiettivi dell'educazione nel suo complesso, e solo in ultima analisi con riferimento alla metodologia dell'educazione e perfino alla didattica).

È da sottolineare come la religiosità sia una tipologia di esperienza (forse l'unica) che può reggere il confronto multiculturale e multireligioso. Le religioni, come i sistemi culturali, trovano difficilmente un termine di confronto nei loro contenuti veritativi e dottrinali. Solo una educazione religiosa orientata alla religiosità come capacità umana, pur se inevitabilmente confessionale (perché non si può essere religiosi in astratto) potrebbe suscitare una apertura reale alle altre esperienze religiose. Diversamente, quando il *focus* non cade sull'esperienza religiosa concreta, il confronto diventa inevitabilmente ideologico. Da questo punto di vista, anche il metodo/metodi di una educazione religiosa rinnovata dovrebbero

fondarsi sull'analisi dell'esperienza religiosa storica ed esistenziale. In questo senso non c'è dubbio che abbiamo tutti ancora molta strada da percorrere, per quanto siano già presenti modesti segnali in questa direzione (cfr. Caputo & Rompianesi 2020).

Nelle pagine che seguono ho cercato di sintetizzare i caratteri del quadro storico in cui si è collocata, nell'ultimo mezzo secolo, e si colloca oggi, la riflessione pedagogica italiana su religione e religiosità, riprendendo poi alcuni esiti delle ricerche empiriche da me partecipate.

3. Precedenti storici e nuove prospettive pedagogiche

Come ho già detto, riteniamo che esistano diverse ragioni di interesse specificamente pedagogico circa il tema della religiosità. Questa scelta ha talora riscontrato, nelle parole di alcuni colleghi pedagogisti, una perplessità, talvolta perfino una contestazione della sua legittimità, nel quadro delle scienze dell'educazione e della pedagogia in particolare. L'eclissi del tema religioso nella pedagogia accademica dell'ultimo mezzo secolo non è, del resto, casuale, e va compreso all'interno del più ampio quadro egemonico della secolarizzazione, che coinvolge tutte le scienze umane e l'intero orizzonte scientifico nel nostro tempo. L'ottica della secolarizzazione, di fatto, relegava la religiosità fra le manifestazioni residuali di un fenomeno storico considerato superato, e ciò costituisce l'implicito fondamento razionale del disinteresse pedagogico verso di essa (Caputo 2018a, 2018b).

Tale disinteresse poteva manifestarsi in termini radicali, con toni e caratteri di vera e propria ostilità, soprattutto in posizioni in cui il sapere pedagogico si assumeva il compito etico della demistificazione e della emancipazione da condizionamenti e vincoli di potere, quest'ultimo ben rappresentato, nella sua accezione negativa, da atteggiamenti, regole, comportamenti reali e presunti delle istituzioni religiose storiche. L'intera stagione del Sessantotto pedagogico può ergersi ad esempio di tutto ciò, includendo la Chiesa come istituzione tra gli apparati di potere (Stato, Famiglia, ecc.) da abbattere per l'avvento dell'uomo nuovo.

C'è da dire che, nonostante la denunciata eclissi, la questione dell'educazione religiosa è rientrata in campo, più o meno timidamente, attraverso le ricerche pedagogiche dedicate negli ultimi decenni alla società multiculturale e alle identità religiose "altre"[11]. Le attenzioni (e le simpatie) rivolte alle "spiritualità orientali" e ai loro derivati in campo occidentale sono, a mio parere, almeno in parte da imputare alla loro estraneità storica rispetto ai conflitti laico-religiosi che hanno caratterizzato la nostra storia politica (dalla lotta per le investiture in poi) e le nostre esistenze personali. Oggi risulterebbe difficile anche al più accanito laicista negare la pertinenza del tema religioso al campo pedagogico, soprattutto se si lavora alla costruzione di una società pluralista e inclusiva, nella quale va riconosciuta piena cittadinanza alla identità religiosa e alla sua formazione nell'età evolutiva e nelle istituzioni scolastiche[12].

---

[11] Cfr., ad esempio, Cambi 2007. Nei diversi saggi che compongono il volume vi è un tentativo di superare storici steccati in nome proprio del carattere plurale delle società europee, e della società italiana in esse, modificato dalle migrazioni internazionali della seconda metà del Novecento ma, al tempo stesso, storicamente segnato da secolari conflitti tra poteri laici e religiosi e i loro riflessi culturali. Sul piano educativo/formativo entra così in gioco, in diversi contributi del volume, il principio di laicità, interpretato come un disporsi alla comprensione dell'altro, nel confronto, con la volontà di correggersi reciprocamente e di dialogare, partendo dal riconoscimento del pluralismo come dato originario della natura umana e della sua civiltà. Posizioni e valori costantemente da rigenerare per la vita di ognuno e per la costruzione di una società per tutti e per ciascuno.

[12] Cfr. Porcarelli 2022b, che contiene anche diversi riferimenti ad alcune delle più recenti dichiarazioni internazionali sull'argomento. C'è da segnalare, nella letteratura accademica, il permanere di alcune istanze di filosofia dell'educazione dedicate alla ricerca di senso, più o meno affini alla dimensione religiosa e alla religiosità. Due gli esempi più significativi: il volume di P. Malavasi dedicato ad una fondazione teoretico-filosofica della legittimità pedagogica della "cultura religiosa" e della dimensione religiosa nel contesto contemporaneo (Malavasi 2002). I riferimenti filosofici si collocano soprattutto nell'ambito dell'ermeneutica (Heidegger e Ricoeur), aprendosi anche ad alcuni apporti teologici (Bultmann, Jungel, ecc,) e accogliendo pienamente l'esigenza del rispetto della pluralità delle credenze religiose (Malavasi 2002, pp. 219-223). Diverso l'approccio/approdo della riflessione di Duccio Demetrio che muove dentro istanze di "cura", ispirate da una prospettiva ecologica a favore del mondo (umano e naturale), per cui più che uno sguardo alla "natura madre" si guadagna una attenzione alla "natura figlia" (Demetrio 2013). La "religiosità della terra" rappresenta quel sentimento primordiale che precede le religioni storiche, "è un invito e un messaggio ispirato

Questa riconquistata visibilità dell'educazione religiosa, tuttavia, non fa venir meno le questioni relative al fondamento epistemologico che legittima l'interesse scientifico per il tema. La domanda, a mio parere, permane e necessita di un adeguato lavoro di verifica, non essendo riducibile alla sola questione della cittadinanza e del pluralismo nelle odierne società multiculturali. La legittimità dell'educazione religiosa sul piano pedagogico non può darsi per scontata, né ci si può/deve scandalizzare per le domande poste, anche quelle espresse in termini radicali e di contestazione, così come non ci si può/deve arrendere alla rimozione delle questioni aperte per evitare conflitti. Un dialogo aperto e sincero può aiutarci a cogliere insieme verità condivisibili, soprattutto considerando che la *verità* non è mai riducibile a personale possesso, ma piuttosto rappresenta quel bene comune necessario perché ci sia comunità, perché si costruisca una società inclusiva, che riconosca e rispetti l'identità di ciascuno e condivida la crescita collettiva e sociale.

4. L'educazione religiosa tra vecchie esperienze e nuove parole

Prima di affrontare il tema specifico mi sembra necessario dare ragione di alcuni termini, presenti in questo e in altri contributi, in particolare il sintagma *processi educativi* e il termine *religiosità*. Oggi è ancora più familiare e comune il parlare di educazione religiosa, ancora di più parlare di educazione cristiana e cattolica. Difatti, per quanto la società italiana sia cambiata, è indubbio il dato che il suo patrimonio storico e culturale sia connotato dalla religione cattolica, come è riconosciuto ancora dall'articolo 9, comma 2, della revisione del Concordato del 1984. Può allora sembrare stravagante e superfluo proporre altre parole, rispetto a quelle conosciute e comunemente usate. In realtà, queste parole, "nuove" rispetto a quelle storicamente accreditate, costituiscono due "costrutti scientifici" ampiamente utilizzati. Li riprendo rapidamente per la possibilità che offrono di leggere, in termini nuovi, un "fenomeno"

---

dalla ricerca virtuosa della giustizia, della solidarietà, della *pietas*" (Demetrio 2013, p. 30), che rimane nell'alveo dell'immanenza non potendo/volendo risolvere l'enigma del trascendente.

complesso e “antico” come quello evocato dal termine “educazione religiosa”.

La parola *educazione* definisce tradizionalmente l’oggetto proprio della riflessione pedagogica, oggetto per il quale è quasi impossibile trovare una definizione univoca condivisa, senza distinguo e precisazioni. Si tratta di un termine ricco di significati, non solo in rapporto alla storia del pensiero pedagogico, ma già a partire dalle ipotizzate radici etimologiche della parola, fatta derivare da *ex-ducere* o ancora dal sostantivo *educatio*, che si riferiscono a due distinte aree semantiche e a due diversi verbi latini. Nel primo caso, con il termine educazione si evocherebbe “un trar fuori da”, mentre con la seconda ipotesi etimologica ci si riferisce al più ovvio significato di “far crescere, allevare, nutrire”. Tuttavia, come nota Maria Teresa Moscato,

> si può ipotizzare che, nelle lingue moderne, sia stato possibile fondere semanticamente la nozione tradizionale di «allevare, crescere, nutrire», significata da *ēdŭco*, con quelle del dirigere e orientare, per l’assonanza e l’affinità con il verbo *duco* (guidare, condurre) (Moscato 1994, p. 21).

L’analisi etimologica del termine non costituisce perciò la via più efficace per definire il τί ἐστι, il *che cosa è* l’educazione, semmai può (forse) farci individuare qualcuna delle fonti dell’intreccio di significati in esso presenti, costitutivamente plurimi.

Il carattere polisemantico della parola educazione potrebbe anche leggersi negativamente dal punto di vista logico/scientifico, in quanto termine che abbraccia attributi categoriali diversi, venendo a significare più una famiglia di concetti che un concetto solo. Tale osservazione, ispiratrice più o meno occulta della contestazione della qualifica di sapere scientifico alla pedagogia (e principalmente alla pedagogia generale), può rappresentare solo la *pars destruens* di una analisi epistemologica alla ricerca di una interpretazione scientificamente fondata del fenomeno educativo.

La pluralità dei significati, impliciti nel termine educazione, va considerata principalmente come l’esito di un progressivo stratificarsi di rappresentazioni che ne hanno determinato l’ampiezza semantica. Si tratta, in altri termini, da un lato di una ricchezza di osservazioni ed esperienze stratificate nel tempo storico e nelle

culture, tutte riferibili ad un fenomeno complesso, ma certamente ricorrente e trasversale alle società umane, quale è la crescita assistita del piccolo dell'uomo. Per il verso opposto, si deve riconoscere l'assenza di più adeguate "parole /categoria" per comunicare le stesse osservazioni ed esperienze, comunque fatte rifluire, convogliate, nella parola *educazione*[13]. Una *pars construens* deve assumere, a mio giudizio, piena consapevolezza dei "limiti", come dei "plurimi" significati, dell'uso del termine educazione, indagando i reali contorni del fenomeno educativo e ipotizzando (ed utilizzando) nuove parole/categoria che diano espressione alla ricchezza delle nostre conoscenze pedagogiche.

In questa direzione, noi preferiamo usare il termine "processo educativo" (o anche "processi educativi"), che rende meglio la complessità e il dinamismo del fenomeno educazione, in cui è possibile che anche il progetto (della persona del genitore o anche di una società intera) confluisca e si modifichi nell'*evento,* nell'*accadere* dell'educazione, nei suoi complessi dinamismi e nelle interazioni più o meno intenzionali fra i soggetti che nel fenomeno si incontrano o confliggono. E se è certamente compito della pedagogia trovare definizioni/categorie del fenomeno educativo, che almeno permettano la ricerca intorno ad esso, non c'è dubbio che tutte le scienze umane siano in grado di fornire contributi e materiali, e che la pedagogia debba utilizzarle come fonti, anche quando essa si struttura sostanzialmente come una *filosofia dell'educazione*.

Dobbiamo anche precisare che consideriamo il processo educativo un dinamismo interattivo, in cui il soggetto che cresce assume un ruolo di progressiva e crescente responsabilità diretta: *ci si educa* progressivamente, almeno quanto *si viene educati,* in un perenne gioco del "tiro alla fune" fra generazioni diverse, con dinamismi alterni di condivisione quanto di conflitto. E ci si trasforma tutta la vita, evolvendosi o anche involvendosi, e nell'età adulta si aprono gli spazi di una sfera della *formazione* personale, che diventa sempre più autonoma e personale, in presenza di abilità e competenze in atto, di orientamenti e convinzioni profonde, di scelte già compiute, di

[13] Interessante a questo proposito l'acuta articolazione in metafore, sinonimi e idee sull'educazione esaminata da Damiano Felini nel suo volume *Teoria dell'educazione. Un'introduzione* (Felini 2020, pp. 1-124).

significati condivisi, ed insieme sempre riscoperti e approfonditi. Proprio l'esperienza religiosa si presenta come effettivamente rivelatrice di tali complessi dinamismi.

Anche il secondo termine, la qualifica di "religiosa" che va a definire l'educazione, presenta significati plurimi oltre che complesse connotazioni in cui certamente giocano un certo ruolo elementi storico-culturali, come le specifiche configurazioni dei rapporti tra Stato e Chiesa (o Chiese), l'appartenenza o meno alla confessione religiosa maggioritaria, ecc. Tuttavia, a mio parere, risultano più rilevanti i caratteri (e le storie) esistenziali delle diverse e personali esperienze religiose. Si deve tener conto che la nostra interpretazione del mondo (e di noi stessi) si gioca attraverso il filtro selettivo del nostro essere, si costruisce a partire dal punto di vista concreto e singolare, possiamo anche dire *originale*, della persona, di ciascuno di noi, così come ci collochiamo nel tempo e nello spazio e ci poniamo in relazione con gli altri, soprattutto se (e in che modo) ci poniamo, o meno, in relazione con l'Altro. Per questa ragione, nello spostamento dell'attenzione dalla *religione*, come fenomeno culturale e istituzionale, alla *religiosità*, intesa come "versante interno" dell'esperienza religiosa (cfr. Moscato 2022a), come vissuto e come dimensione personale, confluiscono anche le nostre ricerche sul campo, il materiale empirico raccolto, e quindi il contributo di esperienza che ci hanno offerto i soggetti incontrati, a partire dai nostri studenti (Caputo 2012, 2017b; Caputo & Pinelli 2014a, 2014b).

5. I precedenti: le culture politiche della "prima repubblica" e la riflessione pedagogica

La pedagogia italiana nell'immediato dopoguerra ha avuto una particolare attenzione al tema religioso in quanto implicata nella "militanza" culturale e ideologica del tempo e in una visione *engagé* del rapporto tra intellettuali e politica. Per certi versi, proprio la "militanza" ha rappresentato la cifra regolativa di tanto lavoro accademico, finendo talvolta con il subordinare la comunicazione divulgativa e didattica alle esigenze e agli interessi dei rispettivi gruppi sociali e culturali di riferimento. Difatti l'*engagement*

costituiva il cliché intellettuale, la versione accademica, del più ampio fenomeno della militanza sociopolitica, vera e propria caratteristica culturale e antropologica del secondo dopoguerra: alle spalle vi erano i totalitarismi degli anni Trenta e l'esperienza devastante della Seconda guerra mondiale, mentre di fronte si poneva l'esigenza di ricostruzione morale e materiale della nazione.

L'impegno in una organizzazione politica coinvolgeva apertamente i corpi sociali intermedi (con una presenza e vitalità prepolitica e politica oggi totalmente scomparse e potremmo anche dire sconosciute) a partire dalle associazioni giovanili, particolarmente fiorenti nel mondo cattolico (Formigoni 1988). Ed erano attive (e militanti) anche le associazioni degli insegnanti, veri e propri luoghi di confronto e innovazione per la scuola della ricostruzione e dello sviluppo post-bellico (Sani 1988).

Per un lungo periodo, almeno fino alla fine degli anni Ottanta, veniva rimarcata una tripartizione delle identità politico-culturali italiane[14], identificate nella cultura cattolica, a lungo considerata maggioritaria, in una cultura radicalmente opposta, di netta impronta marxista, e in una cultura laica. Nella cultura "laica" ha prevalso a lungo la tesi crociana del "non possiamo non dirci cristiani", almeno fino ai rivolgimenti del 1968, in cui si posero le basi per la prevalenza di posizioni laiciste e radicali, decisamente conflittuali con le posizioni politico-culturali cattoliche ufficiali. Si tratta del periodo in cui si sono imposti nuovi "diritti", come il divorzio e l'aborto, dando luogo a dibattiti accesi, a volte laceranti, nel mondo ecclesiale e nella società civile; ma ci fu anche una sorta di "rimescolamento" degli schieramenti con prese di posizione non sempre allineate alle appartenenze culturali e politiche.

In ambito marxista la progressiva prevalenza della prospettiva gramsciana, assieme ad una presenza di comunisti cattolici (Franco Rodano, Andrea Ossicini, ecc.) e di dirigenti comunisti formati in ambienti cattolici (ad esempio Nilde Jotti, laureata all'Università

[14] Questa tripartizione è ancora un criterio di ricostruzione storica della riflessione pedagogica del Novecento: cfr. i recenti contributi sul rinnovamento della pedagogia e dei sistemi formativi nel secondo dopoguerra di Carmen Betti (2022), saggio dedicato alla pedagogia di area laica; di Carmela Covato (2022), che si centra sull'area marxista, e di Giuseppe Zago (2022), che esamina la pedagogia di area cattolica.

Cattolica), contribuirono a mantenere un atteggiamento di attenzione ai sentimenti religiosi autenticamente "popolari". Questo interesse si era già espresso sul piano politico-istituzionale con la scelta del PCI di Togliatti di votare l'articolo 7 della Costituzione[15].

La riflessione pedagogica sull'educazione religiosa nel secondo dopoguerra[16] è quindi collocata dentro un quadro fortemente orientato a coglierne gli aspetti "politici", prima ancora che quelli strettamente educativi, impegnandosi principalmente a giustificarne (o negarne) l'esistenza sul piano del diritto e dei suoi presupposti antropologici e filosofici. In ciò si può riscontrare una certa continuità con contenuti e toni che avevano animato il dibattito politico-pedagogico italiano prima del Concordato del 1929, oltre che una impostazione teoretica coerente con la dominante e maggioritaria visione della pedagogia come sapere filosofico (Chiosso 2001, pp. 177-192). Per certi aspetti ciò dava origine ad una maggiore disponibilità, da parte cattolica, verso le posizioni "laiche" di derivazione neoidealista, mentre le posizioni pedagogico-attiviste,

---

[15] Nei lavori dell'Assemblea costituente, istituita dopo la vittoria dei sostenitori della Repubblica al Referendum del 1946, fu motivo di acceso scontro politico, tra la Democrazia Cristiana e le forze politiche laiche e socialiste, la proposta di inserire il Concordato, firmato nel 1929 tra Regno d'Italia e Chiesa Cattolica, nell'art. 7 della Costituzione della nascente Repubblica Italiana. Il voto a favore da parte del PCI rappresentò una sorpresa per gran parte del mondo politico di allora: cfr. http://www.valtervannelli.it/home_pubblicazioni/Calamandrei_1947/Calamandrei_1947.html (ultima consultazione 20 ottobre 2025)

[16] Più che a specifici studi e/o ricerche dedicate all'educazione religiosa qui facciamo riferimento alla "produzione pedagogica" *tout court* dei pedagogisti "cattolici", che negli anni Cinquanta si raccolsero nei convegni di Scholé. Per questi ultimi era "ovvio", oserei dire "scontato", che l'educazione non potesse essere altro che "cristiana", prevalendo una visione neotomista dei problemi pedagogici. A questa posizione fa da pilastro "laico" il riconoscimento del "momento religioso" alla vita dello Spirito di Giovanni Gentile (Gentile [1934[5]] 1982, pp. 240-248). Per altro verso esiste una ricostruzione della "pedagogia religiosa" del Novecento (in realtà si chiude con gli anni Sessanta) scritta da Silvio Riva (1972), un attivo sacerdote francescano docente nelle Università Pontificie (Antoniana e Lateranense) centrata sulle figure più rappresentative di quattro nuclei tematici individuati dall'autore nelle componenti teologiche della pedagogia religiosa, nei rapporti di quest'ultima con i metodi attivistici, con il concetto di persona e, per ultimo, con le nuove frontiere scientifiche, didattiche, catechetiche e vocazionali.

anche quando attente alla dimensione religiosa (vedi la Montessori), venivano invece guardate con un certo sospetto, dati i presupposti positivistico-naturalistici che ne animavano le realizzazioni (Chiosso 2001; Caputo 2018b).

6. L'educazione religiosa come problema politico-pedagogico: il paradigma "istruttivistico"

In diversi momenti della storia del nostro paese il tema religioso ha perciò rappresentato un campo di conflitti accessi e di spesso arroccate trincee. D'altra parte, l'idea di conflitto e/o di lotta ideale era spesso rappresentata come dovere morale e teoretico, come si può evincere da queste parole di Giovanni Calò, pronunciate in occasione del convegno di Scholé del 1962, dedicato a "Laicità e scuola":

> La scelta del tema è stata una scelta dettata da un proposito, direi, non solo astrattamente speculativo, ma praticamente agonistico nel senso migliore della parola. Qui si tratta ormai di vedere se veramente, come alcuni sostengono, l'educazione religiosa sia qualcosa di innaturale o qualche cosa che leda i diritti vitali dello spirito invece che obbedire alla vocazione più profonda dell'uomo e alle esigenze capitali della educazione umana […] si tratta di vedere se l'uomo cessa di essere libero quand'è religioso o se è compiutamente libero solo quando è religioso. Abbiamo il diritto di porre in termini drastici il problema perché la nostra responsabilità è enorme e dobbiamo poterla sostenere e propagandare perché in fondo è sulla educazione che si fonda l'avvenire dell'umanità ed è dalla vittoria di certe convinzioni che dipende la salvezza morale della umanità (Calò 1964, p. 8).

Due i principali oggetti di contesa, sui quali sono state spese tantissime energie e scritte infinite pagine: la presenza delle scuole cattoliche e l'insegnamento della religione cattolica a scuola. Il terreno veniva poi trasferito, dai "cattolici", sul piano antropologico, invocando l'universalità del bisogno religioso, mentre veniva mantenuto sul piano politico, dai "laici", denunciando interessi "clericali" di "potere" egemonico perpetuati attraverso precoci e dogmatici indottrinamenti religiosi (Catarsi 1989b, pp. 33-38). I conflitti, quindi, oltrepassavano agevolmente l'ambito accademico e infuocavano facilmente le diverse militanze presenti nella società italiana del secondo dopoguerra.

Don Enzo Giammancheri, ricostruendo il lavoro culturale della casa editrice "La Scuola" di Brescia, nel settembre 2004, notava:

> in campo laico si è identificato il concetto di libertà di insegnamento con la pura e semplice esclusione dell'insegnamento della religione cattolica; con il superamento del monopolio ecclesiastico nella formazione dei giovani; con la distinzione gentiliana tra laicità negativa e laicità positiva. In campo cattolico con il pluralismo scolastico; con il rifiuto del monopolio statale nella scuola. Anche fra i cattolici di allora e di oggi non c'è uniformità nell'intendere la laicità e la libertà di insegnamento (Giammancheri 2005, p. 12).

Tuttavia, non possiamo ridurre la riflessione pedagogica di quegli anni sul tema religioso ai soli conflitti qui evocati. La pedagogia italiana del secondo dopoguerra è sollecitata da gravi bisogni educativi:

> si avvertiva altresì il bisogno di risposte agli eventi "tragici" della prima metà del secolo e quello di teorie pedagogiche che ponessero uomini e comunità al centro delle loro ricerche, nell'ambito delle quali un nuovo spirito dell'educazione e una più attenta e aperta dimensione politica apparivano inscindibili (Vico, 2005, p. 20).

In quel clima, nel 1954, a seguito dell'incontro del Centro studi filosofici di Gallarate dedicato al tema *Il problema dell'educazione*, si tenne a Gargnano il primo convegno di Scholé, in cui si dibatté il tema *La pedagogia cristiana*, operando

> soprattutto un'opportunità di rilancio della pedagogia e della educazione cristiana, così come sta altresì ad indicare una ricercata occasione di verifica sullo stato di salute della *teoria pedagogica*, certo già presente nella cultura pedagogica italiana anche se in posizione ancora di sudditanza e forse anche di riconoscenza speculativa o di dipendenza psicologica dalla «pedagogia come scienza filosofica» di Gentile e/o da un attivismo, in sé non certo sistematico sul piano della teoria, ma assai influente su quello delle riprese e delle riproposte di motivi positivistici, idealistici e naturalistici (*ibidem*).

Il gruppo di Scholé si lanciò in questa direzione in un lavoro culturale di ampio respiro in cui vennero presto a galla alcune differenze di prospettive pedagogiche, comunque collocate in secondo piano, rispetto alle battaglie comuni da condurre. Come rileva Chiosso,

in campo pedagogico la pluralità delle posizioni si svolse secondo logiche più dialogiche che conflittuali, sentita soprattutto come occasione di arricchimento reciproco, anche se non mancarono vivaci discussioni. Il clima di contrapposizione ideologica (tanto con l'universo marxista e comunista quanto con la cultura razionalista e neoilluminista) favoriva d'altra parte la creazione di gruppi abbastanza omogenei (Chiosso 2001, p. 193).

In quel contesto, quindi, era abbastanza comprensibile che i pedagogisti di Scholé convergessero, in larga parte, sulle posizioni neotomiste di Agosti e Casotti, che vedevano la religiosità come l'esperienza di una mancanza radicale, di una dipendenza da una realtà superiore che diventa bisogno/domanda di salvezza, quello che veniva definito come un naturale desiderio di giungere ad un bene assoluto, a Dio:

nei primi dieci anni di Scholé, queste diagnosi non avevano bisogno di argomentazioni "scientifiche" per essere accettate. Erano assertive. Facevano parte di quelle evidenze che solo nel decennio della sospensione, dal 1968 al 1978, saranno poi messe in discussione, al punto, molte volte, di dissolversi. […] Solo alla ripresa di Scholé, quindi, le riflessioni sull'intrinseca apertura dell'uomo al trascendente si sono arricchite di quel confronto di cui Peretti aveva lamentato l'assenza tra il 1954 e il 1968 (*ivi*, p. 44).

Per quanto però fosse presente la percezione della dimensione radicale, sul piano esistenziale, del bisogno di Dio, l'approccio pedagogico restava confinato nell'adesione intellettuale ai contenuti dogmatici e dottrinali della Chiesa. In questa direzione è interessante la notazione di Enzo Giammancheri sul ruolo assunto dalla editrice "La Scuola" proprio per superare una visione intellettualistica e conflittualista dell'educazione cristiana:

l'Editrice, maturando sempre più l'esperienza accumulata con la sua attività, capì ben presto un'altra questione di straordinaria e decisiva importanza. Se la religione resta soltanto un addendo nella somma delle attività scolastiche, inaridisce e l'insegnamento resterà sterile. La religione o è vita o si spegne (Giammancheri 2005, p. 12).

In queste parole traspare un giudizio di "inefficacia" del lavoro "scolastico" dal punto di vista cristiano, giudizio testimoniato dalla perdita di "valori" e "comportamenti" religiosamente fondati ("la religione o è vita o si spegne") e "confermato" dalle analisi degli

indicatori sociologici della secolarizzazione e della laicizzazione. Il giudizio in questione, a mio parere, dipende, in primo luogo, da una prospettiva pedagogica che identificando sostanzialmente l'educazione con il suo contenuto ne riduce la portata globale ai soli elementi intellettualistici.

La rappresentazione dell'educazione religiosa sottesa a tale identificazione evoca un processo deterministico di "travaso" di contenuti, allo stesso modo di una certa rappresentazione del modello di insegnamento in cui "prevalgono le conoscenze, che sembra possano essere 'trasmesse' in termini lineari e unidirezionali, da 'chi sa di più' a 'chi sa di meno', dal maestro all'allievo, dal formatore all'adulto in formazione" (Moscato 2013, p. 4). La stessa religiosità viene, in tale prospettiva, ridotta ad un "sapere" da riprodurre così come è stato ricevuto, un vero e proprio "patrimonio" nel quale prevale l'aspetto dottrinale e dogmatico. Il maestro "religioso" diventerebbe "custode/verificante" dell'ortodossia, più che "mentore" di un cammino cui è principalmente chiamato il nuovo "neofita" (che ad un certo punto del cammino è/deve essere lasciato solo per consentirgli di diventare adulto).

Anticipo subito come questa rappresentazione "intellettualistica", ampiamente diffusa, sia in gran parte contraddetta dai nostri dati di ricerca, riferiti all'esperienza religiosa concreta e alla sua formazione nel vissuto di adulti, come avremo modo di sottolineare più avanti.

7. La ricerca pedagogica sul campo: alcuni dati empirici

Nel momento di avvio del nostro programma di ricerca, in parallelo agli studi specifici condotti sulla letteratura, pensammo subito di dover tentare ricerche specifiche sul campo, che inizialmente non avrebbero potuto essere che di natura esplorativa. In realtà, a più di dieci anni di distanza da quell'inizio, rilevo come questa necessità permanga, per una serie di difficolta che nella pratica si presentano tuttora come non superabili. La difficoltà di individuare campioni rigorosamente rappresentativi, e di avere accesso ad essi, ad esempio, è insuperabile, qualora si cerchino soggetti effettivamente religiosi, al di là delle categorie di battezzati, cattolici praticanti, e/o cattolici dichiaratamente tali. Nella nostra

ricerca sul campo più significativa e consistente (Moscato et al. 2017) cercammo di aggirare l'ostacolo cercando soggetti presumibilmente credenti a partire da uno specifico terreno di incontro con loro (ad es. gruppi parrocchiali in attività di formazione). Il questionario elaborato per la nuova ricerca chiedeva espressamente al soggetto di confermare la religiosità e insieme di definire la propria rappresentazione dell'essere religioso. Questo ci permise di mettere insieme un campione significativo (2.675 soggetti sul territorio nazionale, e in aggiunta circa 300 soggetti di un gruppo di confronto). L'analisi dell'intera ricerca è stata a suo tempo sottoposta alla critica di un gruppo multidisciplinare di colleghi e tutti i dati analitici sono stati pubblicati nel testo già citato, e per questo non aggiungo altro su quella ricerca in generale. In ogni caso, questo tipo di ricerca, a cui non può bastare comunque una pura analisi quantitativa, avrebbe comunque bisogno di essere preceduta da indagini esplorative, perché, accanto ai problemi di campionamento, la stessa definizione degli obiettivi di ricerca esige il riscontro iniziale, talvolta il ridimensionamento, e talvolta la correzione, da parte delle persone realmente incontrate. I diversi gruppi e sottogruppi, inoltre, sono spesso caratterizzati differentemente in termini di rappresentazioni e giudizi della propria religiosità, e le chiavi di classificazione dei gruppi non sono ovvie.

Si rivelano più utili strategie legate all'intervista in profondità, o anche scritture "provocate" da attività formative, perché i soggetti sono liberi di esprimersi seguendo il filo logico della loro storia. Questi materiali, tuttavia, si ottengono sempre in piccoli numeri, e non senza oggettive difficoltà, e sono comunque poco comparabili, rispetto a un questionario standardizzato, che può essere sempre sottoposto a tarature iniziali. Nei nostri studi, per conseguenza, si incontrano spesso riferimenti a materiali eterogenei e di diversa origine (dall'intervista alla scrittura giovanile, al colloquio, e infine ai questionari sottoposti in grandi numeri). Resta il fatto però che tutti questi materiali, pur nei loro limiti scientifici, ci hanno permesso di attingere alla concretezza dell'esperienza religiosa, quale si presenta in questo momento storico, e quindi di elaborare possibili categorie di lettura di esse, anche in assenza di una tradizione di ricerca sul campo specificamente pedagogica.

Per queste ragioni ritengo di poter sottolineare, in questa sede, alcune osservazioni e riflessioni pedagogiche che fanno riferimento ai dati della ricerca pubblicata nel 2017, poste a confronto con altri materiali, sempre relativi all'educazione religiosa (Caputo 2017a, 2017b). Si tratta di un insieme di elementi significativi ottenuti principalmente attraverso la domanda 8 del questionario da noi utilizzato nella ricerca (*Quali degli elementi sottoelencati sono stati a suo parere significativi per la sua educazione religiosa nell'infanzia e nell'adolescenza?)*, nella quale si richiedeva la ricostruzione, nella percezione del soggetto, di alcuni dati relativi alla storia formativa della sua esperienza religiosa[17].

Le alternative proposte erano molte (undici, inclusa l'opzione aperta "altro") e includevano la *religiosità dei familiari*, la *catechesi ricevuta in parrocchia*, la *frequenza di associazioni giovanili*, *l'appartenenza familiare a un movimento ecclesiale*, *l'istruzione religiosa ricevuta a scuola*, la *comunicazione massmediatica* rispetto a narrazioni e/o temi religiosi, la *lettura diretta della Bibbia*, *l'incontro con adulti che vivevano un'autentica esperienza religiosa*, la *partecipazione a momenti collettivi "forti"*, come meeting, pellegrinaggi, incontri internazionali, la *catechesi e il carisma degli ultimi Pontefici*. In un'ottica pedagogica, tutte queste alternative, egualmente plausibili nella nostra ipotesi di indagine, coprono quasi totalmente almeno due delle costanti educative fondamentali, vale a dire *la relazione educativa* e la *presenza dell'orizzonte culturale*[18]. Torno a sottolineare che le risposte fornite al nostro questionario esprimono le percezioni/ricostruzioni del soggetto, e non individuano dei dati "oggettivi" (di fatto al variare della fascia d'età dei rispondenti si registrano in alcune risposte delle differenze apprezzabili). Ciò non toglie valore ai dati da noi raccolti, dal momento che essi rappresentano l'opinione che un soggetto adulto ha maturato rispetto alla propria formazione religiosa (ciò vale per il

[17] Per una lettura più distesa e analitica dei dati della ricerca citata, qui ripresi sinteticamente, rimando a Caputo 2017a.

[18] La terza e la quarta costante sono rispettivamente, la lunga immaturità e malleabilità della persona umana e lo scopo intrinseco del processo educativo, identificato nel raggiungimento di una soglia di autonomia personale (la capacità di scegliere e di decidere) cfr. Moscato 1994.

campione religioso come per il gruppo di confronto della nostra ricerca).

Le percentuali di risposte fornite dal campione alla domanda 8 mettevano al primo posto (con il 30% di indicazioni, che scende al 23 nel sottogruppo di età 20-24), come elemento decisivo nella formazione della religiosità personale, *la religiosità di alcuni dei propri familiari* (opzione A). Alla *religiosità dei familiari* seguivano, nell'ordine, la *catechesi ricevuta in parrocchia* (B, 16,25%), *l'incontro con persone autenticamente religiose* (H, 15,65%) e la *frequenza di gruppi di coetanei in associazioni giovanili* (C, 14,65%). Nel sottogruppo di età 20-24, l'opzione C (*frequenza associazioni giovanili*) diventava il 29%, e all'inverso l'opzione B (*la catechesi in parrocchia*) si riduceva al 9%. In sostanza, il campione totale sembrava evidenziare il primato del contesto familiare nell'educazione religiosa, o almeno nella sua sollecitazione e/o anticipazione, mentre il sottogruppo più giovane sottolineava più fortemente la frequenza delle associazioni, e quindi di gruppi di coetanei.

Il primato riconosciuto all'educazione familiare non può certo sorprendere. C'è da dire che la prevalenza della risposta A si registrava anche in abbinamento con le successive tre opzioni già indicate (si potevano esprimere due alternative), ma tuttavia mai in totale sovrapposizione con esse (con B, *catechesi parrocchiale,* la correlazione era di oltre il 10%; con H, *incontro con adulti autenticamente religiosi* era del 6,50%; con C, *frequenza gruppi coetanei e associazioni giovanili,* la correlazione era del 6,36%). L'analisi comparata di queste associazioni di risposta suggeriva che, pur nel primato sostanziale dell'educazione familiare, l*e opzioni mettevano in evidenzia anche una relativa autonomia significativa del soggetto giovane rispetto alla propria famiglia d'origine*. Gli incontri e le frequentazioni indicate potevano infatti permanere indipendenti rispetto all'influenza familiare.

Un dato che, invece, richiese un approfondimento interpretativo fu l'assenza di qualsiasi correlazione, nelle risposte al questionario, fra B (*catechesi ricevuta in parrocchia*) e C (*la frequenza di gruppi di coetanei in associazioni giovanili*), dal momento che la parrocchia costituisce molto spesso anche il luogo privilegiato dell'incontro con

alcuni di questi gruppi associativi (almeno gli Scout e i gruppi di Azione Cattolica).

Alcuni chiarimenti esplicativi ci vennero suggeriti, nella lettura di questo dato, da materiali di tipo qualitativo, ottenuti in parallelo, o successivamente, rispetto alla somministrazione del questionario. Si trattava di scritture di studenti universitari, che analizzano il proprio percorso educativo entro attività formative accademiche[19]. Da queste scritture emerge, ad esempio, come il giovane consideri separatamente, e distingua nettamente, la catechesi parrocchiale dalle attività proposte da gruppi e associazioni, anche se incontrate in parrocchia: il riferimento a campi estivi, ritiri spirituali, gite, vacanze sulla neve e "uscite in posti avventurosi", si collega alla condivisione di attività di catechesi e di educazione in gruppi post-cresima "insieme a quegli amici con cui avevo vissuto quelle avventure" (15FL16 F).

Guardando specificamente alla parrocchia, che per almeno un 10% appare collegata all'ambiente familiare, dalle risposte fornite al questionario dal campione religioso, si evidenziava che la frequenza della catechesi parrocchiale per la preparazione ai sacramenti era decisa dai genitori, o almeno da essi non veniva impedita. La scelta per la frequenza della catechesi, tuttavia, non sempre "corrisponde" ad un'identità religiosa e ad una educazione religiosa realmente presente e sviluppata in famiglia:

"I sacramenti mi sono stati imposti dalla nonna paterna, così come la frequenza al catechismo, che ho sempre detestato" (19FL16 F); "Partecipavo al catechismo, negli ultimi anni, più per dovere e insistenza dei miei genitori che per reale fede, e ho ottenuto i sacramenti fino alla cresima, dopo di che mi sono allontanata dalla religione cattolica" (7FL16 F). Mia madre mi ha imposto la frequenza al catechismo, ma si limitava ad accompagnarmi "Mi annoiava molto andare in chiesa e non ne capivo lo scopo" (9FL16 M).

[19] Anche qui occorre ribadire che ci troviamo di fronte a ricostruzioni del soggetto: si trattava di *materiale grigio* (raccolto fra il 2014 e il 2016) articolato in sottogruppi distinti, e rimasto in larga parte inedito. L'analisi delle scritture giovanili si presenta come un campo di indagine complesso, ma sicuramente molto ricco. Cfr. Caputo 2012; Caputo & Pinelli 2014a; Caputo et al. 2018.

In generale, nelle scritture degli universitari, si osserva spesso una dichiarata relazione fra l'abbandono della parrocchia e il conflitto con i genitori intervenuto nell'adolescenza.

Un'ulteriore osservazione pedagogica emersa dalle risposte alla domanda 8 del questionario e dal loro confronto con le scritture giovanili ci mostra che, quando la parrocchia appare come un decisivo spazio di formazione religiosa (come nel 16% di opzioni fornite dal campione religioso), la sua specifica forza educativa scaturisce dal suo configurarsi, *per il soggetto giovane, come un ambiente sociale e relazionale concreto:*

"Sono stata sempre molto coinvolta dall'ambiente parrocchiale: abitando in un piccolo paese la parrocchia era un forte centro di aggregazione per noi ragazzi" (11FL16 F). "Ricordo la parrocchia come un luogo importante per la mia crescita fin dalle scuole medie, in cui ho imparato molti valori vivendo in modo pratico la relazione con gli altri" (15FL16 F).

In altri termini, possiamo affermare che l'attività catechetica in senso stretto risulta avere un ruolo parziale, e comunque limitato, all'interno della funzione assolta dalle parrocchie: esse introducono di fatto alla pratica religiosa (preghiera, celebrazioni liturgiche) e insieme forniscono una rete di relazioni con adulti e coetanei, di amicizie e di conflitti, di solidarietà e competizioni, che nell'ambiente parrocchiale possono realizzarsi. Se questo accade positivamente, la parrocchia assume una funzione autonoma rispetto alla famiglia d'origine, ma esistono anche dinamiche negative con allontanamenti legati ad insoddisfazioni relative proprio ai gruppi di coetanei, in esperienze infantili, ma soprattutto adolescenziali di segno opposto:

"In seconda elementare ho cominciato il catechismo: purtroppo qui incontrai un gruppo con cui mi trovavo male. Ricordo ancora che il sabato pomeriggio era un'agonia: non volevo andarci" (1FL16 F).
"Difficoltà nel gruppo mi hanno fatto abbandonare la parrocchia" (8FL16 F). "Ancora oggi non ho recuperato i legami con la dimensione religiosa abbandonati durante l'adolescenza" (7FL16 F).

Queste ultime annotazioni possono spiegare la distanza percentuale che i rispondenti al questionario hanno determinato fra la catechesi parrocchiale (scelta per il 16%) e l'istruzione religiosa

ricevuta a scuola (segnata in positivo solo per il 4%). È chiaro che l'ora di IRC non realizza nessuna condizione educativa, e sembra non generare neppure sostanziali rifiuti. Gli studenti universitari, nelle loro scritture, non vi fanno alcuna menzione, mentre in alcuni casi ricordano (spesso criticamente) la frequenza infantile di una scuola cattolica. Al basso valore (fra il 4 e il 6%) attribuito all'IRC dalle risposte del questionario, sia del campione religioso, sia del gruppo di confronto, corrisponde un assoluto silenzio nelle scritture degli universitari.

L'alternativa H (*l'incontro con adulti che vivevano un'autentica esperienza religiosa)* è stata segnata dal campione per oltre il 15%, e dal sottogruppo 20-24 per il 16,56%. Nel gruppo di confronto è indicata dal 9,83% del gruppo totale, che diventa 10,58% per il sottogruppo 20-24. Vale a dire che questa opzione trova un po' più sensibili i soggetti più giovani (e ciò è plausibile), ma che in generale essa evidenzia una costante sempre attestata nell'esperienza religiosa, cioè la sollecitazione educativa generata dalla "testimonianza" del credente adulto.

Il dato più significativo è comunque offerto dalla ripartizione delle risposte dei rispondenti che si sono orientati per il 75% verso le prime quattro opzioni indicate (A, B, H, C), indipendentemente dal loro abbinamento, cui corrisponde, negativamente, i bassi riscontri attribuiti alle restanti opzioni, a partire dal già segnalato basso indice di significatività attribuito all'IRC (opzione E). L'opzione G (*lettura diretta della Bibbia*) ottiene nel campione solo un 3,43% di indicazioni (3,15% nel gruppo di confronto), opzione che nei rispettivi sottogruppi di età 20-24 si riduce ulteriormente ad uno 0,59 e 0,58%. Questa è una delle opzioni per le quali la fascia d'età discrimina più nettamente, e in maniera trasversale ai soggetti religiosi e non religiosi. *In sintesi, leggiamo la Bibbia molto poco, e i più giovani non la leggono per niente, anche quando dichiaratamente religiosi*[20].

[20] Della ridotta presenza delle narrazioni bibliche tra i giovani abbiamo un ulteriore riscontro da alcune ricerche relative all'immaginario giovanile e le narrazioni del sacro (cfr. Caputo & Rompianesi 2024). I report finali sono ancora inediti, perché ancora in fase di confronto fra le componenti locali di una ampia équipe nazionale, ma i rilevamenti previsti sono stati completati e dunque alcuni dati risultano acquisiti, almeno fra di noi.

Tuttavia, il dato relativo alla lettura della Bibbia è rimasto problematico nella sua interpretazione considerato che, in effetti, il nostro campione presentava, in altri passaggi del questionario, e per una sua parte consistente, una effettiva familiarità con i testi biblici (una familiarità che, al paragone con il gruppo di confronto, costituiva un indicatore effettivo di religiosità[21]). Sono rimaste aperte diverse domande a partire da quali potessero essere i collegamenti esplicativi di una percentuale di indicazioni retrospettive così bassa: poteva collegarsi ai limiti dell'educazione religiosa familiare, parrocchiale, all'esperienza giovanile (indicate come decisive), o all'istruzione religiosa di tipo scolastico (indicata come irrilevante)? O a tutti questi elementi insieme, nel contesto storico di un'epoca in cui tutti leggiamo sempre meno? Possiamo dedurre che la familiarità complessiva con la Sacra Scrittura, dimostrata dal campione religioso, dipendesse da studi più tardivi, magari collocati nella giovinezza?

Altri dati significativi per una riflessione pedagogica sull'educazione religiosa sono offerti dall'opzione L (*partecipazione a momenti collettivi forti*) che ottiene quasi il 7% da parte del campione religioso, cioè il doppio rispetto alla lettura della Bibbia, partecipazione che nel sottogruppo 20-24 diventa 11,53%, evidenziando una sensibilità più forte nella fascia più giovane, verso avvenimenti come meeting internazionali e pellegrinaggi. Viceversa, l'opzione J (*catechesi e carisma degli ultimi Pontefici*), segnata solo per il 3,14% dal campione religioso, si riduce a 1,47% per il sottogruppo 20-24. Il valore è comprensibilmente ancora più basso nel gruppo di confronto (2,97% e 0,58% per la fascia più giovane). I dati in questione rimandano alla funzione educativa/formativa dei cosiddetti "momenti forti": dobbiamo supporre che elementi religiosamente essenziali, come i testi sacri, o anche le indicazioni del Magistero (e in particolare di un pontefice o di un Concilio), passino in realtà nel vissuto personale soprattutto attraverso momenti e gesti collettivi in cui la dimensione intellettiva si salda inestricabilmente a nuclei psichici emotivo-affettivi e ad aspetti sociali? O permane influente una inculturazione religiosa capillare distesa nel tempo, in cui anche la comunicazione mass-mediatica

[21] Cfr. Gabbiadini 2017.

potrebbe giocare un forte ruolo? Anche se i nostri soggetti non mostrano neppure di percepire un ruolo della comunicazione mass-mediatica (l'opzione F ottiene meno dell'1% delle opzioni).

L'opzione "altro" (2,65%) di questa stessa domanda, scremata da ripetizioni/ rafforzamenti delle ipotesi già scelte, è stata utilizzata per precisare a che cosa si riferisca, almeno per quanti la segnano, l'opzione "incontro con adulti", in qualche modo una sottolineatura della propria identità/appartenenza ecclesiale. Venivano infatti indicati sacerdoti e suore, scuole cattoliche ed oratori, l'incontro con gruppi e movimenti ecclesiali esplicitamente citati (Azione Cattolica, Comunione e Liberazione, Rinnovamento nello Spirito). Un paio di volte si indica l'incontro con un partner sentimentale già religioso. In generale tutti gli "altro" espressi sembrano collocare gli incontri dentro la dinamica di una ricerca personale di Dio, avviata in termini di "spontaneità", prima che il soggetto ne avesse consapevolezza.

La rappresentazione di educazione religiosa che si scorge analizzando le risposte al questionario si distacca nettamente dalla metafora del "travaso" richiamata in precedenza. Quanto detto dai nostri rispondenti lascia piuttosto pensare alla centralità della relazione educativa e alla presenza in essa degli elementi di testimonianza e di esemplarità che "lanciano" nel paragone con la realtà le nuove generazioni. Queste ultime non sono contenitori vuoti da riempire ma soggetti attivi che valutano e selezionano ciò che viene loro proposto, rigenerando in sé l'esperienza religiosa.

8. Processi educativi e religiosità: una prospettiva "ermeneutica"

Vorrei infine proporre, sia sul piano della ricerca pedagogica sia sul piano propriamente educativo, una prospettiva di lavoro, qui evocata con il termine "ermeneutica", che meglio si presti alla centralità della relazione educativa prima evidenziata. Quanto detto finora ci invita, in qualche maniera, a mettere continuamente in gioco la nostra interpretazione della realtà e delle nostre relazioni non appena su un piano per l'appunto teoretico come nelle ricerche scientifiche ed epistemologiche. Il "rischio" (ed il "conflitto") delle interpretazioni entra nella stessa relazione educativa, attivandone e orientandone dinamiche e percorsi possibili. Da qui la necessità

anche per l'educatore di assumere uno "sguardo ermeneutico", che consenta di comprendere il processo educativo in atto e di intervenire in esso.

Un aiuto a chiarire quanto sopra ci può giungere da altri dati empirici non quantitativi, come quelli esaminati finora, ma che abbiamo già definito "materiale grigio" e che è costituito da relazioni autobiografiche di giovani studenti universitari (ma non mancano relazioni di studenti adulti, in qualche caso decisamente anziani). Si tratta di materiale, che ho man mano raccolto in rapporto ad un nucleo originario pregresso (Caputo 2012), recuperato all'interno di un laboratorio universitario, da me diretto nell'anno accademico 2014/2015, sul tema *Identità religiosa nella scuola: dinamiche di conflitto e di integrazione*[22]. Tra le diverse attività didattiche laboratoriali proposte, era stato chiesto, sia all'inizio che alla fine del laboratorio, a studenti poco più che ventenni, di raccontare la propria "educazione religiosa", un compito alquanto arduo visto che si tratta di raccontare il proprio sé. Si tratta ovviamente di uno strumento metodologico che offre un punto di vista particolare sul poliedrico e complesso fenomeno religioso all'incrocio con il processo educativo.

La narrazione del soggetto parte da un presente, dalla coscienza religiosa attuale che costituisce il luogo ermeneutico del Sé. Il soggetto narrante cerca, identifica e seleziona nel proprio passato episodi e relazioni significative per il proprio Io, e questa attività di selezione del soggetto rappresenta la "prospettiva" con cui si guarda al processo educativo. In queste narrazioni quindi difficilmente possiamo rintracciare il dato dell'intenzionalità e della consapevolezza/maturità educativa degli adulti chiamati in causa; possiamo individuare solo (ma non è poco) come l'azione educativa sia stata compresa, vissuta, dagli "immaturi" destinatari di essa. Si tratta (anche in questo caso come nel caso dei dati del questionario)

[22] Il laboratorio venne frequentato da 35 studenti, 33 ragazze e 2 ragazzi, iscritti al corso di laurea triennale "Educatore sociale e culturale" della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Le attività condotte consentirono di raccogliere l'espressione dei partecipanti fin dal momento dell'avvio del laboratorio, attraverso la richiesta di esplicitare le ragioni della scelta. La relazione finale fu dedicata, dalla maggior parte dei frequentanti, a raccontare la propria formazione religiosa e a descrivere la propria identità religiosa.

di una “ricostruzione” selettiva di cui occorre spesso cogliere, accanto a quanto affermato a chiare lettere, il non detto, il rimosso, le penombre (Gatti 2012, 2014).

In alcune delle relazioni finali raccolte nel laboratorio citato, l’educazione religiosa viene identificata con un insieme di elementi rituali e/o formali caratterizzanti il luogo socioculturale, elementi richiesti, permessi e favoriti dall’ambiente familiare/affettivo di appartenenza:

> Mi hanno educato al cattolicesimo, ma la religione non era la cosa più importante nella nostra famiglia. Mi hanno fatto il battesimo, mi hanno mandato alla prima comunione e mi hanno detto di fare la cresima. Per loro era importante che mio fratello e io partecipassimo a questi rituali. E noi abbiamo fatto quello che loro hanno desiderato. Il senso di questi rituali non era solo quello della religione, era più come una tradizione del paese e della nostra comunità. Tutti hanno partecipato a questi rituali, quindi non abbiamo mai pensato di prendere un’altra strada (L17-RF[23]).

> La mia famiglia è composta da mio padre, mia madre, mio fratello più grande ed io. Mio padre si definisce ateo mentre mia madre cristiana cattolica. Mi hanno sempre fatto seguire religione a scuola ed anche il catechismo per poter prendere i sacramenti, quindi sono stata battezzata, ho preso la comunione ed infine la cresima (L16-RF).

Il “valore” dei rituali in questione appare, in questi vissuti, determinato dalla mediazione adulta (“la religione non era la cosa più importante nella nostra famiglia… Per loro era importante che mio fratello e io partecipassimo a questi rituali. E noi abbiamo fatto quello che loro hanno desiderato”) e si evidenzia una distanza tra i “rituali” e la “religione” (“il senso di questi rituali non era solo quello della religione, era più come una tradizione del paese e della nostra comunità”). C’è dunque una visione della “religione” i cui elementi rituali sono presenti come dato culturale, sociale, in qualche modo intessono l’orizzonte socioculturale, ma sono già relegati dagli adulti significativi in una sfera valoriale ridotta, disattesa in primo luogo dagli stessi genitori. Questa “distanza” tra ambiente sociale e famiglia, che fa venir meno la “forza” educativa implicita

[23] La sigla composta dalla lettera L seguita da un numero progressivo identifica l’autore/autrice, con RF si distingue la relazione finale da quella iniziale.

dell'ambiente, è stata avvertita e progressivamente diventata consapevole nel soggetto immaturo.

In altri passi il punto critico appare la possibilità/disponibilità degli adulti ad accompagnare le domande religiose e/o sulla religione avanzate dagli immaturi. In questo caso è la mediazione educativa ad apparire, talvolta, inadeguata, perché gli adulti possono sottovalutare lo spessore delle domande e/o essere preda anch'essi delle stesse questioni.

A me piaceva andare a catechismo, non mi sono mai opposta e nemmeno però mi sono mai chiesta perché ci dovessi andare. Insieme ai miei parenti abbiamo sempre festeggiato il Natale, la Pasqua ecc. ma in realtà erano festeggiamenti inconsapevoli, … non mi è mai stato spiegato il reale motivo per cui era importante festeggiare, certo mi dicevano ad esempio che per Natale era nato Gesù bambino ma in modo molto superficiale e non approfondito. … Posso dire che in base a ciò che mi hanno trasmesso i miei genitori non avevo molta coscienza della mia religione o per lo meno l'avevo in modo molto superficiale (L12-RF).

L'educazione famigliare dei miei genitori, è equilibrata, vede mio padre in una ricerca di risposte che qualche anno fa trovava nella religione cristiana e mia madre abbastanza convinta invece di praticare una "buona" cristianità. Penso che soprattutto la messa in discussione di tante questioni (soprattutto quelle in merito alla chiesa in senso istituzionale) di mio padre, abbiano inciso sul mio modo di pormi nei confronti della chiesa e soprattutto abbiano stimolato in me domande e ricerche di risposte che io non ho trovato però in una religione convenzionale (L18-RF).

In qualche caso appare una vera e propria incapacità adulta (genitore e/o educatore) di fronteggiare le domande di senso degli immaturi, incapacità che può apparire una "censura/negazione" del soggetto che pone domande. Di fronte a tali negazioni/censure il soggetto immaturo può anche rivolgersi "altrove" o, in qualche caso, autocensurare le domande e la stessa ricerca di senso:

La religione cristiana crede nei dogmi, convinzioni da considerare verità, quindi non oggetto di discussione. Per questo mi sono allontanata definitivamente dall'ambiente cristiano essendo contraria a questo obbligo tacito di non poter discutere le convinzioni. … Non sono atea perché ho avuto una particolare delusione o dramma esistenziale che mi ha allontanato dalla fede, ma semplicemente perché nego l'esistenza di un Dio Creatore date le prove che il tutto è avvenuto in maniera completamente diversa. Si crede e basta, senza porsi tante domande o non si crede perché ci si pongono tante domande, io mi identifico con

la seconda opzione ed è la scienza che è in grado di dare le risposte adeguate alle mie domande (L16-RF).

Da bambino sono spesso tornato a casa con delle domande riguardo la Bibbia o la religione in generale, ma le mezze risposte che ho ricevuto non mi bastavano per niente. La cosa è così come è, e non bisogna metterla in dubbio, fine. Ancora oggi mia madre mi chiede perché ritengo ridicola la sua fede. Cerco di non trattare nessuno con meno rispetto solo perché crede in un dio, ma metto in dubbio delle cose che sono viste come fatti, faccio domande, spiego le mie ipotesi e racconto pensieri e esiti di studi che ho letto. Secondo me è la paura che anche lei stessa perda la fede che la fa arrabbiare così tanto. Mio padre ha più o meno la mia stessa opinione, non sul credo, ma sulla chiesa cattolica. Spesso parliamo di cose che la riguardano, le sue ingiustizie, la sua ricchezza, la corruzione, i delitti ecc. Mia madre non ne vuole sentire (L26-RF).

L'ora di religione era un'ora per farci guardare film a cui seguivano discussioni abbastanza sterili, in cui contava, alla fine di tutto, l'opinione della professoressa a cui non piaceva molto essere contradetta; quindi, la mia educazione religiosa scolastica non ha aggiunto, né tolto nulla, alla mia formazione religiosa, né alla definizione della mia identità religiosa (L18-RF).

In questi ultimi anni mi sono scoperta molto critica nei confronti della religione in generale e su quella cattolica in particolare. Ho amiche credenti che professano attivamente la loro fede e davanti a loro ho imparato a trattenere queste mie critiche per evitare incomprensioni e inutili discussioni. Ho scelto di adottare questo metodo perché ritengo, attraverso la mia esperienza personale, che le persone religiose si mettano subito sulla difensiva anche quando si cerca di fare un discorso serio e costruttivo, rendendo impossibile all'altro interlocutore l'esposizione del suo punto di vista.
Per colpa di questa mia idea (giusta o sbagliata che sia) mi è stato reso molto difficile (e a volte impossibile) proseguire relazioni affettive o sentimentali (L21-RF).

L'importanza della mediazione adulta è costantemente affermata in tutte le relazioni, ma è identificata non tanto nelle intenzionalità educative esplicite, quanto nell'educazione implicita, connessa ai comportamenti degli adulti, alle loro affermazioni e silenzi:

…poiché durante tutto il laboratorio, abbiamo costantemente parlato del ruolo dell'educazione che l'adulto opera nel corso degli anni sull'immaturo, su come il processo inevitabilmente influenzi chi cresce, un insegnamento tardivo quanto inaspettato mi è giunto da mio padre stesso, in punto di morte: poco prima di morire, nonostante avesse per tutta la sua vita respinto la religione cattolica – facendone persino motivo di scontro durante la mia infanzia con mia madre,

oppure ostentando liberamente la bestemmia – ha desiderato confessarsi e ricevere l'estrema unzione. È per me un assunto, che tale gesto non sia stato compiuto in veste ipocrita o opportunistica così come non era un mascheramento per compiacere mia madre. Ha operato sulla mia identità religiosa più un semplice gesto come quello di mio padre che anni e anni di catechismo e/o ore di religione scolastiche… (Caputo 2012, p. 67).

Nelle scritture esaminate le presenze di "incerte" identità religiose, o di vere e proprie professioni di "ateismo" non sembrano essere correlate ad una "assenza" di una "educazione religiosa" quanto di un sempre possibile "insuccesso" della stessa. Un dato tutto da interpretare ma che non trova adeguata spiegazione all'interno della rappresentazione dell'educazione come travaso[24]. Difatti i vissuti, espressi nelle relazioni prese in esame, mostrano una "valutazione" diversa rispetto al paradigma della misura dello "scarto" religioso tra una generazione e la successiva, la valutazione di ciò che si è perduto nell'opera educativo/trasmissiva del "riversamento" dei contenuti religiosi. Il problema che sembra emergere non è tanto quello della assenza di contenuti trasmessi, quanto l'assenza di compagnia e guida dell'esperienza personale, necessaria ad "acquistare", a "far propri" i contenuti religiosi presenti nell'orizzonte educativo. Non a caso, le persone che mostrano una identità religiosa positivamente orientata mettono in risalto, nelle proprie relazioni, presenze adulte che sollecitano un cammino personale dell'immaturo e ne rispettano i tempi.

I miei genitori a me e mia sorella fin da piccole ci hanno fatto apprendere l'importanza della nostra religione rispondendo sempre alle nostre domande curiose e condividendo con noi episodi significativi. Uno di questi era quando nostra

[24] L'insufficienza del modello del travaso appare evidente (in altri termini e con altre sensibilità) anche in alcune ricerche sociologiche che sottolineano l'inadeguatezza dei paradigmi dell'assimilazione e della reattività dei comportamenti religiosi delle seconde generazioni rispetto ai comportamenti religiosi delle famiglie d'origine nelle situazioni migranti (Barbagli & Schmoll 2011, pp. 269-277). Nella maggior parte delle analisi sociologiche si è come costituito un vero e proprio modello di valutazione dell'educazione religiosa come "valutazione dello scarto" tra nuove e vecchie generazioni, che si estende oltre le condizioni migranti e si definisce come vero e proprio paradigma universale (Caputo & Pinelli 2014a).

madre prima di andare a letto ci invitava a recitare le preghiere e la mattina mentre percorrevamo le strade per andare alle nostre rispettive istituzioni (L33-RF).

I miei genitori, seguendo il carisma di Don Giussani e quindi il movimento di Comunione e Liberazione, mi hanno mostrato la strada in cui loro sono felici e in cui si rispecchiano di più, ma hanno sempre lasciato liberi i miei fratelli e me nella scelta di aderire o meno. Penso che la mia formazione religiosa sia avvenuta principalmente all'interno della famiglia, e secondariamente nella scuola attraverso le lezioni di religione, che crescendo diventavano sempre meno "un obbligo" imposto e sempre più una scelta personale (L20-RF).

Andavo a messa, frequentavo il catechismo, dicevo le preghierine prima di dormire, senza mai essere obbligata a farlo. Lo facevo volentieri, o forse più per abitudine, o ancora di più per seguire mia madre (che era come un mito per me). Nessuno in famiglia mi ha mai obbligata a credere o meno in qualche Dio, mi hanno sempre lasciato libera di scegliere, sempre però spiegandomi e facendomi avvicinare alla religione cristiana. Influenzata nelle idee, forse sì, ma mai obbligata e costretta (L28-RF).

Le figure adulte, in questi casi, sembrano andare al di là di una semplice "esemplarità" certamente importante, ma non sufficiente per attivare un processo educativo adeguato. L'educazione religiosa appare qui contemperata di "contenuti" e al tempo stesso di "forme", nelle quali è principalmente implicata la "responsabilità" personale dell'immaturo che "deve" fare esperienza, e compiere il proprio cammino. L'educazione religiosa è sottratta per sua stessa natura ad una *hybris* adulta, un delirio di onnipotenza che si esplica in una ricerca della procedura efficace che prescinde dai soggetti che sono implicati nel processo educativo. In questa diversa prospettiva l'esperienza religiosa verrebbe "rigenerata" più che "riprodotta" (Moscato 2012, 2013) e implicherebbe il "terzo" (e forse non meno importante) soggetto dell'esperienza e dell'educazione religiosa, quel "Mistero/Significato ultimo" della realtà che nella nostra tradizione culturale prende il nome di Dio. In questa direzione, l'attenzione pedagogica dovrebbe orientarsi maggiormente a studiare il processo educativo religioso prima ancora della valutazione della "efficacia" dello stesso.

9. Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1964), *Laicità e scuola*, Atti dell'VIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.

AA.VV. (2000), *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, Atti del XXXVIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.

AA.VV. (2001), *L'educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio*, Atti del XXXIX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.

AA.VV. (2005), *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Atti del XLIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.

Arici F. Moscato M. T. (a cura di) (2025), *L'insegnamento scolastico della religione e la formazione degli insegnanti: nuove prospettive pedagogiche?* FrancoAngeli, Milano, (in corso di stampa).

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano.

Ascenzi A., Sani R. (a cura di) (2022), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al Secondo dopoguerra*, Studium, Roma.

Barbagli M., Schmoll C. (a cura di) (2011), *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna.

Bertagna G. (2005), *Educazione cristiana e insegnamento della religione*, in AA.VV., *Cinquant'anni… cit.*, pp. 41-104.

Betti C. (2022), *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica*, in Ascenzi A., Sani R., *op. cit.*, pp. 335-354.

Calò G. (1964), *Presentazione*, in AA.VV., *Laicità e scuola, cit.*, pp. 7-9.

Cambi F. (a cura di) (2007), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*, Carocci, Roma.

Caputo M. (2005), *Il "sapere pedagogico" in Gino Corallo: fondamenti epistemologici e problemi teoretici*, "Itinerarium", 29, pp. 43-62.

Caputo M. (2007), *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell'educazione: questioni storico-epistemologiche*, in Moscato

M. T. (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna, pp. 23-42.
Caputo M. (2012), *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé,* in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere ... cit*, pp. 45-69.
Caputo M. (2016), *L'educazione religiosa e la formazione della religiosità*, "Nuova Secondaria", 10, pp. 43-46.
Caputo, M. (2017a), *L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità*, in Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza… cit.*, pp. 86-109.
Caputo M. (2017b), *La ricerca pedagogica sull'educazione religiosa: alcuni dati empirici*, in Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa*, FrancoAngeli, Milano.
Caputo M. (a cura di) (2018a), *Oltre i paradigmi del sospetto. Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.
Caputo M. (2018b), *Rappresentazioni della religione e scienze umane: una ermeneutica pedagogica*, in Caputo M. (a cura di), *Oltre… cit.*, pp. 7-36.
Caputo M. (a cura di) (2022), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
Caputo M., Pinelli G. (2014a), *La religiosità come risorsa transculturale: narrazioni di giovani migranti*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione ... cit.*, pp. 191-222.
Caputo M., Pinelli G. (2014b), *La 'crisi' dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 44-52.
Caputo M., Pinelli G. (2018), *La religiosità tra "scontro delle Civiltà" e "viaggio dei Magi"*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, pp. 199-204.
Caputo M., Pinelli G. (a cura di) (2025), *Religiosità e orizzonti di senso. Verso una pedagogia delle religioni*, FrancoAngeli, Milano.
Caputo M., Pinelli G., Rompianesi T. (2018), *Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori*,

"Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research", 20, pp. 17-31.
Caputo M., Rompianesi T. (2020), *Pluralismo e dialogo interreligioso: analisi di materiali didattici per la scuola secondaria di primo grado*, "Nuova Secondaria Ricerca", 2020, 4, pp. 301-320.
Caputo M., Rompianesi T. (2024), *Bible narratives and youth religious identity: An Italian exploratory study*, "Religions", 15, pp. 1-16.
Caronia L. (2025), *Se il Noi precede l'Io. Il senso di Agostino per la parola*, in Caputo M., Pinelli G. (a cura di), *Religiosità e orizzonti di senso… cit.*, pp. 53-61.
Casadei Turroni Monti M., Ruini C. (a cura di) (2017), *Musica ed esperienza religiosa*, FrancoAngeli, Milano.
Catarsi E. (a cura di) (1989a), *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Centro Studi "Bruno Ciari" - FrancoAngeli, Milano.
Catarsi E. (1989b), *La religione cattolica nella storia della scuola*, in Catarsi E. (a cura di), *L'insegnamento… cit.*, pp. 11-48.
Chiosso G. (2001), *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia.
Covato C. (2022), *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area marxista*, in Ascenzi A., Sani R., *op. cit.*, pp. 355-371.
Demetrio D. (2013), *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*, Raffaele Cortina, Milano.
Evans-Pritchard E. E. (1965), *Teorie sulla religione primitiva*, trad. ital. Sansoni, Firenze 1978.
Felini D. (2020), *Teoria dell'educazione. Una introduzione*, Carocci, Roma.
Filoramo G., Prandi C. (1987), *Le scienze delle religioni*, Morcelliana, Brescia.
Filoramo G., Giorda M. C., Spineto N. (a cura di) (2019), *Manuale di scienze della religione*, Morcelliana, Brescia.
Formigoni G. (1988), *La gioventù cattolica maschile: associazionismo e modelli educativi (1945-1958)*, in Pazzaglia L. (a cura di), *Chiesa… cit.*, pp. 239-273.

Gabbiadini R. (2017), *L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia*, in Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza… cit.*, pp. 110-147.

Gatti R. (2012), *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere… cit.*, pp. 204-257.

Gatti R. (2014), *Problemi metodologici nell'analisi dell'esperienza religiosa*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 61-68.

Gentile G. (1934[5]), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Sansoni, Firenze, 1982.

Giammancheri E. (2005), *Cinquant'anni di Scholé nei cento anni dell'Editrice La Scuola*, in AA.VV., *Cinquant'anni… cit.*, pp. 9-18.

Guardini R. (1958), *Religione e rivelazione*, trad. ital. in Guardini R., *Filosofia della religione*, *Opera Omnia*, II/2, Morcelliana, Brescia, pp. 143-301.

Laeng M. (1994), *La cultura religiosa nell'insegnamento laico*, La Nuova Italia, Firenze.

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

Moscato M. T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.

Moscato M. T. (2012), *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere… cit.*, pp. 130-203.

Moscato M. T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.

Moscato M. T. (2017), *Educazione religiosa e società multiculturali*, in Loiodice J., Ulivieri S. (a cura di), *Identità e spazi di cittadinanza*, Progedit, Foggia, pp. 69-78.

Moscato M. T. (2021), *Difficili multidisciplinarità: una prospettiva pedagogica*, in Ruta G. (a cura di), *Le scienze: dentro, "a confine" ed oltre…*, LAS, Roma, pp. 129-150.

Moscato M. T. (2022a), *Per una pedagogia della religione: un itinerario*, in Caputo M. (a cura di) *La religiosità … cit.*, pp. 179-242.

Moscato M. T. (2022b), *"Un abisso invoca l'abisso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, FrancoAngeli, Milano.

Moscato M. T. (2025), *L'esperienza religiosa nella riflessione pedagogica: prospettive e ipotesi di lavoro*, in Caputo M., Pinelli G. (a cura di), *Religiosità e orizzonti di senso… cit.*, pp. 151-163.

Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.

Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano.

Moscato M. T., Triani P. (2017), *Religiosity and education: A report of a working group of the Italian Society of Pedagogy (2014-2016)*, "International Studies in Catholic Education", 9(1), pp. 45-57, 10.3.2017.

Nanni C., Moscato M. T. (a cura di) (2012), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma.

Porcarelli A. (2022a), *L'insegnamento scolastico delle religioni. Alcuni nodi pedagogici*, in Caputo M. (a cura di), *La religiosità… cit.*, pp. 136-162.

Porcarelli A. (2022b), *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano.

Pazzaglia L. (a cura di) (1988), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, La Scuola, Brescia.

Riva S. (1972), *La pedagogia religiosa del Novecento in Italia*, Antonianum-La Scuola, Roma-Brescia.

Sani R. (1988), *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in Pazzaglia L. (a cura di), *Chiesa… cit.*, pp. 340-377.

Vico G. (2005), *La teoria pedagogica*, in AA.VV., *Cinquant'anni… cit.*, pp. 19-39.

Zago G. (2022), *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area cattolica*, in Ascenzi A., Sani R., *op. cit.*, pp. 372-400.

Primo movimento

Esplorazioni pedagogiche del "campo religioso": rappresentazioni culturali e narrazioni di sé

Capitolo 2
Rappresentazioni della religione, scienze umane e istanze pedagogiche[1]

1. Premessa

Il primo obiettivo di questo saggio è consolidare e sviluppare una prospettiva di condivisione del lavoro di ricerca sul tema della religiosità. Di fatto, la mancata, o insufficiente, teorizzazione, e l'assenza di un corrispondente linguaggio scientifico su questo tema si intrecciano oggi con rappresentazioni sociali diffuse, fortemente svalutanti e riduttive del fenomeno religioso, tendenzialmente assimilato a superstizione e ignoranza, oppure, nella migliore delle ipotesi, identificato con aspetti emozionali e irrazionali, se non addirittura con la violenza *tout court*.

Serve oggi ricomprendere la religiosità, la sua positiva valenza educativa e insieme studiare e divulgare un più adeguato quadro epistemico, che permetta di guardare alla religiosità e alle sue sfaccettature con minore parzialità e "sospetto". Tale secondo obiettivo è intrinsecamente pedagogico e di grande rilevanza educativa, se solo si consideri come oggi appaia ampiamente sottovalutata l'importanza dell'esperienza religiosa nello sviluppo della qualità della vita, personale e sociale. La religiosità presenta infatti una sua potenza pacificante e innovativa, tale da determinare nuove forme di cittadinanza solidale, oltre qualsiasi nazionalismo e

[1] Una prima versione di questo saggio è apparsa in Caputo M. (a cura di) (2018), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.

razzismo; ma essa presenta anche una sua pericolosità involutiva, in quanto se non educata può degradare in forme di superstizione, di sofferenza psichica, e perfino di fanatismo aggressivo.

2. Religiosità e scienze umane: l'ipoteca "politica"

Oggi tuttavia sembra emergente una consistente domanda, sociale e politica, di un "sapere" sulla religione che non sia solo "scientifico". Come già avvertiva Filoramo, in un suo contributo del 2004,

> non è difficile prevedere che la conoscenza del fatto religioso, nella molteplicità delle sue forme, si rivelerà un punto nevralgico del bagaglio conoscitivo da formare per consentire la costruzione del sé e della propria identità in un tempo di grandi mutamenti e di pluralismo religioso (Filoramo 2004, p. 3).

Lo stesso autore non mancava di sottolineare la novità dell'attuale attenzione al fenomeno religioso, espressione di un atteggiamento radicalmente diverso rispetto a quello delle generazioni precedenti, per le quali, appena alcuni decenni fa,

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

La prima citazione di Filoramo contiene un richiamo pedagogico esplicito, che potrebbe forse sorprendere, di primo acchito, laddove il nostro autore, apprezzato studioso di storia delle religioni, riconosce l'importanza della conoscenza del fatto religioso (definito "punto nevralgico") per costruire *il proprio sé e la propria identità* nel tempo presente. Un riconoscimento talvolta negato in ambiti strettamente pedagogici.

Anche la seconda citazione contiene un'osservazione rilevante per il nostro tema, un richiamo meno esplicito del primo, ma non per questo meno importante sul piano educativo e pedagogico. In maniera molto sintetica, Filoramo fa notare la diversa rappresentazione della religione esistente al momento del suo esordio

nel campo delle questioni religiose, una religione allora vista come "residuo archeologico", e l'attuale attenzione e la risonanza che gli studi religiosi incontrano presso la pubblica opinione e i decisori politici.

Questa riflessione prende le mosse dalla seconda osservazione sopracitata di Filoramo, per mettere a fuoco proprio alcune rappresentazioni della religione oggi presenti in campo, per la loro importanza, sia nel configurare un sapere scientifico pluridisciplinare sul tema della religiosità, sia nell'orientare la formazione delle identità religiose e la stessa esperienza religiosa adulta.

Lo studio del fenomeno religioso appare oggi, al contempo, "globale" e "antico", due qualifiche che ci permettono alcune ulteriori considerazioni preliminari: il primo aggettivo si riferisce al carattere "globale" assunto dal sapere scientifico contemporaneo, per cui la ricerca e la riflessione accademica si svolge (o presuppone di svolgersi) in un contesto internazionale, dal quale non si può prescindere[2], tanto più per gli studi sulla religione, la cui "riscoperta scientifica" è fortemente connessa alla filosofia politica internazionale, come mostreremo tra poco.

Il secondo invece è rappresentato dalla qualifica di "antico", qui attribuita al nostro campo di ricerca in forza di quelle che possiamo anche definire "eredità" paradigmatiche, l'insieme delle categorie interpretative del fenomeno religioso, ricevute e/o ricercate, fatte proprie e/o respinte, più o meno interamente. Tali categorie interpretative, per quanto oggi si caratterizzino in rapporto all'attuale contesto sociale e politico, costituiscono posizioni ricorrenti nella storia del pensiero e delle civiltà, per cui in ogni epoca storica e in ogni ambito socioculturale troviamo un ventaglio ampio di posizioni di adesione e/o di rifiuto nei confronti dell'esperienza religiosa e delle sue forme istituzionali[3], anzitutto a partire dalla rappresentazione della "religione".

---

[2] L'internazionalizzazione sembra rappresentare la variante odierna del mito del sapere universale cui difficilmente ci si può sottrarre, anche quando ciò comporti il rischio di alimentare il *mainstream*, o di produrre categorie interpretative "generiche", più che "generali".

[3] Basterebbe rileggere le posizioni dei sofisti, Protagora, Prodico e Crizia sul tema religioso (Saverini, 2015), o pensare alla radice democritea dell'ateismo

Nel dibattito politico internazionale, negli ultimi decenni, il tema religioso ha conquistato una particolare centralità, in relazione a fenomeni sociali e politici difficilmente riconducibili al paradigma della secolarizzazione e alla sua linearità evolutiva, dall'arcaica visione religiosa alla modernizzazione laica (Caputo 2025; Graziano 2015; Rizzi 2016). Si è così ricollocata al centro, anche del dibattito scientifico, anzitutto la *vexata quaestio* dello spazio pubblico della religione e/o delle identità religiose[4], andando a costituire una vera e propria ipoteca "politica" sui paradigmi scientifici della religiosità.

La suddetta centralità appare legata ad un complesso eterogeneo di fattori, tra i quali certamente spiccano eventi politici internazionali come il crollo del muro di Berlino e i conflitti del Golfo avviati nel 1990, che hanno dato il via alla necessità, per le scienze politologiche, di rivedere i propri paradigmi (Fukuyama 1992; Huntington, 1996). Possiamo ancora considerare eventi politici i flussi migratori degli ultimi decenni, che intrecciano processi di lunga durata (principalmente connessi all'attrattività socioeconomica dell'area europea, ben presente lungo tutto il Novecento) con le dinamiche emergenziali, legate ai conflitti sociopolitici e alle vere e proprie guerre che serpeggiano sulle sponde africane e mediorientali del Mediterraneo. Questi flussi hanno parzialmente modificato la composizione demografica delle società europee (una modifica ingigantita e amplificata sul piano percettivo e mediatico) innescando anche nella cultura europea la necessità di nuove categorizzazioni sociali, espresse nella definizione del multiculturalismo e nella proposta dell'interculturalità (Caputo 2012a, 2024). Tuttavia, non sono meno rilevanti, nella configurazione attuale della centralità "politica" del tema religioso, i temi bioetici, legati ai progressi tecnici e scientifici della ricerca medica, così come i conflitti su "diritti civili" e/o "valori non negoziabili" (per usare slogan diffusi nel contesto italiano), o ancora sulle rappresentazioni economiciste

(Tamagnone 2005), così come al dibattito sviluppatosi nei secoli XVII e XVIII attorno ai paradossi di Bayle (Geuna & Gori 2011a).

[4] Il crollo delle Torri Gemelle del 2001, e il seguito di atti terroristici nel cuore di numerosi paesi occidentali, ha ulteriormente accresciuto il dibattito pubblico (e la sua risonanza) sul piano della filosofia e della teologia politica (Geuna & Gori 2011b; Habermas 2009; Ratzinger 2005; Roy 2008).

sottese alle composite teologie della liberazione, o finanche alle teologie della prosperità[5].

Possiamo in qualche modo affermare che il dibattito sulla religione (e sulla sua collocazione) si sia progressivamente esteso a diversi campi, suscitando un rinnovato interesse da parte delle scienze umane, poste di fronte ad un "imprevisto" rifiorire dei dinamismi religiosi nelle società "secolarizzate" dell'Occidente. In altri termini, vi è un vero e proprio riemergere delle "scienze delle religioni" (Filoramo 2004), non solo per via del pluralismo religioso indotto dalle migrazioni e dallo sviluppo di nuove forme di religiosità, ma anche in forza di processi adattivi dell'esperienza religiosa e delle istituzioni religiose tradizionali ai nuovi contesti tecnologici e sociali (Beck 2008; Vecoli 2013) e ai conflitti riproposti con le culture laiche.

Parliamo di interesse "riemergente" perché, per buona parte del Novecento, il tema della religiosità è stato ampiamente inabissato da prospettive ideologiche e scientiste dentro un paradigma evoluzionista e/o riduzionista. Difatti, anche in presenza di specifiche discipline (storia delle religioni, sociologia della religione, psicologia della religione, ecc.), differenti nelle loro articolazioni epistemiche e nei loro esiti scientifici, i paradigmi interpretativi impliciti maggiormente condivisi hanno comportato una definizione dell'oggetto di ricerca connotato dal clima positivista, che ha accompagnato il sorgere e il consolidarsi delle scienze umane contemporanee, clima sostanzialmente negazionista di qualsiasi riconoscimento positivo alla dimensione religiosa, rappresentata come residuo arcaico nel processo della modernità (Filoramo 2004; Caputo 2012b).

Per un altro verso, occorre anche notare come buona parte del pensiero "religioso" si sia attardato in un arroccamento nostalgico di una forma mitizzata di cristianità, e/o in una riduzione ideologica di una ortodossia definita in termini sistematico-deduttivi astratti, spesso disancorati dalla concretezza esistenziale del nostro tempo, un

[5] Su questi temi, ampiamente presenti nelle cronache politiche (anche italiane) degli ultimi decenni, mi limito qui a richiamare due articoli significativi (Flores D'Arcais 2007; Spadaro, Figueroa 2017, 2018) e due volumi (Borghesi 2013; Sciuto 2018).

pensiero religioso posto sulla difensiva rispetto ai cambiamenti moderni.

Queste due polarità non esauriscono un più ampio ventaglio di posizioni identificabili sulle questioni richiamate ma, a mio parere, rappresentano gli esiti e i propositi tuttora più diffusi, avendo catalizzato la scena pubblica e culturale in termini conflittuali, e perciò evocando ricorrenti "chiamate alle armi". Occorre peraltro rilevare che, nonostante esistano posizioni che prospettano il superamento del paradigma della secolarizzazione, coniando ad esempio il sintagma "società post-secolare" (Casanova 1994), si tratta al momento di prospettive minoritarie e scarsamente condivise. Esse non sembrano ancora in grado di determinare un generale riorientamento epistemologico nelle scienze umane. Ancor meno sembra possibile superare la rappresentazione comune dell'esperienza religiosa definita dal percorso della "modernità" (Giussani 1985; Guardini 1950; De Lubac 1945; Heiddegger 1950) la cui egemonia è tuttora persistente.

3. Il valore ermeneutico ed educativo delle rappresentazioni della "religione"

Il legame sopra documentato, tra riscoperta scientifica della religiosità e filosofia politica, può aiutarci nell'esame critico di alcune "faglie" delle attuali rappresentazioni delle religioni istituzionali, dei loro assetti storico-politici e degli spazi esistenziali/esperienziali permessi e/o proibiti alla dimensione religiosa, rilevandone il valore ermeneutico ed educativo connesso.

I paradigmi interpretativi, più o meno impliciti, che hanno comunque orientato le diverse letture del fenomeno religioso nelle scienze umane (non solo dunque in pedagogia), rappresentano un elemento di rilievo, non tanto per "ragioni genealogiche", quanto appunto per il loro "valore ermeneutico". Gli oggetti di ricerca propri delle scienze umane

non possono mai essere solo descritti e analizzati in una sorta di 'neutralità oggettiva', ma sono sempre e contemporaneamente oggetti 'interpretati' dentro specifiche categorie di lettura" (Moscato 2012b, p. 141).

Non si tratta appena di sottolineare la dimensione ipotetico/interpretativa, propria di ogni discorso scientifico, ma di riconoscere la valenza ermeneutica delle categorie di lettura utilizzate, in quanto esse

> hanno il potere di evidenziare fenomeni e dinamiche sociali, ma anche di renderle latenti, influenzando la rappresentazione che gli uomini costruiscono di se stessi e anticipando e orientando la loro esperienza personale della realtà (*ibidem*).

Sul piano pedagogico, occorre tener presente la forte incidenza educativa delle diverse rappresentazioni della religione, connesse alle suddette implicazioni epistemologiche che per l'appunto, come sottolinea la Moscato, orientano l'esperienza personale della realtà, in quanto parte dell'orizzonte socioculturale entro il quale si colloca ogni processo educativo. Da qui la rilevanza pedagogica dei paradigmi interpretativi presenti, che potenzialmente vanno a costituire una "configurazione implicita" del sapere umano. In questa prospettiva trova giustificazione l'interesse pedagogico per la storia del pensiero filosofico e scientifico (e delle riconosciute egemonie presenti in esso) per la "ricostruzione" della cifra culturale, la *Weltanschauung*, che caratterizza un determinato momento storico e che offre la possibilità di esplicitare le rappresentazioni della religione in esso presenti.

Nell'orizzonte socioculturale, in cui si concretizzano i processi educativi, sono rintracciabili, come hanno mostrato diversi contributi storiografici (Geymonat 1973-1977; Rossi 1988), le connessioni tra l'immagine della realtà fisica di derivazione "scientifica" e le correlate definizioni metafisiche e finanche teologiche che costruiscono l'insieme delle possibili rappresentazioni della religione e delle sue connessioni culturali ed educative. D'altra parte, proprio la Rivoluzione scientifica tra Cinquecento e Seicento ha radicalmente trasformato i termini stessi (Dio, Mondo, Anima, Corpo, ecc.) dell'esperienza religiosa dell'Occidente cristiano.

> Nella cosmologia tolemaica e ancora dantesca il cielo delle stelle fisse confina con l'empireo e la vita dell'uomo si svolge immersa e come regolata da questi ritmi.
> Il cambiamento dell'immagine del mondo, che si verifica nel XVI secolo, secondo cui la Terra non è più il centro dell'universo, e dunque dell'esperienza, ma si muove con gli altri pianeti intorno al sole, genera conseguenze incalcolabili nel

modo in cui l'uomo si rappresenta il proprio *Io*: anima e corpo. La prima conseguenza, di enorme importanza, è che, in tale nuova immagine di universo, Dio non ha più un *posto*. Il posto di Dio diventa l'*anima* dell'uomo (Marsilio Ficino, Pico della Mirandola) (Dalmasso 1982, p. 107).

La modifica dell'immagine del mondo nell'età moderna, ad opera della rivoluzione scientifica, è una delle radici delle trasformazioni dell'età moderna e della coscienza dell'uomo moderno, dell'idea stessa di coscienza.

L'anima dell'uomo, ciò che costituisce più profondamente l'Io, si trova ad essere l'unico punto di riferimento, l'unico centro a partire dal quale unificare i dati del mondo e dell'esperienza. Tutto vive, è pensabile, conoscibile in riferimento all'interiorità dell'uomo, compreso Dio stesso (*ibidem*).

Questa concezione ha alimentato la riflessione filosofica della modernità e l'apporto teoretico allo studio della religiosità, accompagnando il travaglio storico apertosi con la scoperta del mondo nuovo e la ricerca di un fondamento razionale alla convivenza civile.

Le grandi sintesi della storia della filosofia di derivazione neoidealista hanno mostrato ulteriori relazioni tra la teologia (laica, ma non solo) dell'età moderna e lo sviluppo della scienza moderna: l'immagine di Dio come *Orologiaio/Architetto* appartiene proprio alla fase razionalista dell'epistemologia post-galileana, in pieno accordo con lo sviluppo delle scienze matematiche e fisiche (da Cartesio a Newton). Nel parlare dell'immagine di Dio come *Orologiaio/Architetto* come rappresentativa dell'età moderna non intendo disconoscere la presenza di altre elaborazioni teologiche, quanto affermarne la funzione egemonica, tanto da rappresentare il termine polemico proprio di tanti intellettuali del tempo, quali ad esempio Pascal e Kant, tra i principali critici del razionalismo teologico.

La successiva trasformazione della teologia moderna in direzione spiritualista e panteista è stata elaborata dall'idealismo grazie ad una rappresentazione organicistica, e non più meccanica, della "natura" (consentita dallo sviluppo della biologia e dalla crisi del meccanicismo), cui ha corrisposto la "fede" nella Ragione/Spirito Assoluto, principio immanente nelle cose (Geymonat 1973-1977;

Rossi 1988; Vanni Rovighi 1976). L'affermazione della biologia come scienza della vita, e la correlata elaborazione di una filosofia della natura, tra la fine del Settecento e il primo Ottocento, è un ulteriore esempio della connessione tra visione del mondo e rappresentazione teologica. Inoltre, si può rilevare come anche la definizione/affermazione di una scienza, nel caso prima citato della biologia, consenta di affermare, non solo l'oggetto di interesse/pertinenza di tale scienza, e una rappresentazione di altre regioni del sapere umano (che si occupano di "cose" "prive di vita"), ma costruisca anche una relazione implicita, spesso di carattere gerarchico, del proprio oggetto con l'oggetto di altre scienze; nel caso dell'esempio, si definisce la relazione tra la biologia e la fisica, tra la biologia e la psicologia, e così via, fino alla definizione dello stesso Essere/Dio e, di riflesso, dell'uomo.

4. *Paideia* e religiosità nelle scienze dell'educazione

Nei richiami, prima citati, di Filoramo è esplicitamente riconosciuta la rilevanza formativa delle rappresentazioni, e in particolare il valore pedagogico della rappresentazione della religione, dato che parole e concetti, assieme ed accanto alla narrazione storica e filosofica, costituiscono la materia prima della costruzione formativa delle nuove generazioni.

Ogni concreto processo educativo, nella sua dimensione storica ed esistenziale, si nutre proprio dei valori fondanti e degli orientamenti propri e specifici di un determinato orizzonte culturale, orizzonte che potrebbe essere denominato con il termine "*paideia*", termine ancora in uso nella storiografia pedagogica per indicare il modello educativo del mondo greco, a partire dagli studi ormai classici di Jaeger (1934). La *paideia* è venuta a costituirsi così come "categoria" interpretativa in ambito pedagogico, assumendo il significato dell'insieme, storicamente e geograficamente delimitato, dei valori e dei principi educativi propri di una fase storica, e così utilizzata da pedagogisti attenti alla dimensione valoriale dell'educazione (Acone 2004; Scaglioso 2007). Tuttavia, il termine non si è affermato pienamente in ambito pedagogico, e per indicare l'orizzonte valoriale e conoscitivo dei processi educativi sono state utilizzate terminologie più conosciute e diffuse. In questa prospettiva è possibile (e, per certi

aspetti, doveroso sia pure con le dovute distinzioni) accostare il termine *paideia* a concetti/categorie di altri ambiti disciplinari come il concetto di *Weltanschauung* in ambito filosofico[6], quello di *Civilisation* in ambito storico[7], la *Culture* di derivazione demo-etno-antropologica[8] e, non ultimo, il concetto di *Ideologie*, di matrice filosofica, ma progressivamente trasposto in campo sociologico, nelle sue diverse varianti elaborate a partire dall'appropriazione marxista e dalla contestazione weberiana[9].

La doverosità dell'accostamento nasce dall'osservazione della presenza, nella letteratura pedagogica, proprio dei termini prima citati in funzione sostitutiva del termine "*paideia*", a testimonianza della "costellazione" di scienze e saperi di riferimento della letteratura pedagogica. Certo ciò può essere letto come una ulteriore riprova della debolezza epistemologica della pedagogia contemporanea, così impegnata a emanciparsi dalla filosofia da trovarsi acriticamente dipendente dalle differenti scienze umane

---

[6] Il concetto ha assunto rilevanza nella filosofia del primo Novecento con l'opera di Dilthey, ed è stato utilizzato da diversi filosofi come Romano Guardini e Martin Heidegger. Probabilmente si situa anche alla radice del concetto di *Paideia* sviluppato da W. Jaeger.

[7] Mi riferisco principalmente alla scuola delle *Annales*, con i contributi di Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff, che hanno veicolato la categoria di *Civilisation* di impronta illuminista nel lavoro storiografico, sia pure con la mediazione della ricerca socio-antropologica (Burke 1990). Anche i lavori di A. Toynbee, con la categoria di *Civilizations* di stampo spengleriano, richiamano una rappresentazione unitaria della cultura, propria di un'epoca, sia pure soggetta alle trasformazioni storico-temporali (nascita, crescita e declino) proprie di un organismo vivente.

[8] Mi riferisco qui principalmente al contributo di Kroeber (1917); cfr. inoltre Altan 1983; Rossi 1970). C'è da rilevare la diversa genesi e articolazione del concetto di "cultura" nella tradizione demo-etnologica italiana, intrisa di storicismo e suggestioni neoidealiste, pur mediate dalla riflessione di Gramsci (Cirese 1971; Cocchiara 1971).

[9] La fortuna (e il ripudio) del termine *ideologia* (la cui analisi meriterebbe ben altro spazio) si lega alla configurazione semantica fornita dal marxismo al concetto di derivazione illuministica, per cui nell'uso comune va ad indicare una "falsa" visione del mondo di gruppi e fazioni in lotta per il potere (Belloni 2013). La sociologia della conoscenza si approccia in termini neutri al concetto di *ideologia*, depotenziandone la valenza politica, mentre in campo psicosociale si è sviluppata una letteratura psicologica della ideologia come "produzione" di una falsa coscienza, come psicopatologia individuale (Festa 1989).

assunte quali fonti della "mediazione" pedagogica[10]. Ma può anche rappresentare l'ineludibile presenza della questione antropologica/descrittiva ed etico/normativa, che caratterizza ogni riflessione pedagogica, che, se da un lato ha necessità di definire l'educazione, con i suoi attori e le sue dinamiche, dall'altro deve indicare le prassi necessarie a realizzare l'intenzionalità propria della "cura" umana delle nuove generazioni, più spesso evocata con la metafora ingegneristica del "progetto educativo"[11]. Il compito educativo è in primo luogo l'assunzione etica da parte degli adulti di preservare e garantire il carattere umano alla vita personale e sociale, fornendo conoscenze e indicando valori alle nuove generazioni di "immaturi", al fine di rinnovare la vita umana e mantenerne la presenza.

In campo pedagogico è pertanto fondamentale la "visione antropologica", come possiamo evincere dalle parole/categorie in uso. Ad esempio, il termine "individuo" non è soltanto una definizione della singola individualità di una specie, ma richiama implicite connotazioni che rappresentano l'uomo come un soggetto privo di legami, in competizione/conflitto con gli altri uomini/individui, con una immagine negativa della società cui l'individuo è spesso contrapposto. Il concetto/categoria di *persona* ha, viceversa, il pregio di depotenziare la contrapposizione antinomica tra individuo e società[12], una contrapposizione fortemente radicata nella cultura moderna e perniciosamente attiva nell'ambito politico. Parlando di *persona,* più che di individuo, viene ad essere

---

[10] Nella letteratura pedagogica appare chiara l'assunzione di linguaggi e terminologie nate in contesti disciplinari contigui (esemplare il caso "interculturale) per descrivere/interpretare il processo educativo. Dinamica accelerata dall'egemonia del paradigma delle scienze dell'educazione (Caputo 2007a, Caputo 2012a).

[11] La rappresentazione del "progetto educativo" come metafora dell'educazione presenta non poche controindicazioni, ma ci limitiamo qui a sottolineare che l'educando è un soggetto e non una materia inerte disponibile alla manipolazione.

[12] L'antinomia in questione ha trovato maggiore espressione nella moderna filosofia politica e giuridica del mondo anglosassone, mentre, nelle tradizioni filosofiche europee continentali, sono state espresse "soluzioni" che risolvono la relazione individuo/società a vantaggio di quest'ultima nella forma dello "Stato etico". Una riproposizione dell'antinomia individuo/società può essere considerata la posizione di Popper espressa nella concezione della "società aperta".

implicata la dimensione sociale dell'essere e dell'agire umano, essere ed agire che non si danno se non all'interno di una comunità umana, più o meno complessa: dalla famiglia allo Stato, dalle comunità territoriali alle Chiese, la generazione fisica e culturale dell'uomo avviene sempre all'interno di una realtà umana data, che si costituisce proprio allo scopo di far crescere la nuova vita. L'antinomia tra individuo e società, più che emergere nei concreti e osservabili processi educativi, costituisce il limite delle categorie e delle definizioni in uso per indicare i processi stessi, una loro inadeguatezza a rappresentare concettualmente il fenomeno educativo cui intendono applicarsi.

La maggior parte delle categorie oggi presenti nelle discipline pedagogiche risentono dell'attuale configurazione epistemologica che privilegia il paradigma delle scienze dell'educazione. Nel tentativo (non privo di ragioni) di affrancarsi dalla riflessione filosofica (etica e politica) la pedagogia (non solo) italiana del secondo Novecento ha implicitamente fatto proprie le visioni antropologiche implicite nelle scienze umane assunte, come "fonti" del sapere pedagogico. In assenza di una adeguata fondazione epistemologica del sapere pedagogico, la filosofia è stata semplicemente sostituita con quella/e scienza/e umana/e a torto o a ragione ritenuta/e di valore "scientifico" (Corallo 1961; Moscato 1994; Moscato 2012a).

Ulteriore conseguenza di tale modello relazionale tra la pedagogia e le contigue "scienze umane" è costituita dalla "importazione" nel discorso pedagogico delle indicazioni etico/politiche sempre connesse a ogni scienza umana, anche quando non siano esplicitate. Buona parte della pedagogia italiana del secondo Novecento si è così posta in continuità di una visione riduzionista del sapere pedagogico, inteso come individuazione di conoscenze e indicazioni etiche da trasmettere alle nuove generazioni. Conoscenze e indicazioni etiche individuate su un piano "scientifico" e pertanto garantite rispetto alle presunte ipoteche ideologiche presenti nelle riflessioni filosofiche.

Questo nostro discorso si muove da una diversa concezione della pedagogia, intesa come riflessione in primo luogo "interpretativa" del fenomeno educativo, da indagare "fenomenologicamente" con proprie categorie epistemologiche, in grado di garantire al tempo stesso l'oggetto e la specificità del punto di vista disciplinare

assunto[13]. Tuttavia occorre riconoscere che nella cultura contemporanea (e non solo) è molto diffusa una visione dell'educazione come insieme di contenuti (conoscitivi e/o etico-normativi), individuati "filosoficamente" e/o "scientificamente", che vanno a determinare la visione del mondo da "trasmettere" alle nuove generazioni, un modello educativo/pedagogico definito del "travaso", in cui il soggetto da educare risulta non solo passivizzato, ma anche ridotto alla pura facoltà dell'intelletto, un apparato cognitivo percepito come "contenitore" (Moscato 2013). Si tratta di una prospettiva intellettualista che riduce la pedagogia a pura trasposizione metodologica dei contenuti specifici di una situazione socio-storica (Moscato 2006, p. 44), per cui occorre appoggiarsi ai risultati delle indagini psicologiche e/o sociologiche delle teorie dell'apprendimento.

In questo quadro la prevalente lettura pedagogica del fenomeno religioso[14] si è ridotta, sostanzialmente, alla presa in esame di un "contenuto" del processo di istruzione, una delle tante visioni del mondo possibili prima dell'avvento dell'età della scienza positiva, il cui fondamento e la cui legittimità educativa andavano ricercati/contestati sul piano ideologico, filosofico e/o teologico. Una ricerca/contestazione che molto spesso si è perciò configurata, sul piano educativo e sulle motivazioni pedagogiche, in termini conflittuali (vedi le polemiche sull'ora di religione) o talvolta come un dialogo tra sordi, laddove il pensiero "laico" rifiuta in partenza l'approccio metafisico-teologico e il pensiero religioso nega valore antropologico alla scienza moderna.

---

[13] Mi riferisco in particolare alle riflessioni di Maria Teresa Moscato, cui mi lega una lunga collaborazione scientifica e una antica e consolidata amicizia, sulla natura del sapere pedagogico. Tali riflessioni, progressivamente esplicitate, hanno caratterizzato i suoi testi sulla pedagogia interculturale (Moscato 1994), sulle figure archetipiche nel processo educativo (Moscato 1998), sull'insegnamento e la scuola (Moscato 2008; 2013). Specificamente, rimando al suo saggio sulle condizioni della pedagogia attuale (Moscato 2012a).

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

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

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

5. La religione nell'età moderna tra laicità e secolarizzazione

Questioni storiche e travagli culturali hanno pertanto notevoli riflessi, mediati dal più diffuso pensiero filosofico, sia nell'azione educativa sia nella riflessione pedagogica, la quale riproduce al proprio interno le linee di frattura, i conflitti e le parzialità del più ampio orizzonte paidetico della contemporaneità, nel quale si è determinata la già detta lettura riduzionista della dimensione religiosa dell'educazione e il richiamato conflitto laico-religioso.

A mio avviso, occorre assumere un punto di vista comprendente per meglio mettere a fuoco la reale *paideia* dell'età contemporanea, che andrebbe riconosciuta come un'unica *Weltanschauung* complessivamente segnata dalla "competizione" di differenti visioni della realtà e dell'uomo, e perciò stesso come una *Weltanschauung* complessa, mentre ritengo inadeguate quelle letture della cultura contemporanea in cui si denunciano più gli elementi di frammentazione e di lacerazione, al punto da definire il nostro tempo come "nichilista" e/o "relativista" in quanto non riducibile ad un "monismo" filosofico e/o teologico.

Nel ricostruire la "*paideia* della modernità" sarebbe perciò necessario rilevare le diverse visioni antropologiche derivate da più articolate "visioni del mondo", di cui si è oltremodo arricchita la filosofia occidentale dell'età moderna. La competizione maggiormente evidente è identificabile nel secolare conflitto che oppone il pensiero "laico" al pensiero "religioso": l'intera storia della cultura occidentale potrebbe leggersi in relazione a tale conflitto, laddove è stato possibile alla storiografia filosofica rappresentare la sofistica greca come età dell'illuminismo *ante litteram* (Abbagnano 1993[4]).

Qui vorrei solo sottolineare la molteplicità delle forme di tale conflitto, generate dalle diverse configurazioni nazionali della relazione tra Stato e Chiese nel corso del XIX e del XX secolo, e i suoi riflessi sul piano educativo e pedagogico. Difatti accanto alla ampiamente documentata controversia per il controllo dell'istruzione pubblica da parte dello Stato e/o da parte della Chiesa, occorre osservare come la diffusione della scolarizzazione statale abbia promosso un filone ideologico progressista, profondamente radicato nella tradizione illuminista e positivista, per cui la proposta pedagogica del positivismo (e le sue rinnovate riproposizioni) prospetta un uomo "emancipato" che ha ormai messo da parte la visione religiosa e la visione metafisica del mondo, a favore di una visione laica (o secolarizzata che dir si voglia) della realtà naturale e sociale, connotata dal "metodo scientifico" e dalla dominanza della "tecnica". L'evoluzionismo filosofico presente in numerosi autori, da Vico a Comte, a Hegel, nel corso dell'Ottocento, si è strettamente intrecciato con l'evoluzionismo biologico di Darwin, rafforzando una lettura "evoluzionista" della storia in cui la dimensione religiosa è stata identificata e/o assimilata alla dimensione irrazionale e superstiziosa dell'umanità, un residuo arcaico da cui l'umanità sarà progressivamente liberata in rapporto alla diffusione della razionalità e della scienza.

Il quadro richiamato sopra nei suoi elementi più significativi per la realtà italiana (e le sue particolarità socioculturali) costituisce il contesto nel quale i processi educativi (e in essi la scuola e le altre agenzie educative) hanno rappresentato un luogo simbolico dove si è svolto (e tuttora si svolge) il conflitto tra le differenti tensioni che hanno animato (e animano) le diverse visioni antropologiche maturate in Occidente (e perciò anche in Italia) nell'era moderna. Se da un lato è innegabile la forte presenza, materiale e simbolica, delle religioni storicamente presenti nelle vicende del mondo occidentale, dall'altro risulta difficile negare la lunga egemonia, nell'età moderna, di una lettura riduzionista del fatto e dell'esperienza religiosa. Riduzionismo spesso ausiliario di forze politico-sociali, laiciste e stataliste, che si sono poste in competizione /concorrenza con le "chiese" nell'opera di formazione delle nuove generazioni, in quanto promotrici dell'uomo nuovo propugnato dalla "modernità" e contrapposto al mondo superstizioso dell'età di mezzo.

Centrali, nella "costruzione" della rappresentazione egemone dell'esperienza religiosa (esito più o meno desiderato delle riflessioni filosofiche e delle ricerche scientifiche moderne), sono da un lato il paradigma della secolarizzazione e dall'altro il tema della "laicità".

Il paradigma della secolarizzazione ha progressivamente accompagnato e legittimato la marginalizzazione delle "chiese" nei diversi contesti culturali e sociali dell'Occidente, evocando la fine del rapporto religioso tra uomo e natura, dichiarato apertamente ostile alle esigenze e alle regole dell'uomo contemporaneo, e proponendo una visione scientifica e/o scientista della realtà naturale e progressivamente anche dell'uomo. La "modernità" si autorappresenta come svincolata dalla dimensione religiosa dell'esistenza, una dimensione relegata a momenti storici superati e/o a condizioni esistenziali "minori", come l'infanzia e la vecchiaia.

Il sapere pedagogico ha un rapporto strutturale, ben rappresentato dalla figura e dall'opera di Comenio, con le prospettive filosofiche emerse nella cultura europea nell'età della Riforma Protestante che ha sancito la fine dell'unità ecclesiale del vecchio continente. Ma occorre, ad evitare la riduzione di quanto prima osservato a questioni puramente metafisiche, mettere anche in evidenza lo spessore esistenziale e storico della "costruzione" (o meglio, "ricostruzione") della modernità. Mi riferisco in primo luogo al travaglio storico-politico innescato dai conflitti religiosi, a partire dalla confessione di Augusta del 1530, "provvisoriamente" risolto con la dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 e con l'assunzione del principio di laicità dello Stato quale regolatore della convivenza di identità religiose differenti. La qualifica di "provvisorietà" si lega qui all'ambiguità politica e culturale del principio di laicità, principio diversamente declinato negli Stati liberali e democratici contemporanei nel corso di questi ultimi due secoli, e oggi fortemente messo in questione da conflitti di natura etica e da dinamiche di mobilità e di creazione/redistribuzione delle minoranze religiose in occidente (Caputo 1998).

Vi è una stretta correlazione tra l'affermazione della modernità e il processo di secolarizzazione innescato dalle guerre di religione europee, alle quali occorre aggiungere l'insieme degli sconvolgimenti culturali generati dalla scoperta geoculturale dell'America, con la conseguente creazione del mito del "buon

selvaggio" e una nuova configurazione del problema antropologico in relazione alle nuove alterità (Todorov 1989).

Il travaglio sopra richiamato ha trovato, via via, diverse concretizzazioni formative. In particolare, è qui interessante centrare l'attenzione sulla "vittoria" storica della visione laica e del processo di secolarizzazione, pur nelle differenti varianti geopolitiche che possono essere rilevate. Vittoria che è possibile osservare nell'assunzione, alla fine dell'Ottocento, del controllo esclusivo, in linea di principio, della formazione delle nuove generazioni, attraverso l'istituzione e la progressiva diffusione della scuola elementare da parte dello Stato, soggetto naturale del processo di secolarizzazione.

La laicità, nelle sue diverse accezioni definite sul piano culturale e politico nei sistemi giuridici contemporanei, rappresenta l'intersezione dinamica nel rapporto tra cittadinanza e appartenenza religiosa, in quanto definisce lo spazio pubblico dell'esperienza religiosa e la sua qualità, e insieme le forme di convivenza sociale possibili tra le diverse appartenenze religiose (Caputo 1998; Caputo, Pinelli 2018; Scola 2007).

Segnalo qui, a titolo di esempio, solo due varianti (francese e italiana) del processo di acquisizione, da parte delle prospettive laiciste, del controllo educativo delle nuove generazioni legittimando, attraverso l'insegnamento della storia e della geografia, l'interpretazione evoluzionista della "civiltà" umana e la visione laica e scientista della vita.

Il primo contesto risulta il modello canonico della vittoria laica e "secolarista" nei confronti delle ingerenze "clericali", un conflitto esploso durante la Rivoluzione francese, ma che poteva vantare illustri precedenti storici, come la memoria di un rito liturgico gallicano, soppresso a favore del rito romano, e la sconfitta, inflitta da Filippo il Bello, alle pretese e alle ingerenze politiche di Bonifacio VIII. Nonostante la sconfitta dei progetti illuministi rivoluzionari, lo Stato, durante l'età Napoleonica, aveva assunto la direzione dei Licei assicurandosi il controllo della formazione della classe dirigente; nella Terza Repubblica, avviata dopo la sconfitta di Sedan, il progressivo controllo statale dell'educazione popolare attraverso l'istituzione in ogni paese della scuola elementare e l'opera "missionaria" dei maestri nella formazione del "cittadino" diede un

ulteriore motivo di conflitto tra Stato e Chiesa (Caputo 1998; Ozouf 1967; Prost 1968; Weber 1976).

Nel 1905, con l'approvazione del principio costituzionale di laicità e con l'esclusione di ogni spazio di influenza pubblica alle comunità religiose, va in qualche modo a realizzarsi la distinzione illuminista della sfera razionale e pubblica del pensiero umano, identificato con il metodo scientifico e i contenuti della scienza, rispetto alle tematiche e al pensiero religioso, ridotto a credenza irrazionale e/o emotiva, da confinare e relegare nella sfera del personale e privato (Condorcet [1791-1792] 1956; Costa-Lascoux 1996; Lequin 1994).

In Italia, in relazione all'accidentato e relativamente recente percorso di unificazione nazionale, il ruolo simbolico di momento di rottura tra Stato e Chiesa è assunto dalla breccia di Porta Pia (1870), che è alla radice del *Non éxpedit* di Pio IX (1874), mentre costituì un momento esemplare del cammino nazionale verso la piena autonomia del nuovo Regno d'Italia, condotto da forze politiche di netta ispirazione laica. Il conflitto tra Stato e Chiesa per il controllo dell'istruzione trova nella tradizionale richiesta della libertà di educazione, rispetto all'impostazione statalista dei governi del Regno prima e della Repubblica poi, il *leit motiv* della polemica cattolica contro la gestione politica della scuola (Borghi 1951; Orlando 1964; Chiosso 1988).

Lo strumento del Concordato ha solo in parte attenuato la *vis* polemica citata, costituendo ancor oggi un tema spesso al centro del pubblico dibattito. Mentre non sembra avere ricevuto la giusta attenzione il vero e proprio cavallo di Troia accolto trionfalmente, con il Concordato del 1929, in ambito ecclesiastico grazie al duplice riconoscimento della Chiesa cattolica come religione di Stato (titolo lentamente destituito di contenuto a partire dalla Costituzione repubblicana del 1948 fino alla riforma del Concordato del 1985) e della dottrina cattolica come coronamento e compimento dell'istruzione elementare.

Coerentemente con la riflessione hegeliana, il neoidealismo italiano ha anch'esso ritenuto di poter identificare nelle vicende e nei dogmi religiosi gli elementi principali delle verità filosofiche accessibili solo a pochi eletti, mentre il popolo poteva accostarsi ad esse attraverso la religione, sotto la forma del "sentimento",

alimentando così la coesione nazionale, essendo la religione uno degli elementi identificativi della sua identità, come già ebbe a rilevare il Romanticismo e a rivendicarne la forza politica il Risorgimento (Gentile 1920[2]).

Nella visione di Gentile la proposta morale rientra nei compiti pedagogici della scuola:

> La morale […] vuole una visione del mondo: e questa visione o la dà la religione o la dà la filosofia. Dove non entra e non può entrare la filosofia, deve entrare la religione con le sue soluzioni facili ed arbitrarie; altrimenti se ne scappa via ogni profonda convinzione morale, e ogni verace senso d'umanità (Gentile [1908], 1937, p. 133).

La formula gentiliana della dottrina cattolica "compimento dell'istruzione elementare" è pienamente coerente con la definizione della religione come *filosofia minor*, per i non dotti e il popolo, formulata sia pure in contesti diversi da Giordano Bruno e Baruch Spinoza agli inizi dell'età moderna e resa, "dogma filosofico" dalla filosofia idealistica di Hegel (Gentile 1957[4]). Non a caso nella scuola gentiliana la filosofia nelle scuole secondarie va a sostituire l'insegnamento della religione con la sua funzione di coronamento della formazione dell'adulto e delle classi dirigenti:

> La scuola media, aperta alla filosofia, e preparatrice alla cultura della nazione, essa sì che può aspirare a quella più alta laicità, che è nei nostri voti. Ma la scuola elementare, dalla nostra laicità non guadagna altro che la perdita di quell'*initium sapientiae*, che è pure qualche cosa, per chi ci rifletta bene, ancorché razionalista (*ibidem*).

6. Filosofia della religione e "paradigmi del sospetto"

Sul piano filosofico, nel corso dell'Ottocento[15], emergono alcune ulteriori rappresentazioni concettualizzate della religione, accanto ed oltre la citata ripresa hegeliana dell'immagine bruniana della *filosofia minor*, in gran parte frutti "maturi" del lungo dibattito sulla religione avviato con l'età moderna.

---

[15] Per ovvie ragioni di economia del discorso ci asteniamo in questa sede dall'affrontare le diverse filosofie della religione emerse nell'età moderna, limitandoci ad alcune rappresentazioni filosofiche post-kantiane.

L'atteggiamento critico-polemico nei riguardi della religione "positiva" e la sostanziale risoluzione della religione nella morale – secondo i canoni della 'religione razionale' – indicano degli esiti speculativi fortemente condizionali dalla peculiarità di un razionalismo intellettualistico e 'scientifico', proprio dell'Illuminismo […]
Il razionalismo 'storicistico' dell'età romantica ha consentito di recuperare l'istanza del soprannaturale e di rivalutare i prodotti dell'immaginazione e del sentimento […] per cui si è passati da un concetto di fede come una forma di conoscenza partecipativa di tipo irrazionalistico o sopra-razionalistico (Hamann, Iacobi) a un concetto di religione come percezione dell'ordine morale dell'universo, ovvero come una sorta di *philosophia inferior* (Fichera 1981, pp. 8-9)

Tra le rappresentazioni della religione successive a quella hegeliana, ha conosciuto una certa fortuna, per larga parte del Novecento, la formula marxista dell'*oppio dei popoli*, per la quale la religione rappresenta una forma di consolazione illusoria offerta alle masse per sopportare le condizioni di sfruttamento sociale ed economico, trasferendo nell'al di là le istanze di riscatto e di cambiamento (Marx 1844). Ancora più diffusa (anche grazie alle vulgate delle tesi della scuola di Francoforte) la visione freudiana della religione come *illusione*, prodotto del bisogno psicologico di protezione, una sostanziale risposta illusoria e nevrotica al sentimento di impotenza infantile (e non solo, visto che coinvolge e comprende l'esperienza adulta) che trova risposta nella figura del Padre, antesignano psicologico del concetto di Dio (Freud 1927-1930). Per ultimo si staglia l'annuncio nicciano della *morte di Dio* (Nietzsche 1882), e il disvelamento della religione cristiana come maschera della volontà di potenza degli *schiavi*, un tipo umano caratterizzato dal risentimento, che dice no alla vita, inibendo attraverso la morale il desiderio di vita, il sì alla terra, la possibilità di vivere al di là del bene e del male (Nietzsche 1886).

Queste tre rappresentazioni, i cui tre autori sono stati accomunati da Ricoeur sotto la celebre definizione di "maestri del sospetto", hanno un debito profondo con la tesi di Feuerbach, che riconduceva la religione entro il perimetro dell'immaginazione umana, rovesciando il rapporto tra la teologia e l'antropologia, e la stessa affermazione biblica dell'uomo fatto ad "immagine e somiglianza" di Dio, definendo (al contrario) Dio proiezione dello spirito umano

(Feuerbach 1841). Le tesi di Feuerbach sull'essenza della religione (1846) costituiscono una matrice imprescindibile della riflessione filosofica e teologica sulla religione, fosse anche per contestarne e/o limitarne le valutazioni espresse, più spesso per aderire alla prospettiva di analisi della natura umana, "troppo umana", del fenomeno religioso in tutte le sue espressioni e articolazioni[16]. Questa rappresentazione, a mio parere, è alla radice non solo delle suddette analisi della religione, ma è la fonte principale delle tentazioni eziologiche delle scienze umane che hanno indagato la religiosità alla ricerca della sua essenza identificata, in forza del paradigma evoluzionista, con la sua origine (Bonanate 1975): se la religione è proiezione antropologica nel soprannaturale di ciò che è costitutivo nell'uomo, le scienze dell'uomo sono più che legittimate nella ricerca di ciò che possa spiegare i dinamismi di tale "creazione" di Dio da parte dell'uomo.

Vi è da segnalare, accanto alla rappresentazione della religione come "filosofia *minor*" e ai suoi sviluppi, almeno un'altra grande linea interpretativa dell'esperienza religiosa, che si intreccia con la prima sul piano del paradigma evoluzionista (nel quale ambedue si rafforzano) e che possiamo indicare nella formula della religione come "scienza *minor*".

Nella rappresentazione della religione come "filosofia minore", affermata la coincidenza dell'Oggetto tra la Religione e la Filosofia, ci si concentra sulla diversa facoltà umana implicata nella relazione con esso, il "sentimento" per la prima e la "ragione" per la seconda. La religione come "scienza minore", al contrario rileva e pone l'accento su differenze di "contenuto" che si giustificano sul piano cronologico e/o di sviluppo. Nell'evoluzionismo filosofico di Comte, in parte preparato dalla filosofia della storia di Giambattista Vico, la storia umana, così come la crescita individuale, attraversano tre stadi, per cui da uno stadio teologico/religioso, transitando per uno stadio

[16] Si può notare nella teologia di Luigi Giussani un sostanziale riconoscimento delle tesi di Feuerbach, laddove nel capitolo *La creatività religiosa dell'uomo* (Giussani 1988, pp. 17-29) del volume *All'origine della pretesa cristiana* presenta appunto la religione come opera creativa dell'uomo in cerca del Trascendente, ma ancor di più quando afferma il Cristianesimo come evento e non come religione (cfr. *ivi*, pp. 41-49). Analoghe osservazioni potrebbero farsi a proposito di diversi interventi dell'allora Card. Ratzinger.

"metafisico", si giunge allo stadio positivo-scientifico. La religione, pertanto, non è indagata come esito di una "facoltà" antropologica, come può esserlo il sentimento e/o l'immaginazione, ma risponde alla medesima esigenza di comprensione del reale e del suo significato che anima il sapere metafisico e scientifico (in senso comtiano). Differisce da quest'ultime modalità in quanto "primo gradino" di un percorso il cui esito maturo è il sapere scientifico, per cui la religione si presenta appunto come "scienza *minor*".

Per quanto le posizioni sopra richiamate in termini essenziali non siano le uniche riflessioni teoretiche sulla religione prodotte nel corso dell'Ottocento[17], di certo esse contengono le rappresentazioni teoreticamente più "aggressive" nell'operare una sostanziale delegittimazione della religione e della stessa esperienza religiosa, ricondotte adesso entro i meccanismi del pensiero e dell'azione umana.

7. Paradigmi del sospetto e scienze umane: la religiosità tra "illusione" e "condizionamento"

A partire dalla fine dell'Ottocento, in concomitanza con la nascita e lo sviluppo delle scienze umane nell'età del Positivismo, numerosi sono gli studi e le ricerche condotte sulla religiosità nei suoi diversi aspetti, a partire anzitutto dalle osservazioni sulle religioni primitive da parte degli antropologi (Taylor, Frazer), per giungere all'apporto di riflessioni originali, non interamente riconducibili al paradigma evoluzionista, sulla religiosità in ambito psicologico (James) o sociologico (Weber). Si può comunque osservare che, in forza del paradigma evoluzionista già citato, ebbero maggiore risonanza scientifica alcune opere in cui in realtà si oltrepassava lo stretto ambito della scienza per approdare a spiegazioni più propriamente filosofiche, o forse ideologiche, della religione, sia pure con richiami a categorie di impronta psicologica e/o sociologica.

La congiunzione tra l'impronta psicologica e quella sociologica è sorprendentemente messa in evidenza da alcune osservazioni, molto interessanti a mio parere, di Evans-Pritchard sulle teorie di Freud e di

[17] Basti qui richiamare la grande figura di Kierkegaard.

Durkheim rispetto alle religioni primitive (Evans-Pritchard 1965). Credo infatti che proprio le tesi dei due fondatori, della psicanalisi l'uno, e della sociologia l'altro, siano le matrici principali di due rappresentazioni molto diffuse, spesso da me riscontrate nell'immaginario adolescenziale e giovanile, che possiamo sintetizzare, per Freud, nella religione vista come "illusione", la soddisfazione fantasmatica di un bisogno che, di per sé, inficia il valore di qualsiasi proposta religiosa cui contrapporre la possibilità superomistica di fare da soli; per Durkheim, si identifica nella religione disvelata come "condizionamento", esito alienante di consuetudini e riti sociali privi di valore per la persona, anzi veri e propri strumenti di modellamento repressivo dell'autentica natura umana, e a cui occorre opporre resistenza e frapporre un cordone di sicurezza per preservare la propria natura personale.

Queste due rappresentazioni sono le più problematiche sul piano educativo e rappresentano una vera e propria sfida per la riflessione pedagogica sulla religiosità e sulla sua educabilità (cfr. Caputo 2017b), perché ne ipotecano la legittimità etica e teoretica, risolvendo totalmente l'esigenza religiosa in una dimensione antropologica.

Evans-Pritchard accomuna la "spiegazione" freudiana della religiosità all'insieme di interpretazioni emozionalistiche sull'origine della religione primitiva, in cui si finisce per equiparare religione e magia. Ma in queste prospettive è difficile, in primo luogo, distinguere, per un verso, le emozioni specificamente religiose; dall'altra parte, si pone il problema di come individuare questi stati d'animo e di come valutarne l'intensità. L'origine della religione è da Freud collocata nella nevrosi suscitata dal parricidio originario e nella sua sublimazione nel culto totemico[18]:

> […] la religione è un'illusione. Si è generata e si conserva in seguito a sentimenti di colpa. La teoria di Freud sembra, a questo proposito, una favola che solo un genio avrebbe potuto permettersi di inventare […] Una volta – il racconto merita lo stesso avvio delle fiabe – quando gli uomini erano più o meno simili alle scimmie, il padre-maschio che predominava nel branco aveva il possesso di tutte le femmine. I suoi figli, volendo possedere sessualmente le femmine, si ribellarono

[18] Evans-Pritchard a più riprese sottolinea l'incidenza, nella interpretazione del totemismo da parte sia di Freud sia di Durkheim, dell'opera di Robertson Smith.

contro tale tirannia e monopolio, ed uccisero e mangiarono il padre in un banchetto cannibalesco (un'idea questa che Freud raccolse da Robertson Smith). I figli ebbero quindi dei sentimenti di rimorso e istituirono dei tabù che proibivano di mangiare il loro totem, identificato con il padre, se non in occasioni cerimoniali che commemoravano e rinnovavano la colpa. Posero anche un'interdizione sull'incesto […] (Evans-Pritchard [1965], 1978 pp. 95-96).

Così la religione è, per Freud, un'illusione, in cui il padre viene proiettato, idealizzato e sublimato nell'immagine paterna di Dio, riproducendo in chiave collettiva il dinamismo edipico, per quanto si tratta di una illusione solo da un punto di vista oggettivo, mentre "soggettivamente non lo è affatto, in quanto non costituisce il prodotto di un'allucinazione: il padre è reale" (*ivi*, p. 97).

Tuttavia, esiste il "problema" dei riti, non riducibili alla suddetta teoria:

nell'esperienza individuale l'acquisizione dei riti e delle credenze precede quelle emozioni che, si ritiene, li accompagnino successivamente in età adulta. In genere si impara a prendere parte a quei riti prima di aver sperimentato qualsiasi tipo di emozione. Non si potrà quindi ricorrere a un simile stato emozionale, anche ammesso che esso esista, e quale che sia il suo carattere, per spiegare geneticamente le pratiche rituali. Un rito fa parte della cultura in cui l'individuo è nato; gli viene imposto dall'esterno come ogni altro aspetto della cultura. È una creazione della società, e non frutto di ragionamento o di emozioni individuali – anche se può soddisfare entrambe le esigenze. Per questo Durkheim afferma che una interpretazione psicologica di un fenomeno sociale finisce sempre con il rivelarsi errata (*ivi*, p. 101).

Evans-Pritchard prende in esame anche le teorie sociologiche nelle quali sono riconosciute alla religione diverse ragioni di interesse per lo studio sociologico della società, da quella primitiva a quella più complessa. Diverse sono infatti le funzioni svolte dalla religione in una società, per quanto la principale sia quella di favorire la coesione e la continuità sociale. All'interno delle teorie sociologiche, gli studi più interessanti sono quelli di Durkheim, per il quale la religione era anzitutto un fatto sociale, cioè oggettivo, come sottolineato da tre caratteristiche specifiche.

In primo luogo, la religione è trasmessa da una generazione ad un'altra così che, se in un certo senso è nell'individuo, in un altro senso è fuori di lui, in quanto esisteva già prima della sua nascita e continuerà ad esistere dopo la sua morte. L'individuo

la acquisisce come acquisisce la propria lingua, essendo nato in una particolare società. In secondo luogo, essa costituisce, almeno in una società chiusa, un fenomeno generale. Tutti sono partecipi delle stesse pratiche e credenze religiose; e questa generalità, o collegialità, rende oggettive quelle credenze e pratiche e le colloca sopra e oltre l'esperienza psicologica del singolo individuo, o anche di tutti gli individui. In terzo luogo, la religione è obbligatoria. […] un individuo non può che accettare ciò che ogni altro accetta […] anche se assumesse un atteggiamento scettico, potrebbe esprimere i suoi dubbi solo nei termini delle credenze condivise intorno a lui (*ivi*, pp. 111-112).

Per quanto la religione sia l'elemento unificante la società, la maniera in cui la società vede se stessa come qualcosa di più di un insieme di individui, essa non può essere ridotta a semplice epifenomeno della società:

Una volta nata sulla base dell'azione collettiva, la religione acquista un certo grado di autonomia, e prolifera in forme tali che non può essere più spiegata facendo riferimento alle strutture sociali che l'hanno generata, ma solo nei termini di altri fenomeni religiosi e sociali, in un suo particolare sistema (*ivi*, p. 113).

Nella spiegazione della religiosità Durkheim affronta anche la questione dell'anima:

la nozione di anima non è priva di realtà. È vero che siamo formati di due parti distinte che si oppongono l'una all'altra come il profano al sacro, e si può ben dire, in un certo senso, che c'è del divino in noi. La società, origine unica di tutto ciò che è sacro, non si limita infatti a muoverci dal di fuori e a influenzarci momentaneamente; si organizza dentro di noi in modo durevole. Essa suscita in noi un mondo intero di idee e di sentimenti che la esprimono, ma che, al tempo stesso, fanno parte integrante e permanente di noi (Durkheim [1912] 2013, p. 324).

Tuttavia, la posizione di Durkheim è paradossalmente speculare a quella di Freud, facendo scaturire un fatto sociale dalla psicologia di massa, anche se non considera i riti funzionali ad alleviare gli stati emozionali particolarmente intensi. Per Durkheim, nell'analisi di Evans-Pritchard, il significato dei riti

risiede nel fatto che, in primo luogo, essi spingono gli appartenenti al clan a riunirsi; in secondo luogo, che la partecipazione collettiva a questi riti, in tali occasioni di concentrazione, fa rivivere sentimenti di solidarietà. I riti generano una effervescenza in cui viene perduto ogni senso di individualità e i partecipanti si

sentono una collettività attraverso i loro oggetti sacri (Evans-Pritchard [1965] 1978, p. 122).

In questa direzione Evans-Pritchard sottolinea come Durkheim sia riuscito a penetrare il fondamento psicologico della religione:

l'eliminazione dell'Io, la negazione dell'individualità, la sua mancanza di significato, o addirittura la sua inesistenza, quando non sia parte di qualcosa di ben più grande e diverso dall'Io. Tuttavia, anche in questo caso, purtroppo, bisogna aggiungere che è una storia costruita ad arte […] (Durkheim) afferma che lo spirito, l'anima e le altre idee e immagini religiose, sono proiezioni della società, o di parti di essa, e hanno origine in condizioni che determinano uno stato di effervescenza (*ivi*, p. 124).

Per l'antropologo funzionalista britannico, la teoria di Durkheim sulla genesi del Totemismo

risulta in contrasto con le sue stesse regole di metodo sociologico, in quanto, fondamentalmente, offre una spiegazione psicologica dei fatti sociali […] i riti creano lo stato di eccitazione, che genera le credenze, le quali, a loro volta, causano la celebrazione dei riti. […] Fondamentalmente Durkheim fa scaturire un fatto sociale dalla psicologia di massa (*ivi*, pp. 128-129).

Le critiche di Evans-Pritchard hanno come obiettivo l'impianto intellettuale di tali posizioni, per cui la religione è ridotta ad emozioni e sentimenti, o addirittura risolta in termini di allucinazioni, ma il nostro autore non intende affatto disconoscere il valore, culturale e storico, di tali interpretazioni:

esse costituivano una utile reazione contro posizioni troppo intellettualistiche. Desideri e impulsi, conscio e inconscio, motivano la condotta dell'uomo, dirigono i suoi interessi, e certamente giocano un ruolo nella religione. Questo non si può negare. Ciò che tuttavia occorre determinare è la loro natura (*ivi*, p. 102).

Questi rilievi sembrano confermare quanto affermato prima a proposito del debito dei paradigmi del sospetto verso la posizione di Feuerbach, e mostrano in che modo il "rovesciamento" operato da filosofo si sia potuto declinare, sia sul versante della psicologia, sia dalla parte della sociologia, generando rappresentazioni parziali, se non ideologiche, della religione e della religiosità.

8. Per una indagine scientifica della religiosità: un paradigma fenomenologico "oltre il sospetto"

Ho tentato di delineare una sia pure sintetica descrizione delle rappresentazioni maggiormente significative, e negli ultimi decenni anche socialmente diffuse, sulla religione e, di conseguenza, sulla religiosità, rilevando un comune atteggiamento di "sospetto" sul fenomeno religioso, al di là del perimetro delle figure filosofiche individuate da Ricoeur. Probabilmente l'atteggiamento precede le riflessioni filosofiche, ciò che offrirebbe luce nuova alle osservazioni espresse da Ricoeur a proposito dei tre maestri del sospetto:

> Se risaliamo alla loro intenzione comune, troviamo in essa la decisione di considerare innanzitutto la coscienza nel suo insieme come coscienza "falsa". Con ciò essi riprendono, ognuno in un diverso registro, il problema del dubbio cartesiano, ma lo portano nel cuore stesso della fortezza cartesiana. Il filosofo educato alla scuola di Cartesio sa che le cose sono dubbie, che non sono come appaiono; ma non dubita che la coscienza non sia così come appare a se stessa; in essa, senso e coscienza del senso coincidono; di questo, dopo Marx, Nietzsche e Freud, noi dubitiamo. Dopo il dubbio sulla cosa, è la volta per noi del dubbio sulla coscienza.
> Ma questi tre maestri del sospetto non sono altrettanti maestri di scetticismo; indubbiamente sono tre grandi "distruttori"; e tuttavia anche questo fatto non deve ingannarci; la distruzione, afferma Heidegger in *Essere e tempo,* è un momento di ogni nuova fondazione, compresa la distruzione della religione, nella misura in cui essa è, secondo Nietzsche, un "platonismo per il popolo". È oltre la "distruzione" che si pone il problema di sapere ciò che ancora significano pensiero, ragione e persino fede (Ricoeur [1965] 2002, pp. 47).

La critica espressa dai tre autori, nella lettura di Ricoeur, è anzitutto una critica al cuore stesso della "modernità", la "coscienza" dell'uomo su cui grava il peso della realtà intera, e al cui "tribunale" va ricondotto tutto ciò che è pensabile e conoscibile. I tre maestri della scuola del sospetto

> liberano l'orizzonte per una parola più autentica, per un nuovo regno della Verità, non solo per il tramite di una critica "distruggitrice", ma mediante l'invenzione di un'arte di interpretare. Cartesio trionfa del dubbio sulla cosa con l'evidenza della coscienza; del dubbio sulla coscienza essi trionfano per mezzo di una esegesi del senso. A partire da loro, la comprensione è una ermeneutica; cercare il senso non

consiste più d'ora in poi nel compitare la coscienza del senso, ma nella *decifrazione delle espressioni* (*ivi*, pp. 47-48).

In campo pedagogico, questa ermeneutica delle espressioni può/deve cominciare compiendo una scelta di fondo dell'oggetto proprio della pedagogia. Forse occorre superare un paradigma sistematico-deduttivo che si concentra sul concetto di "educazione", definito in termini metafisico-etimologico come una essenza, o come insieme di principi primi (regole d'azione) di carattere etico-politico o, nelle pedagogie più "moderne", di derivazione "scientifica".

In questo assetto paradigmatico, una volta posto il significato "autentico" del termine/concetto educazione, se ne possono dedurre finalità e comportamenti dell'azione educativa, traducendoli nell'espressione "educare a". Si tratta dello stesso paradigma nel quale si è prodotto (e continua a prodursi) il conflitto dei "contenuti" (*vecchi* e *nuovi*, *religiosi* e *laici*, *scientifici* e *umanistici*, ecc.) e il modello del "travaso" precedentemente descritti.

Un diverso paradigma è invece evocato dal sintagma "processo educativo", che sottolinea gli aspetti dinamici e complessi dell'esperienza educativa umana, consentendo di costruire una riflessione pedagogica intesa, in prima istanza, come una "teoria descrittivo/interpretativa del fenomeno educativo". Il primo oggetto della riflessione pedagogica è perciò individuato nel fenomeno educativo, la cui analisi permette di individuare quelle costanti storico-empiriche o, se si vuole, fenomenologiche (Corallo 1961) e quelle strutture idealtipiche utili al lavoro scientifico.

In questa direzione risultano particolarmente significative quattro specifiche costanti educative: da un lato l'estrema *malleabilità* infantile, che mostra lo scarso peso dei comportamenti istintuali e che caratterizza l'immaturo come dipendente (in vari gradi) dal mondo adulto; dall'altra parte la presenza (e la messa a disposizione) di una articolata esperienza culturale della società di appartenenza, un *orizzonte socioculturale* dentro il quale si situa il concreto svolgersi del processo educativo; un ulteriore elemento è costituito dalla *relazione educativa*, che prende avvio dalla consapevolezza degli adulti del loro "diritto/dovere" di assicurare al nuovo nato un'identità (sociale e personale), e di renderlo capace di utilizzare e di profittare di tutto ciò che la cultura d'appartenenza ha prodotto, sia

sul piano materiale sia sul piano spirituale, fino al momento della sua nascita; per ultimo il processo in questione si conclude con il riconoscimento sociale (e la consapevolezza personale) di uno status di adulto così come configurato nella comunità di appartenenza e che si caratterizza per l'*autonomia* (giuridica, morale, sociale, ecc.) del soggetto, autonomia progressivamente acquisita nel corso dell'età evolutiva (Moscato 1994, 2013).

Accanto a queste costanti/ categorie pedagogiche e ad alcuni corollari connessi, occorre collocare l'insieme delle forme strutturali, quali la famiglia e la scuola, come "luoghi"[19] dove il processo educativo prende corpo fino al raggiungimento della sua finalità, la generazione di una identità del soggetto, riconosciuta/percepita come identità strutturata, "educata", adulta, capace di una relazione autonoma, per quanto al tempo stesso condivisa socialmente e culturalmente, con l'Oggetto/Mondo e il suo Significato. Laddove la relazione con l'Oggetto/Mondo e il suo Significato può anche assumere la valenza di una relazione con il Trascendente, manifestandosi come espressione di una religiosità vera e propria, una forma e struttura antropologica prima ancora che un insieme di contenuti culturali.

Questa rappresentazione del processo educativo, da un punto di vista pedagogico, lascia ipotizzare la religiosità come una condizione positiva della persona, una sua dimensione esistenziale, che dal punto di vista psichico si configura come una struttura di *capacità in atto,* di *orientamenti e atteggiamenti verso la realtà esterna ed interna all'Io*, mentre dal punto di vista sociologico può manifestare pratiche e comportamenti, ritualmente e simbolicamente codificati, di accesso al Sacro. Tutto ciò si riflette/ritrova nell'analisi fenomenologica degli "universali religiosi" minimi, considerati trasversali a tutte le esperienze religiose (Filoramo 2014). Difatti in essi identifichiamo

[19] La Moscato identifica come "luoghi" o forme strutturali del processo solo gli ambienti familiari, scolastici, e di apprendistato, assimilando le azioni educative parrocchiali, ove presenti, alla stessa forma strutturale dell'insegnamento (Moscato 2013). Nella letteratura internazionale il "gruppo dei pari" viene spesso assunto come luogo educativo esso stesso. Oggi però, nella ricomprensione necessaria dell'*orizzonte culturale* e della sua funzione educativa, occorre tenere conto di ulteriori intersezioni, determinate da internet, in tutti gli ambienti educativi, parrocchia inclusa e nello stesso gruppo dei pari.

tre diversi elementi: la *credenza* (il contenuto della fede, il Dio *veramente* creduto), il *mito* (un patrimonio condiviso, in genere scritto, di "storie sacre"), il *rito* (espressioni di venerazione del Dio creduto: preghiera, liturgia, luoghi e forme di culto).

L'intreccio globale di questi elementi strutturali determina una visione del mondo e una materialità dell'esperienza religiosa in termini olistici, globali e pervasivi che giustifica l'interesse per le rappresentazioni espresso in questo contributo. Da questo orizzonte, infatti, deriva un orientamento della persona nello scegliere, decidere e agire, nell'arco della sua vita, capacità che contrassegna il raggiungimento dello *status* di adulto, fine proprio del processo educativo, status nel quale la religiosità assume connotazioni e dinamismi diversi dall'età evolutiva (Caputo 2017a; Fowler 2000; Guardini 1957).

Perciò solo "oltre il sospetto" può aprirsi il campo di una maggiore e più adeguata comprensione del fenomeno religioso e della religiosità. E solo "oltre il sospetto" si può avviare una riflessione di tipo pedagogico, che partendo da una diversa rappresentazione, e un diverso riconoscimento dell'esperienza religiosa, legittimi gli studi pedagogici, sia nella dimensione teoretica, sia nella dimensione applicativo-metodologica, ad occuparsi dell'educazione religiosa dell'infanzia e della gioventù.

9. Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1964), *Laicità e scuola*, Atti dell'VIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.

Abbagnano N. (1993[4]), *Storia della filosofia*, Utet, Torino.

Acone G. (2004), *La paideia introvabile: lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.

Altan C. T. (1983), *Antropologia. Storia e problemi*, Feltrinelli, Milano.

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano.

Bastide R. (1975), *Il sacro selvaggio e altri scritti*, trad. ital. Jaca Book, Milano 1977.

Beck U. (2008), *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, trad. ital. Laterza, Bari 2009.
Belloni C. (2013), *Per la critica dell'ideologia. Filosofia e storia in Marx*, Mimesis, Milano.
Bonanate U. (1975), *Antropologia e religione*, Loescher, Torino.
Borghesi M. (2013), *Critica della teologia politica. Da Agostino a Peterson. La fine dell'era costantiniana*, Marietti, Milano.
Borghi L. (1951), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze.
Burke P. (1990), *Una rivoluzione storiografica: la scuola delle Annales: 1929-1989*, trad. ital. Laterza, Roma 1992.
Caputo M. (1998), *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia.
Caputo M. (2007), *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell'educazione: questioni storico-epistemologiche*, in Moscato M. T. (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, Bologna, pp. 23-42.
Caputo M. (2012a), *Interculturalità*, "Pedagogia oggi", 1, pp. 199-227.
Caputo M. (2012b), *L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere... cit.*, pp. 45-69.
Caputo M. (2017a), *L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità*, in Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 86-109.
Caputo M. (2017b), *La ricerca pedagogica sull'educazione religiosa: alcuni dati empirici*, in Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione… cit.*, pp. 99-107.
Caputo M. (a cura di) (2018), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.
Caputo M. (2024), *Interculturalismo (pedagogia)*, in Bagni S, Locchi M. C., C Piciocchi., Rinella A. (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli, pp. 367-386.
Caputo M. (2025), *Laicità e religiosità nell'orizzonte cristiano*, in Caputo M., Pinelli G. (a cura di), *Religiosità e orizzonti di senso… cit.*, pp. 17-34
Caputo M., Moscato M. T. (2006), *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano.

Caputo M., Pinelli G. (2014a), *La religiosità come 'risorsa transculturale: narrazioni di giovani migranti*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione… cit*, pp. 191- 222.

Caputo M., Pinelli G. (2014b), *La 'crisi' dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, dicembre 2014, pp. 44-52.

Caputo M., Pinelli G. (2018), *La religiosità tra "scontro delle civiltà" e "viaggio dei Magi"*, in Ulivieri S. (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 199-204.

Caputo M., Pinelli G. (a cura di) (2025), *Religiosità e orizzonti di senso. Verso una pedagogia delle religioni*, FrancoAngeli, Milano.

Casanova J. (1994), *Oltre la secolarizzazione: le religioni alla riconquista della sfera pubblica*, trad. ital. Il Mulino, Bologna 2000.

Chiosso G. (1988), *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al piano decennale*, in Pazzaglia L. (a cura di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra. 1945-1958*, La Scuola, Brescia, pp. 303-339.

Cirese A. M. (1971), *Cultura egemonica e culture subalterne. Rassegna degli studi sul mondo popolare tradizionale*, Palumbo, Palermo.

Cocchiara G. (1971), *Storia del folklore in Europa*, Boringhieri, Torino.

Condorcet M. J. A. N. (1791-1792), *Sull'istruzione pubblica*, trad. ital. Canova, Treviso 1956.

Corallo G. (1961), *Pedagogia*, vol. I: *L'educazione*, S.E.I., Torino.

Costa-Lascoux J. (1996), *Les trois ages de la laicité*, Hachette, Paris.

Dalmasso G. (1982), *Immagini della scienza. Dalla «coscienza moderna» al nichilismo*, "Il nuovo areopago", n. 2, pp. 106-113.

Dal Toso P., Loro D. (a cura di) (2017), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, FrancoAngeli, Milano.

De Lubac H. (1945), *Il dramma dell'umanesimo ateo*, trad. ital. Morcelliana, Brescia 1979.

Evans-Pritchard E. E. (1965), *Teorie sulla religione primitiva*, trad. ital. Sansoni, Firenze 1978.
Festa F. S. (1989), voce *Ideologia*, in Laeng M. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. III, La Scuola, Brescia, pp. 5884-5893.
Feuerbach L. (1841), *L'essenza del cristianesimo*, trad. ital. Feltrinelli, Milano 2010[3].
Feuerbach L. (1846), *L'essenza della religione*, trad. ital. Newton Compton, Roma 1994.
Fichera G. (1981), *La filosofia della religione. Premesse critiche e metodologiche*, Greco, Catania.
Filoramo G. (2004), *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, Torino.
Filoramo G. (2014), *Fenomenologia della religiosità nella storia della cultura*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 17-28.
Flores d'Arcais P. (2007), *Le tentazioni della fede (undici tesi contro Habermas)*, "MicroMega", 7, pp. 3-13.
Fowler J. W. (2000), *Diventare adulti. Diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, trad. ital. a cura di Gabbiadini R. e Moscato M. T., FrancoAngeli, Milano 2017.
Fukuyama F. (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, trad. ital. Rizzoli, Milano 1992.
Freud S. (1927-1930), *L'avvenire di un'illusione. Il disagio della civiltà*, trad. ital. Newton Compton, Roma 2011.
Gentile G. (1908), *Scuola laica*, in Gentile G., *Scritti pedagogici. 1. Educazione e scuola laica*, Sansoni, Firenze 1937[4], pp. 93-107.
Gentile G. (1920[2]), *Il modernismo e i rapporti tra religione e filosofia*, in Gentile G. (1965), *La religione*, Sansoni, Firenze, pp. 1-275.
Gentile G. (1957[4]), *Discorsi di religione*, in Gentile G. (1965), *La religione cit.*, pp. 281-462.
Geuna M., Gori G. (a cura di) (2011a), *I filosofi e la società senza religione*, Il Mulino, Bologna.
Geuna M., Gori G. (2011b), *Introduzione. I paradossi di Pierre Bayle: la "società di atei" tra mito e realtà*, in Geuna M., Gori G. (a cura di), *I filosofi … cit.*, pp. 7-38.

Geymonat L. (a cura di) (1973-1977), *Storia del pensiero scientifico e filosofico*, Garzanti, Milano.
Giussani L. (1985), *La coscienza religiosa nell'uomo moderno. Note per cattolici impegnati*, Jaca Book, Milano.
Giussani L. (1988), *All'origine della pretesa cristiana*, Jaca Book, Milano.
Graziano M. (2015), *Guerra santa e santa alleanza. Religione e disordine internazionale nel XXI secolo*, Il Mulino, Bologna.
Guardini R. (1950), *La fine dell'epoca moderna*, trad. ital. Morcelliana, Brescia 1979.
Guardini R. (1957), *Le età della vita*, trad. ital. Morcelliana, Brescia 1986.
Habermas J. (2009), *Rinascita delle religioni e secolarismo*, trad. ital. Morcelliana, Brescia 2018.
Heidegger M. (1950), *Sentieri interrotti*, trad. ital. La Nuova Italia, Firenze 1973.
Huntington S. (1996), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, trad. ital. Garzanti, Milano 2001.
Jaeger W. (1934), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, trad. ital. Bompiani, Milano 2003.
Kroeber A. L. (1917), *Il superorganico*, in Kroeber A. L. (1952), *Antropologia dei modelli culturali*, trad. ital. Il Mulino, Bologna 1976, pp. 25-83.
Lequin Y. (s.d.) (1994), *Histoire de la laicité*, CRDP de Franche-comté, Besançon.
Marx K. (1844), *Per la critica della filosofia del diritto. Introduzione*, in Marx K., Engels F., *Scritti sulla religione*, trad. ital. Garzanti, Milano 1979, pp. 65-78.
Moscato M. T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
Moscato M. T. (1998), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia.
Moscato M. T. (2006), *Famiglia ed educazione*, in Caputo M., Moscato M. T., *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano, pp. 43-113.
Moscato M. T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.

Moscato M. T. (2012a), *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, “Education Science & Society”, 6, pp. 29-54.
Moscato M. T. (2012b), *L’educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi*, in: Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere … cit.*, pp. 130-203.
Moscato M. T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.
Moscato M. T. (2014), *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 157-180.
Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.
Moscato M.T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L’esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano.
Nietzsche F. (1882), *La gaia scienza*, trad. ital. Einaudi, Torino 1979.
Nietzsche F. (1886), *Al di là del bene e del male*, trad. ital., Adelphi, Milano 1983.
Orlando D. (1964), *Laicità, libertà e scuola: problemi e reperimenti bibliografici*, in AA.VV., *Laicità e scuola cit.*, pp. 47-73.
Ozouf J. (1967), *Nous le maître d’école*, Juillard, Paris.
Pazzaglia L. (a cura di) (1988), *Chiesa e progetto educativo nell’Italia del secondo dopoguerra. 1945-1958*, La Scuola, Brescia.
Prost A. (1968), *Histoire de l’enseignement en France. 1800-1967*, Colin, Paris.
Ratzinger J. (2005), *L’Europa nella crisi delle culture*, Subiaco. Sito: http://chiesa.espresso.repubblica.it/articolo/27262.html (ultima consultazione 25/10/2025)
Ricoeur P. (1965), *Della interpretazione. Saggio su Freud*, trad. ital. Il Saggiatore, Milano 2002.
Rizzi M. (2016), *La secolarizzazione debole. Violenza, religione, autorità*, Il Mulino, Bologna.
Rossi Pietro (a cura di) (1970), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, Einaudi, Torino.
Rossi Paolo (a cura di) (1988), *Storia della scienza*, UTET, Torino.

Roy O. (2008), *La santa ignoranza. Religioni senza cultura*, trad. ital. Feltrinelli, Milano 2009.
Saverini L. (2015), *I sofisti*, in Eco U., Fedriga R. (a cura di), *Storia della filosofia. Dai Presocratici ad Aristotele*, vol. 1, Gruppo editoriale L'Espresso, pp. 130-146.
Scaglioso C. (a cura di) (2007), *Per una paideia del terzo millennio*, Armando, Roma.
Sciuto C. (2018), *Non c'è fede che tenga. Manifesto laico contro il multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano.
Scola A. (2007), *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venezia.
Spadaro A., Figueroa M. (2017), *Fondamentalismo evangelicale e integralismo cattolico. Un sorprendente ecumenismo*, "La Civiltà Cattolica", quaderno 4010, pp. 105-113.
Spadaro A., Figueroa M. (2018), *Teologia della prosperità. Il pericolo di un "vangelo diverso"*, "La Civiltà Cattolica", quaderno 4034, pp. 105-118.
Tamagnone C. (2005), *Ateismo filosofico nel mondo antico. Religione naturalismo materialismo atomismo scienza. La nascita della filosofia atea*, Clinamen, Firenze.
Todorov T. (1989), *Noi e gli altri, La riflessione francese sulla diversità umana*, trad. ital. Einaudi, Torino 1991.
Vanni Rovighi S. (1976), *Storia della filosofia moderna dalla rivoluzione scientifica a Hegel*, La Scuola, Brescia.
Vecoli F. (2013), *La religione al tempo del web*, Laterza, Bari-Roma.
Weber E. (1976), *Da contadini a francesi. La modernizzazione della Francia rurale. 1870-1914*, trad. ital. Il Mulino, Bologna 1989.

Capitolo 3
Narrazione di sé ed esperienza religiosa: analisi pedagogica di scritture di studenti universitari[1]

1. Genesi di materiale grigio: una "proposta" didattica laboratoriale dentro un "progetto" di ricerca

I dati empirici sull'esperienza religiosa, qui presi in esame, sono stati raccolti non tanto a partire da un preordinato disegno di ricerca quanto dalla scoperta della significatività pedagogica delle relazioni finali richieste all'interno di un laboratorio universitario, da me condotto nell'anno accademico 2011/2012, come meglio precisato più avanti. Difatti, tra le diverse attività didattiche laboratoriali proposte fu chiesto, sia all'inizio che alla fine del laboratorio, a studenti poco più che ventenni, di raccontare la propria "educazione religiosa", un compito alquanto arduo visto che si trattava di raccontare il proprio Sé.

L'analisi delle relazioni così ottenute, classificabili come materiale grigio, presenta sempre qualche difficoltà, in quanto le "storie" si prestano a svariate interpretazioni: occorre penetrare un racconto, che si presenta come "vissuto" soggettivo, carico di connotazioni strettamente connesse all'esperienza unica di chi comunica la propria storia e la propria identità. Tuttavia le relazioni si sono dimostrate interessanti, con numerose osservazioni e riferimenti al tema specifico dell'educazione religiosa, evidenziando

[1] Una prima versione di questo saggio, qui rivisto e integrato, è apparsa su Moscato M.T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.

alcuni aspetti dei dinamismi e della strutturazione dell'esperienza religiosa e dei suoi impliciti educativi. Si tratta perciò di un materiale certamente non rappresentativo, ma la sua significatività ha consentito di tracciare alcune linee interpretative del valore pedagogico della religiosità nei processi educativi, come vedremo più avanti.

C'è una ulteriore annotazione da fare su alcuni caratteri del materiale raccolto, che discendono dalla più generale proposta didattica rappresentata dal laboratorio, dedicato al tema dei conflitti culturali e religiosi. L'interesse verso l'identità religiosa era, in qualche modo, frutto della società multiculturale e della particolare strisciante conflittualità ad essa sottesa, innescata dalle guerre successive all'attacco alle Torri gemelle.

Questa annotazione va estesa al rinnovato interesse manifestato dalle scienze umane, proprio nel primo decennio del nuovo secolo, verso il tema religioso, collocato principalmente su un piano culturale, in rapporto al mutato panorama religioso. Il nuovo pluralismo religioso poneva in termini radicalmente diversi vecchie questioni come la laicità dello Stato, il conflitto educativo tra chiese e Stato, il tema della "neutralità" della scuola, e dei possibili insegnamenti di carattere religioso da svolgersi in essa (Arici & Moscato 2025). Ma si pongono altresì problemi che vanno a modificare la stessa auto rappresentazione delle diverse religioni, al punto di incidere nella comunicazione catechetica e religiosa oltre che nel pensiero teologico (vedi figure importanti della teologia del Novecento come Raimon Panikkar o Hans Kung). Di fatto, il contesto "multiculturale" sembra aver orientato l'attenzione al fenomeno religioso per un verso nei suoi aspetti politici, legati ai problemi di convivenza tra le diverse appartenenze religiose, tenuto conto delle tensioni e dei conflitti internazionali (con le inevitabili incursioni nella vita civile dei paesi coinvolti) e dei connessi riflessi mediatici e simbolici. Per un altro verso si manifesta una domanda specificamente antropologica di conoscenza degli aspetti e delle dimensioni culturali del mondo religioso, con posizioni che variano dallo "sguardo esotico" alla diversità e/o alla negazione sincretista delle differenze religiose.

Certo è che il mondo scolastico e la riflessione educativa rappresentano un campo di frontiera nel quale i temi evocati si

presentano nella concretezza di volti e storie a cui educatori ed insegnanti debbono far fronte. Questa necessità di risorse educative e pedagogiche è ancora più viva nell'ambito pedagogico italiano dove il "fenomeno" religioso ha conosciuto, per lungo tempo, un'attenzione molto ridotta, di norma limitata al tema dell'insegnamento religioso/confessionale nella scuola.

In questo contesto, negli anni accademici 2010/2011 e 2011/2012, si situa una proposta di laboratorio pedagogico, condotto dallo scrivente sul tema dell'identità religiosa nella scuola e sulle dinamiche di conflitto e di integrazione conseguenti. Il laboratorio è stato frequentato da quasi 30 studenti per a.a., con l'utilizzazione di alcuni materiali stimolo e attività di gruppo, seguiti da interventi tutoriali del conduttore del laboratorio.

Nell'a.a. 2011/2012[2] è stata richiesta una relazione finale che poteva avere come oggetto l'analisi di un caso di conflitto religioso, proposto durante il laboratorio, oppure la narrazione/descrizione della formazione della propria identità religiosa. La quasi totalità dei partecipanti al laboratorio (28 su 31) ha optato per la seconda tipologia di relazione, producendo una serie di scritture che si configurano come un materiale significativo per la riflessione pedagogica sulle dinamiche di acquisizione di una identità religiosa. L'interesse e la significatività del materiale raccolto ha trovato ampia conferma in successive attività didattiche e formative in cui alcune di queste relazioni hanno svolto una funzione stimolo nello "studio di caso" (Caputo et al. 2018; Rompianesi & Caputo 2025).

Il gruppo di studenti, che ha prodotto le relazioni qui citate, presenta caratteristiche specifiche che lo identificano, e si è di fatto auto-selezionato, soprattutto in ordine alla adesione ad un laboratorio su una tematica specifica come quella dell'identità religiosa nella

[2] Il laboratorio è stato frequentato da 31 studenti, 27 ragazze e 4 ragazzi, iscritti al corso di laurea triennale "Educatore sociale e culturale" della allora Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Le attività didattiche hanno consentito di raccogliere l'espressione dei partecipanti fin dal momento dell'avvio del laboratorio, attraverso la richiesta di esplicitare le ragioni della scelta. La relazione finale è stata dedicata, dalla maggior parte dei frequentanti, a raccontare la propria formazione religiosa e a descrivere la propria identità religiosa.

scuola[3]. La maggioranza dei componenti (23 sui 28 che hanno prodotto la relazione) ha un'età compresa tra i 21 e i 22 anni (e comunque nessuno supera i 30 anni), con la netta dominanza del genere femminile (26 su 28). Caratterizza il gruppo anche la scelta degli studi accademici nell'area delle scienze dell'educazione, scelta cui si associano spesso atteggiamenti di disponibilità al servizio (una sorta di volontà di "rendersi utili al prossimo"). Si tratta di atteggiamenti e sensibilità altre volte da noi rilevati, nel corso dell'attività didattica, come significativamente presenti in questa popolazione studentesca.

La raccolta e l'analisi delle relazioni ha così rappresentato una esplorazione iniziale, inserita nel quadro del più generale progetto di ricerca sulla religiosità avviato con il Centro RES[4], dove avevamo iniziato a sondare una serie di potenziali sotto-universi (differenti identità religiose, differenti fasce di età, differenti appartenenze culturali). Da questo materiale emergono quindi suggestioni ed ipotesi, piuttosto che certezze e generalizzazioni, ed entrano in gioco certamente molte rappresentazioni di sé e della propria esperienza religiosa, collocata all'interno del processo di formazione del Sé.

Ciascun partecipante al laboratorio ha avuto come indicazione di raccontare la propria formazione religiosa e descrivere la propria identità religiosa tenendo conto di alcuni punti che venivano già suggeriti:

- Contesto temporale e geografico;
- Educazione religiosa familiare;
- Educazione religiosa scolastica;
- Educazione religiosa comunitaria (chiesa, associazioni religiose, tempio, moschea, sinagoga, ecc.);

[3] Anche i frequentanti di un nuovo laboratorio condotto nell'a.a. 2014/15 posseggono la caratteristica di gruppo auto-selezionato, come pure la spontanea consegna di relazioni analoghe alle precedenti, nel frattempo divenute materiale didattico (presenti nei programmi di Pedagogia generale per studenti dell'area umanistica dei miei corsi tra il 2013 e il 2016).

[4] Come descritto nel primo capitolo, nel 2009 avevamo costituito il Centro RES, mentre nel 2013/14 demmo inizio alla prima ricerca empirica italiana sulla religiosità progettata e condotta da pedagogisti (Moscato et al. 2017)

- Valutazione della incidenza della propria identità religiosa in momenti ed esperienze fondamentali (rapporto sentimentale, scelta professionale e/o formativa);
- Letture e/o esperienze significative sul piano religioso;
- Valutazione del tema dell'identità religiosa sul piano pedagogico.

Per quanto si possa sospettare la struttura suggerita di avere rappresentato un "condizionamento", in realtà le relazioni si sono distinte per una libera rielaborazione dei punti indicati nel format didattico, operando spesso delle selezioni e sviluppando solo alcuni temi, affrontati in maniera completa solo in pochi casi.

Di fatto le scritture realizzate dimostrano la prevalente rilevanza e significatività dell'ambiente familiare d'origine ed il successivo impatto del contesto sociale di crescita, in cui il gruppo dei coetanei assume una funzione comunque importante, sia dentro la scuola, sia in ambito parrocchiale.

Un ulteriore elemento significativo ricorrente è la individuazione/segnalazione di eventi e persone a cui la memoria personale fa risalire le proprie scelte "religiose" di adesione e/o rifiuto (più o meno totale) ad una "confessione" religiosa, determinando sostanzialmente la propria identità, e perciò la propria appartenenza/distanza rispetto all'universo religioso di riferimento. Non appaiono presenti (se non come momenti di una storia travagliata o come aspetti della propria personalità indicati come "indifferenti" alla dimensione religiosa) scelte di "negazione" del problema religioso, dato peraltro abbastanza ovvio se si considera la composizione di questo gruppo in seguito all'opzione per un laboratorio esplicitamente dedicato al tema dell'identità religiosa.

2. L'educazione religiosa nelle narrazioni di sé: rappresentazioni "identitarie" della religiosità

Le narrazioni di sé e della propria identità religiosa costituiscono pertanto un interessante strumento per l'accesso alla concretezza dell'educazione religiosa, utile ad indagare "vissuti, credenze, riti,

concetti che hanno una precisa forma in rapporto al contesto di riferimento" (Triani 2016). Si tratta ovviamente di uno strumento metodologico che offre un punto di vista particolare sull'educazione religiosa, che parte dal soggetto chiamato ad un processo di auto-riflessione. Chi racconta il proprio passato, in realtà muove da un presente, dalla coscienza religiosa attuale che costituisce il luogo ermeneutico del Sé. Il soggetto narrante cerca, identifica e seleziona nel proprio passato episodi e relazioni significative per il proprio Io, e questa attività di selezione del soggetto rappresenta la "prospettiva" con cui si guarda al processo educativo nella particolare intersezione con la maturazione di una identità o di un posizionamento rispetto al tema religioso.

Ciò sottolineato, risulta chiaro che dalle relazioni raccolte non si possa ricavare il dato dell'intenzionalità e/o della coscienza/maturità educativa degli adulti chiamati in causa; possiamo individuare solo (ma non è poco) come l'azione educativa sia stata compresa, vissuta, dagli "immaturi" destinatari di essa. Si tratta di una "ricostruzione" selettiva di cui occorre spesso cogliere, accanto a quanto affermato a chiare lettere, il non detto, il rimosso, le penombre (Gatti 2012, 2014). Tuttavia nella lettura di queste narrazioni sembra aversi conferma della funzione decisiva dell'ambiente familiare, nelle sue relazioni, nelle intenzioni educative dichiarate, nel percorso esistenziale attraversato, e della prevalente mediazione delle figure femminili.

L'approdo dei questi giovani alla religione o al dubbio o al rifiuto religioso potrebbe costituire solo un momento rispetto a trasformazioni successive. Un altro elemento che sembra di poter identificare come un tratto comune, in queste narrazioni, è il fatto che la religiosità si matura solo dopo un travaglio personale, che in genere non interviene prima dell'adolescenza.

Le indicazioni familiari diventano rilevanti (in positivo o in negativo) solo quando il soggetto rielabora e sceglie personalmente il proprio essere religioso. Sembra anche abbastanza evidente come la religiosità sia percepita come fattore identitario profondo, distinguendone la dimensione culturale (la tradizione e l'ambiente sociale) dalla dimensione della fede personalmente vissuta. Si percepisce anche l'influenza dell'ambiente dei coetanei, e l'incidenza

di alcune figure significative di educatori (in parrocchia, fra gli scout, in movimenti e congregazioni).

Questi elementi sono riconosciuti come tradizionalmente presenti anche da gruppi di intervistati adulti (Gatti 2012). Se c'è un elemento generazionale specifico da individuare in questo gruppo di scritture, questo è forse nella libertà in cui i soggetti esprimono i loro dubbi come le loro convinzioni, e nella forte percezione di soggettività dell'esperienza religiosa (almeno nel senso in cui ne parla Beck 2008).

Il primo elemento osservabile nelle relazioni[5] esaminate è l'accettazione pressoché unanime di poter/dover rappresentare la religiosità in termini identitari, pur dentro le difficoltà che una scelta del genere comporta dentro quella che restava comunque una "prova" sottoposta ad una "valutazione"[6].

Diverse relazioni mostrano/confessano un "travaglio" nell'aderire alla richiesta di raccontare la propria educazione/formazione religiosa:

> raccontare la propria formazione e identità religiosa è una tematica abbastanza impegnativa che richiede una serie di riflessioni dettate dall'educazione religiosa che mi è stata trasmessa e che con il tempo ho imparato ad abbracciare e capirne il vero significato (R25);

> questa seconda relazione mi sta mandando in crisi per il fatto che per essere scritta pone inevitabilmente ad una riflessione personale che, in realtà, son contenta di fare per una rivisitazione e valutazione personale della mia vita. Il problema è che l'apertura dei miei pensieri, esperienze e scelte verso una persona sconosciuta sinceramente mi rende ancor più difficile il lavoro e non mi rende sicura e libera di esprimermi (R11).

La difficoltà dichiarata (e talvolta implicita) di "aprire" i propri pensieri al docente si traduce, in buona parte delle relazioni, in un registro lessicale e stilistico formale, in qualche modo oggettivizzante la comunicazione personale:

---

[5] Le relazioni relative al primo laboratorio (2011/12) sono qui identificate con la sigla R seguita da una numerazione progressiva. La sigla composta da L, numero progressivo e RF, identifica le relazioni del Laboratorio condotto nel 2014/15.

[6] Il laboratorio non prevedeva una valutazione di merito in trentesimi ma veniva riconosciuta l'idoneità con la presenza e la partecipazione alle attività proposte.

di seguito descriverò la mia formazione religiosa considerando gli ambiti: famigliari, scolastici, chiesa (catechismo), che hanno contribuito alla costituzione della mia identità religiosa attuale (R 19);

e/o soffermandosi sugli aspetti più generali del problema religioso:

considerando che per identità religiosa intendiamo l'insieme di credenze, di pratiche, di valori e di rappresentazioni sociali-personali, va tenuto presente anche che si tratta di qualcosa di trasmesso, che riemerge nel confronto con l' altro, ma soprattutto qualcosa che diventa personale, che esprime una parte di noi e rientra nella propria cultura di appartenenza (R17);

poche persone, oggi così come nei secoli passati, hanno avuto il diritto di scegliere se essere iniziati o meno alla religione. Io, così come milioni di altre persone nasciamo e viviamo in culture che da troppo tempo vivono accostate a realtà religiose inscindibili dalla propria identità culturale (R26).

In generale tuttavia i soggetti hanno realmente raccontato di sé e delle proprie esperienze, spesso riconoscendo che la vera difficoltà posta dalla relazione richiesta era piuttosto quella di "fare i conti" con se stessi, di riflettere sulla propria storia, mentre si tentava di definire il ruolo della religiosità in tale storia:

la mia esperienza religiosa, riflettendo non ha una logica e una direzione specifica. Mi è scivolata addosso. Ma in questo momento, nonostante l'equilibrio raggiunto, sento che qualcosa mi manca. Non so cosa. Non so per quanto. So che a ventitré anni non si può ancora avere una concezione religiosa da sostenere fortemente (R13);

ancora oggi sono tutta via in una situazione di stallo, preferisco non sbilanciarmi per il momento. Preferisco apprendere più cose possibili e poi quando sarà il momento giusto prendere la mia decisione (R18);

la mia esperienza religiosa è piuttosto scadente e, forse per questo motivo, la mia relazione sull'argomento risulta breve e povera di contenuti. Mi sono trovata molto in difficoltà nell'elaborazione di questo testo, proprio perché non ho mai meditato e ragionato tanto a lungo sul tema religioso, sul quale solitamente non mi soffermo più di tanto (R27);

Sembra abbastanza netta in molti di questi giovani soggetti la percezione del rapporto fra la religiosità ed una identità personale

ancora “in fieri”, in gestazione, di una storia “aperta”, in cui non è possibile “definire” la propria identità, per alcuni continuamente messa in discussione:

la mia relazione può risultare piena di contraddizioni, proprio perché queste sono insite in me. La mia formazione religiosa, come quella di molti miei coetanei, è ancora in divenire, con vari tentavi di conciliare i vari insegnamenti ricevuti tra famiglia, scuola e parrocchia (R22);

per me non è importante racchiudermi dentro una definizione di credo, ma ormai è d’obbligo presentarsi agli occhi degli altri come “atea”, “buddhista”, “cattolica” o altro. Per tante persone questa definizione è rassicurante, lo comprendo. Ma se io non riesco a definire con precisione il mio orientamento religioso, cosa scriverò poi nelle impostazioni di facebook??? La mia identità religiosa è la mia storia, è la mia vita. Ciò che penso si è sviluppato con me, a partire dalle cose che ho vissuto, e costituisce gran parte di ciò che sono (R2).

“Descrivere la propria identità religiosa” coincide perciò con il “raccontare la propria storia”, con la presa di coscienza di ciò che ci costituisce. Con la narrazione e per mezzo di essa il soggetto percepisce di assumere maggiore coscienza di sé, illuminando alcune componenti identitarie e mettendone in ombra altre, o prendendo le distanze da altre.

Questo tipo di narrazione si svolge naturalmente dentro un orizzonte culturale, con le risorse disponibili in esso, con le “parole”, le “categorie”, i “concetti” che abbiamo per parlare di noi, per esprimere la nostra “interiorità”. Parole, categorie e concetti disponibili (o da inventare), giudicati soggettivamente idonei per identificare la nostra “religiosità” e quella degli altri, per dire chi siamo e a chi apparteniamo, cosa crediamo e cosa rifiutiamo; ovviamente con una forte soggettività sia sul piano emozionale ed affettivo, sia su quello cognitivo. Di tutto ciò i nostri soggetti sembrano abbastanza consapevoli mentre intrecciano il loro racconto alle categorie teoriche acquisite nel corso degli studi, non senza riferirsi a dubbi e sensibilità personali:

ho iniziato in famiglia ad imparare il significato di religione, le credenze, le festività e i vari valori che si attribuiscono ai vari eventi (R17);

mia madre analfabeta e mio padre semialfabeta non mi hanno mai insegnato il significato di religione e di fede ma solamente due preghiere che per me non hanno avuto senso fino all'adolescenza vedendo che dopo il trasferimento in Italia ho dimenticato la mia lingua madre (R28);

come giovane di seconda generazione sono contenta ed orgogliosa di avere una doppia etnicità, frutto di un graduale processo di formazione dell'identità che si scopre, si educa e si impara confrontando la cultura del gruppo familiare con quella del paese ospitante e riuscendo ad armonizzarne i valori (R1).

Le parole disponibili non sempre sono chiare a noi stessi, e talvolta implicano domande, alle quali non abbiamo ancora dato una risposta definita o definitiva:

dal mio punto di vista, definizioni religiose ne ho sentite tante, alcune più ristrette ed altre più inclusive, ma non ne ho trovata alcuna che mi soddisfacesse pienamente, nonostante io sia cresciuta in una famiglia cattolica, recandomi ogni domenica nella parrocchia del mio paese natale e seguendone quelli che sono gli strumenti e le visioni del mondo cattolico (R25);

sono nata in Italia in una famiglia cattolica e praticante.. ma cosa vuol dire praticante? Che pratico la fede? Che metto in pratica la religione, il cattolicesimo, il cristianesimo, cosa? Cosa vorrebbe dire? Andare a messa? Secondo delle stime l'Italia ha 51 milioni di persone cattoliche.. e cioè? Che vanno a messa? Come ci si fa a dichiarare cattolici? Oppure cattolici ma non praticanti? Gli italiani sono veramente così tanto credenti o il fatto di essere in Italia, uno stato da sempre dichiarato cattolico (ma, preciso, di fatto laico) rende motivo di orgoglio essere o sentirsi parte di questa grande famiglia? Queste sono domande che da sempre mi pongo essendo da sempre stata immersa in questo mondo e avendone sempre voluto averne a che fare.. Io in cosa credo? Perché credo? E in quale modo? Ecco credo che siano queste le parti che voglio sviluppare essendo anche quelle in cui continuo a soffermarmi sempre per cercare una risposta e un perché (R11).

3. I luoghi generativi dell'identità religiosa: educazione familiare e percorsi plurali

Il secondo elemento che si evidenzia in tutte le relazioni è la rilevanza formativa riconosciuta a quelle che si sarebbero un tempo chiamate "agenzie educative", ma che oggi suonano più familiari come realtà sociali e/o "ambienti di vita". La famiglia, la scuola, la parrocchia, le associazioni, i gruppi dei pari, ecc., frequentati nei

diversi momenti che scandiscono oggi la vita di un soggetto in età evolutiva, sono riconosciuti come i luoghi "decisivi", sia pure in forme diverse e modalità differenti, della formazione di sé:

attualmente io mi ritengo cattolica praticante, (…) La mia grande fortuna è il contesto in cui vivo, le persone, la famiglia, la vita parrocchiale (R15);

il contesto nel quale sono cresciuta (e nel quale, fin da piccola, sono stata immersa) è quello cattolico poiché tutta la mia famiglia, sia da parte di mia madre che da quella di mio padre, è credente (seppur in misura diversa) e praticante (R12).

Accanto al "ripensare se stessi", appare così presente il ripensare i luoghi della vita, il dover fare i conti con ciò che ci è stato attorno, ciò che ci circonda attualmente, individuare ciò che ci è stato dato e ciò che abbiamo "appreso", o che ci è stato "imposto", o che ci è stato "negato".

La rilevanza formativa dei luoghi della vita appare, a prima vista, quasi un assunto apriori per degli studenti di scienze della formazione, come emerge nei passi di alcune relazioni:

diciamo che attualmente ritengo di non avere un'identità religiosa specifica, almeno per quanto riguarda i possibili orientamenti che conosciamo, ma è innegabile che la mia esperienza di vita contenga influenze della religione cattolica (R10);

la formazione religiosa avviene tramite la famiglia e la scuola infatti ricordo nella mia infanzia che è stato proprio il contesto famigliare a indirizzarmi per primo e a fungere da sostegno (R17).

Buona parte delle relazioni fa uso di un registro esperienziale/narrativo, sottolineando particolarmente quegli elementi considerati importanti nel processo di formazione della propria identità religiosa, qualunque sia l'esito identitario raggiunto rispetto a quanto è stato proposto nei luoghi educativi. È possibile affermare che quasi tutti i partecipanti al seminario riconoscano la grande importanza educativa delle diverse realtà sociali attraversate, in primo luogo la famiglia. Questa viene unanimemente indicata come il luogo primario dal quale si sono tratte non solo le proprie radici, ma viene spesso sottolineato che le scelte ulteriori negli altri ambiti di vita sono avvenute in rapporto dialettico alla famiglia,

come avremo modo di notare più avanti. In altri termini, dalle relazioni esaminate, si può osservare che l'identificazione di una specifica educazione, più o meno "religiosamente orientata", impartita dalla famiglia non sembra "determinare" di per sé l'accettazione da parte del figlio/figlia dell'identità religiosa ricevuta, tuttavia ne rappresenta l'*ordito* che consente la *trama* della propria identità.

La maggioranza, se non la totalità, delle narrazioni segnala l'esperienza vissuta di periodi di allontanamento, più o meno precoci, dall'educazione "religiosa" impartita dai genitori, e il successivo "consolidamento" di scelte identitarie in rapporto ad esperienze "critiche", incontri significativi negli ambienti educativi (sono presenti figure di amici/amiche spesso indicati come il/la fratello/sorella non avuti; adulti "contestati" o "autorevoli", punti di riferimento, in negativo o positivo, dei propri orientamenti), scelte di impegno diretto nella vita comunitaria e/o di isolamento dalla stessa.

Gli ambienti educativi "altri" rispetto alla famiglia sono spesso visti/vissuti in continuità con l'educazione familiare almeno nelle fasi precoci dell'età evolutiva: scuola materna e scuola elementare, catechismo, oratorio ecc. sono elementi indistinguibili dalla educazione familiare. Gli aspetti conflittuali o momenti "critici" della propria formazione religiosa appaiono, in buona parte delle relazioni, a partire dalla frequenza delle scuole secondarie, in qualche caso della scuola media, spesso in coincidenza con la "fine" del percorso (obbligato) catechetico sacramentale (per le identità "cattoliche" narrate che costituiscono la maggioranza delle relazioni) e l'inizio di possibilità di socializzazione diverse (gruppo dei pari informali, associazioni, impegni affettivi, ecc.):

da bambina non mi sono mai posta troppe domande sul mio essere cattolica, se fosse giusto o meno andare a messa, festeggiare o no le ricorrenze cristiane, semplicemente non mi pesava seguire i miei genitori in tutto questo. Il mio rapporto un po' più difficile con la chiesa è cominciato in età adolescenziale, finito il catechismo e la quinta elementare. Dopo il catechismo la prospettiva era partecipare ad un gruppo medie sempre nel contesto parrocchiale e anche se i contenuti che venivano proposti non erano di mio interesse, uno stimolo che mi portava a parteciparvi assiduamente era la presenza dei miei amici (R15).

Il contesto socioculturale sul piano religioso non viene percepito/rappresentato, nelle prime fasi evolutive dalla stragrande maggioranza delle relazioni, in termini pluralistici, se non dopo l'adolescenza, presenti nei quartieri urbani o "scoperti" a scuola. Il pluralismo religioso appare come una scoperta scolastica anche nei casi delle migranti musulmane, come avremo modo di notare, che devono in buona parte a richieste scolastiche la "ripresa" culturale della propria "cultura d'origine":

rammento il mio stupore in prima media, quando la nuova insegnante della materia (tipo eccentrico e stravagante) disse che per comprendere cosa fosse la religione, si doveva studiare tutte le altre culture. Lo stupore fu dovuto al fatto, (nonostante avessi 6 bambini immigrati in classe con me) che non mi rendevo conto ci fossero culture diverse dalla mia. In quegli anni la diffusione mediatica tra i bambini era ancora alle prime armi, si guardava solo qualche cartone durante il pomeriggio; dopo i compiti si correva in cortile o al campetto per giocare. Si apprendeva dai genitori che esistevano persone di altre razze, ma come razze spesso si pensava al semplice colore della pelle, e non che essi potessero avere storie, regole e norme, chiese, diverse dalle nostre (R8);

durante le sue lezioni ho memoria di quelle sulle religioni monoteiste, quando studiammo la nascita dell'Islam, la storia di Maometto, l'ebraismo ecc… Mi piacevano molto le lezioni fatte in questo modo, perché essendo molto curiosa mi piaceva conoscere cose nuove di cui non potevo avere esperienza diretta (R3);

un giorno il professore di religione, mi invita a rimanere in classe poiché si sarebbe parlato di Islam ed io potevo essere una sorta di "biblioteca vivente". Mi accorsi però che ero il testimone sbagliato. Il professore iniziò a recitare a memoria capitoli di Corano che io-musulmana non conoscevo, iniziò a trattare argomenti in modo fluido e piacevole inerenti l'Islam che io neanche sapevo della loro esistenza. Shock totale, buio, avrei voluto sprofondare!!! (R1).

La "ricostruzione" narrativa della propria identità religiosa operata dai partecipanti al seminario presenta quindi anche la categoria di "evento critico", nel quale il soggetto narrante identifica una presa di coscienza personale e una esperienza/opzione che permette di rendere significativa l'esperienza stessa, distinguendo un prima e un poi, aprendo un ulteriore cammino più o meno rischiarato da quanto fatto proprio nel percorso religioso svolto:

don Vittorio se ne andò e con lui la mia fede, la sofferenza per l'allontanamento da una figura per me importante aprì la mia mente e mi permise di pormi alcune

domande. Perché credo? Vado in chiesa perché così mi è stato insegnato o perché realmente lo voglio? Capii che la mia religiosità non era dovuta a una mia scelta, ma a quella dei miei genitori. La cosa non mi andò bene, volevo decidere io per me, fu così che, all'età di 14 anni, cominciai a dichiararmi "non credente". La mia famiglia diede la colpa alla mamma di una mia nuova amica, semplicemente perché era una donna che aveva partecipato attivamente alle proteste del 68. Questo "pregiudizio bello e buono", fece insorgere la mia rabbia ancora di più, e rivalutai tutto quello che mi era stato insegnato nei miei anni di fede (R8).

Questo momento "critico" appare collocato, per lo meno nella maggioranza delle relazioni, alle soglie dell'età adolescenziale, con variazioni significative in rapporto alla singolarità di ciascuna esperienza, laddove "eventi critici" possono aver luogo a prescindere dall'età e pertanto "anticipano" o "posticipano" l'avvio di una fase di maggiore consapevolezza e di scelta da parte del soggetto che cresce, cosciente di essere determinato dalla propria responsabilità oltre che dalle "influenze" esterne:

poco dopo i 18 anni, quando frequentavo la quarta superiore, ho cominciato a pormi delle domande. Non solo, cercavo anche di darmi delle risposte. 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. L'elemento che ha permesso questo cammino più profondo della (e nella) mia persona, oltre allo sviluppo della mia maturità che mi ha portato a far emergere tante domande e soprattutto a ricercare dentro di me le risposte, è stato anche il cambiamento del parroco della mia parrocchia (R23).

Il riconoscimento unanime dell'importanza dell'educazione religiosa familiare fa da sfondo ad una variegata rappresentazione dei termini e delle modalità con cui la stessa educazione ha avuto luogo. Ciò corrisponde alla unicità propria di ogni percorso educativo, che a prima vista potrebbe rappresentare una obiezione radicale alla ricerca di adeguate categorie interpretative del fenomeno educativo-religioso. In realtà è proprio la molteplicità della concreta esperienza educativa e dei suoi esiti a richiedere una possibile comprensione dei suoi dinamismi e delle sue strutture. Ed è l'esigenza che traspare in

ogni relazione che racconta una particolare configurazione del rapporto tra ambiente familiare, contesto socioculturale e la ricostruzione del proprio percorso identitario.

In alcune relazioni viene appena sottolineata l'identità socioculturale della famiglia di appartenenza, fornendo, in qualche caso, delle esemplificazioni dei tratti religiosi e culturali che identificano la stessa:

la mia famiglia è cattolica e così anch'io ho avuto un'educazione religiosa cattolica. (…) Mi ricordo bene, quando ero molto piccola la mia mamma prima di andare a letto si era seduta accanto a me e insieme abbiamo recitato una preghiera. (…) All'inizio solo ascoltavo, poi con il tempo sono riuscita a ricordare dei pezzi fino a quando la sapevo recitare tutta intera. Questi erano momenti riempiti di pace, armonia e unione tra la mia mamma e me. (…) Quando andavo a visitare i miei nonni, prima di mangiare si pregava sempre. Solo dopo potevamo iniziare a mangiare; Il 6 dicembre, giorno di San Niccolò abbiamo messo vicino la porta di casa un po' di fieno per l´asino e un bicchierino di grappa per il "Nikolaus"… Il giorno dopo il fieno e la grappa non c´erano più e al loro posto c´era un sacchetto pieno di buone cose. Il "Nikolaus" veniva anche a scuola e ci chiedeva se eravamo stati bravi. Anche il pomeriggio girava in una carrozza nel paese e distribuiva delle caramelle. È accompagnato dal "Krampus", che è un tipo di diavolo cattivo e punisce i bambini che non sono stati bravi. Avevo molto paura di queste creature. Portavano un campanaccio delle mucche e già quando li sentivo da lontano, correvo dalla mia mamma. In certe valli sono proprio cattivi, ti corrono indietro, poi ti chiedono di dire una preghiera al rovescio, naturalmente non ci riesci e così ti prendono a botte con un tipo di frusta fatto da rami … di solito non ti fanno veramente male (R16);

sono nata in un paesino del Sahara marocchino dove la religione si confonde con la tradizione, dove si afferma di essere pienamente musulmani nonostante nessuno a parte l'imam abbia letto il Corano. Mia madre analfabeta e mio padre semialfabeta non mi hanno mai insegnato il significato di religione e di fede ma solamente due preghiere che per me non hanno avuto senso fino all'adolescenza, visto che dopo il trasferimento in Italia ho dimenticato la mia lingua madre. Vedevo i miei pregare cinque volte al giorno e ci costringevano a fare il ramadan non tanto per un insegnamento religioso ma solamente perché tutti lo facevano (R28).

Alcune ricostruzioni presentano un ambiente familiare concorde e attento all'educazione religiosa:

entrambi i miei genitori sono credenti e mi hanno sempre insegnato ad andare a messa e al catechismo; ma soprattutto mia madre prima di addormentarmi m'insegnò a pregare. La figura materna nella mia infanzia ha influenzato molto

l'identità religiosa che oggi possiedo; con mia madre nel periodo natalizio andavo sempre a vedere i presepi e mi spiegava tutti i personaggi, la storia, la morte e la risurrezione di Gesù ma soprattutto mi ha sempre trasmesso un calore natalizio molto forte che porto dentro tutt'ora (passare il natale insieme, stare uniti in famiglia, andare a messa e volersi bene). Lei mi ha sempre insegnato ad avere fede e a pregare anche nei momenti dove tutto va bene e non rivolgersi al Signore solo quando se ne ha bisogno. Fin da piccola mi raccontava le vicende della storia di Gesù, mi spiegava i dieci comandamenti, le preghiere e anche quando dovevo fare i compiti di religione restava li e mi spiegava molte cose. Io fino all' età dei 15-16 anni la ascoltavo ma ancora non concretizzavo interiormente ciò che mi raccontava (nel senso che ciò che ascoltavo me lo rappresentavo solo mentalmente ma ancora non ne facevo uso nella quotidianità o nei momenti di bisogno), poi però intorno ai 18-19 anni ho iniziato io a farle le domande, a interessarmi e a credere sempre di più come lei (R17).

L'identità religiosa dell'ambiente familiare non sempre è univoca, ma appare spesse volte "plurale" al suo interno, offrendo "gradazioni" diverse di adesione o rifiuto di una identità religiosa:

sono nata in una famiglia per metà cattolica, da parte di mia madre, e per metà laica, da parte di mio padre. Fin da piccola frequentavo le funzioni religiose con mia mamma e mio fratello, a molte delle quali mio padre non era presente. Ricordo, come tutti del resto, le varie recite, i lavoretti, le ore di religione alla scuola d'infanzia che io adoravo, ero e sono sempre stata affascinata dalla spiritualità, è una presenza per me importante al di là di ogni fede religiosa o meno, un bisogno umano profondissimo (R5);

la mia formazione religiosa ha avuto inizio fin dai primi mesi della mia vita. In famiglia la situazione è "spaccata a metà". Mio padre non crede in Dio, o per lo meno ha sempre fatto dedurre questo. Anche i miei nonni paterni non frequentano la chiesa, e vanno a messa solo per ricorrenze ufficiali, come matrimoni, cresime, o funerali. Mia madre, all'esatto contrario, è molto cattolica, viene da una famiglia molto religiosa; mio nonno materno è diacono e mia nonna lo segue con zelo in questo suo percorso. Sono stata battezzata, ho fatto la comunione, il catechismo e ricevuto la cresima. Da quando sono piccola mia madre mi ha portato con sé alla Santa Messa della domenica (R3);

la mia educazione religiosa familiare inizia con il Sacramento Cristiano del Battesimo quando avevo quattro mesi. Di quel giorno non conservo nessun ricordo ovviamente se non un filmato girato da un parente della cerimonia e della festa successiva. Riguardandolo ho sempre avuto l'impressione che quel giorno dovesse avere un significato profondo per essere stato filmato, tanto che non ho nessun altro video che testimoni la mia vita. Quindi pensai che la religione dovesse avere un valore per i miei genitori. Mia madre mi ha raccontato di essere cresciuta in

orfanotrofi gestiti da Suore raffigurate come donne senza cuore, al punto che quando all'età di diciotto anni mi accingevo a fare un'esperienza di vita comunitaria per un periodo estivo in una comunità, espresse disappunto e preoccupazione per quello di spiacevole che avrei potuto vivere. Non ho ricordi di lei che partecipa ad una messa, spesso mi diceva di averne già vissute a sufficienza nella sua infanzia per esserne esentata per il resto della vita.
Di mio padre mi colpì molto un discorso sentito dalla sua bocca nel quale, non parlando direttamente con me, diceva che nel mondo non esiste nessun Dio ed è tutto governato dalla Natura.
Non l'ho mai visto pregare od andare a messa, eccetto in occasione di una messa di Natale alla quale su mia richiesta mi accompagnò. Mi ha sempre dato l'impressione di non credere in un Dio ma mi insegnò a ringraziare Gesù ogni sera prima di andare a dormire recitando la preghiera "Gesù benedici…" seguito da i nomi dei miei famigliari (R7).

In altri casi le narrazioni sottolineano vere e proprie "fasi" in cui gli stessi genitori "modificano" la propria "identità religiosa":

avevo all'incirca 5 anni quando vidi i miei genitori per la prima volta pregare. Entrambi non avevano mai pregato prima di allora neanche nel paese di origine. All'inizio del loro percorso di immigrazione riscoprono il valore della preghiera, si accende il desiderio di una connessione giornaliera con il Creatore (…) Mia madre all'incirca all'età di 40 anni, decide di indossare uno strano copricapo chiamato hijab (R1);

con la nascita di mia sorella maggiore e poi con la mia, è cambiato per i miei genitori il rapporto con la fede. Grazie agli insegnamenti del catechismo, in cui mi veniva ricordato quanto fosse importante santificare i giorni sacri, mia madre e mio padre sono tornati a frequentare questo ambiente per molti anni, accompagnandomi in Chiesa e partecipando ad attività oratoriali. La mia famiglia è così intervenuta, nel periodo della prima formazione giovanile, nella mia educazione religiosa, in modo costante ma mai eccessivo (R24);

a maggio del mio primo anno accademico però, mia mamma ha compiuto un pellegrinaggio a Medjugorje ed è tornata con un'energia in corpo che mi ha stupita, con foto, testimonianze, racconti personali ecc. che mi hanno spiazzato: sentirsi dire determinate cose provate sulla pelle della propria madre fa un certo effetto, non lascia indifferenti, anche perché se non credi a lei in chi credi? (R5).

L'educazione religiosa familiare non è perciò circoscritta alla sola fase infantile, ma interviene continuamente nella misura in cui il cammino religioso adulto risulta vivo e agente, ed è proprio ciò a rendere superflua una caratterizzazione sociale e/o di genere della

proposta educativa religiosa, che invece si connota per la presenza o meno di un'apertura religiosa in uno dei due genitori o in ambedue, i quali assumono, perciò stesso, un vero e proprio compito di introduzione ai riti e alle esperienze religiose, come nelle esperienze citate di insegnamento della preghiera (R7, R17) e/o di indicazione, come nel caso dello scautismo "fin dalle viscere materne", dei "luoghi" da privilegiare:

fin da piccola (già nella pancia di mia madre ho fatto il primo campo scout) ho seguito questa strada dai lupetti, dove ho imparato a vivere in un clima comunitario fatto di rispetto e uguaglianza, nel reparto, che mi ha aiutato ad acquisire una autonomia personale e ad accrescere la mia attrazione per il mondo e in ultimo il clan, che è stato fondamentale per le mie scelte future, soprattutto riguardanti "il servizio", punto fondamentale di questa branca. Infatti 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! (R11).

Solo in alcuni casi appaiono anche altre figure parentali, principalmente i nonni, più spesso "assimilati" all'identità religiosa dei genitori (R3, R2), qualche volta, in forza della loro vicinanza/convivenza, sono riconosciuti "presenti" nella propria formazione religiosa:

la mia nonna materna, che abita con noi, è molto religiosa, lo è più di mia madre. Un giorno mi raccontò che quando era giovane voleva addirittura prendere i voti. Ogni sera mia nonna recita il rosario dopo essere stata tutto il pomeriggio davanti alla televisione sui canali di Padre Pio e Lourdes. Mia nonna evidenzia che noi giovani abbiamo perso i veri valori della religione cattolica e mi ammonisce quando mi vede vestita in maniera succinta o quando esco da sola con il mio fidanzato (R22);

i miei nonni materni mi hanno sempre parlato in modo molto negativo della Chiesa, delle sue ricchezze e delle proibizioni che impone ai fedeli, e probabilmente da loro, coi quali ho trascorso gran parte della mia infanzia, ho ereditato la mia attuale idea sulla religione. Invece i nonni paterni, siciliani, erano molto credenti: ricordo mia nonna col rosario in mano e i santini in giro per casa. Però i miei rapporti con questo ramo della famiglia non sono stati molto assidui, specialmente a causa della distanza, e probabilmente per questo non sono stata affatto influenzata dalle loro credenze (R27);

una figura fondamentale e che certamente ha avuto un'influenza (diretta e indiretta) determinante nella mia formazione religiosa è mia nonna (che è ancora in vita e con la quale ho un rapporto speciale), donna dalla fede religiosa molto forte. Fin da bambina ha favorito il mio avvicinamento alla religione (ancor prima delle istituzioni preposte come, ad esempio, la chiesa) attraverso l'osservanza di ogni precetto, l'insegnamento delle preghiere oppure accompagnandomi lei stessa a messa (ma anche insistendo affinché mi confessassi con regolarità). Tale devozione ha favorito in lei una religiosità rigida, ligia e chiusa della quale, io stessa, l'ho più volte accusata. Con il passare del tempo, la sua insistenza nei miei riguardi è venuta meno anche se sono consapevole che, in cuor suo, soffre poiché la mia fede contrasta, per certi versi, con il suo "ideale di Cattolico" (R12);

un'influenza molto molto forte in famiglia mi derivò anche dalla nonna materna. Lei è fedelissima e quando passavo le giornate con lei mi ricordo che mi raccontava spesso le vicende della vita di Gesù da bambino; oppure se mi comportavo male con un amichetto m' insegnava a non farlo raccontandomi cosa avrebbe fatto Gesù al mio posto; spesso paragonava le mie azioni che, secondo un suo insegnamento morale e di fede, dovevano essere come quelle del "bambin Gesù": come comportarsi bene, perdonare, aiutare gli altri, non odiare nessuno e non portar rancore. Durante i miei pomeriggi trascorsi da lei ricordo che pregava spesso e mi illustrava il vangelo; altre volte diceva il rosario tutte le sere del mese di maggio con mia madre infatti imparai da loro e tutt'ora a maggio ci riuniamo e lo diciamo insieme. Lei, mi ricordo, m'insegnò molte "pratiche religiose" da svolgere ogni volta che si festeggiava un santo o un giorno di festività: ad esempio nella notte del 29 giugno di ogni anno (notte di S. Pietro e S. Paolo) ci diceva di mettere una bottiglia fuori di casa con all'interno gli albumi dell'uovo e la mattina dopo avremmo trovato all'interno della bottiglia un veliero intatto costruitosi con gli albumi. Sembrano magari tutte cose banali o di poca importanza, ma dal momento che ci cresci e te le insegnano con grande fede, anno dopo anno, arrivi comunque a condividerle e a crederci spiritualmente (R17).

4. Orizzonte socioculturale e mediazione adulta: ragionevolezza dell'esperienza religiosa ed esemplarità educativa

In alcune relazioni l'educazione religiosa viene identificata con un insieme di elementi rituali e/o formali caratterizzanti il luogo socioculturale, elementi richiesti, permessi e favoriti dall'ambiente familiare/affettivo di appartenenza. La "religione" viene così rappresentata per il suo valore sociale, i cui elementi rituali sono presenti come dato culturale, in qualche modo intessono l'orizzonte socio-culturale, ma sono già relegati dagli adulti significativi in una

sfera valoriale ridotta, disattesa in primo luogo dagli stessi genitori, facendo venire meno la "forza" educativa implicita dell'ambiente.

In altre esperienze narrate nelle relazioni il punto critico appare la possibilità/disponibilità ad accompagnare le domande religiose e/o sulla religione avanzate dagli immaturi. In questo caso è la mediazione educativa ad apparire, talvolta, inadeguata, perché gli adulti possono sottovalutare lo spessore delle domande e/o essere preda anch'essi delle stesse questioni.

In qualche caso appare una vera e propria incapacità adulta di fronteggiare le domande di senso degli immaturi, incapacità che può apparire una "censura/negazione" del soggetto che pone domande. Di fronte a tali negazioni/censure il soggetto immaturo può anche rivolgersi "altrove", o autocensurare le domande di senso che erano sorte di fronte ad una esperienza.

L'importanza della mediazione adulta risulta costantemente affermata, ma è identificata non tanto nelle intenzionalità educative esplicite, quanto nell'educazione implicita, connessa ai comportamenti degli adulti, alle loro affermazioni e silenzi. Perciò possiamo ipotizzare che, nelle scritture esaminate, le presenze di "incerte" identità religiose, o di vere e proprie professioni di "ateismo" non sembrano essere correlate ad una "assenza" di una "educazione religiosa" quanto di un sempre possibile "insuccesso" della stessa.

Appare opportuno sottolineare, a questo punto, un elemento "critico" per buona parte del pensiero pedagogico contemporaneo, che emerge con una certa insistenza in diverse relazioni esaminate. L'elemento in questione è connesso alla "esigenza-pretesa" di "ragionevolezza" e/o "coerenza" della proposta religiosa familiare:

a casa i miei genitori cercavano di trasmettermi valori e principi arabi ed islamici, ai quali non ho aderito se non per il divieto di non mangiare la carne di maiale. In realtà non mi hanno mai spiegato il motivo di alcune pratiche o idee. A distanza di anni ho capito che anche loro non lo sanno... (R1);

Ramadan? Lo vivevo come un mese di prova fisica e in certi sensi come una punizione... ancora una volta ho semplicemente obbedito, avevo bisogno di risposte, avevo bisogno di capire... ancora una volta i miei genitori mi rispondono: "siamo musulmani!" (R1);

fin da piccolissima ho sempre frequentato la chiesa, avendo una famiglia religiosa che mi educava, però non entrando a pieno nei valore effettivi. Chiaro che ero piccola e spesse volte trovavo la mia religione cristiana noiosa, mai mi era stato ben chiaro quanto importante potesse essere nella vita di ognuno (R9).

L'indicazione genitoriale di seguire una pratica religiosa, di partecipare alla vita religiosa comunitaria, nella narrazione di alcuni percorsi formativi presenta, agli occhi dei narranti, diversi limiti e aspetti discutibili:

tutta la mia famiglia è cattolica, molto cattolica, ma solo una piccola parte "santifica le feste" ogni settimana (…) Una volta riuniti con buona parte della parentela (si trasferirono anche i nonni paterni), cominciai subito a frequentare la parrocchia di S. Francesco da Paola, dove mia zia era la voce principale del coro della chiesa e mia cugina - a cui ero molto affezionata, perché le nostre madri ci crebbero come sorelle, nonostante i periodi di lontananza - suonava la chitarra che accompagnava i canti. Una parte della mia parentela era ben inserita all'interno della parrocchia, e io dovevo essere come loro, così mi era stato richiesto (R8).

Qualche volta la vita religiosa comunitaria appare solo come un costume sociale poco apprezzabile, totalmente esteriore:

l'educazione religiosa dei miei primi anni di vita mi è stata impartita quindi dai miei genitori. Il mio percorso religioso si è formato sicuramente nel primo contesto sociale in cui vivevo, in questo paesino in cui l'uscita più mondana che si potesse fare era recarsi in parrocchia la domenica e in cui gli amici di mio padre entravano in chiesa solo per farsi vedere dal prete contendendosi la prima fila (R2).

In un altro caso l'indicazione adulta di frequentare contesti religiosi risulta scarsamente convinta, con atteggiamenti di "contrarietà" per il mantenersi di un impegno religioso comunitario dei figli, assunto al di fuori delle reali aspettative genitoriali:

ho frequentato il catechismo cattolico nella Parrocchia di fianco a casa mia (che non è la stessa che frequento ora) perché mi hanno mandato i miei genitori, ma comunque non hanno mai insistito perché io non facessi assenze e frequentassi assiduamente. Sono stata lasciata libera in questo; non so quale reazione avrebbero avuto se mi fossi rifiutata di frequentarlo ma in generale penso avrebbero accettato questa decisione senza problemi. Non dimostrano di apprezzare il fatto che io sia impegnata in attività di apostolato, anzi ho capito da alcune affermazioni ed atteggiamenti che lo ritengono una perdita di tempo (R7).

La proposta educativa religiosa della famiglia, nel momento in cui è possibile un esame "critico" di essa, appare sottoposta ad una valutazione etica tanto più rigida quanto più il percorso religioso era stato presentato in termini esigenti sul piano formale e sociale:

mi resi conto come la mia famiglia era solo "superficialmente cristiana"; la nonna si preoccupava soltanto del vestito da sfoggiare a messa per fare invidia alle amiche, mio nonno ogni giorno, più volte al giorno, non rispettava il primo comandamento: "non nominare il nome di dio invano". I miei genitori; non li ho mai visti andare a messa in tutta la mia vita. Ogni cosa che appresi dalla religione cristiana mi sembrò ipocrisia, resa così dall'ignoranza del credente, ciò che avevo compreso io, negli anni di catechismo era diverso da ciò che avevano appreso gli altri, e non trovandomici, me ne andai per la mia strada. Pensai, che in fondo la religione e la figura di Dio erano solo capri espiatori, qualcosa a cui dare la colpa delle cose più brutte, per continuare a vivere sereni. Fu la rabbia che provai in quel periodo e la mia scelta di essere "non credente" a incidere il resto della mia vita; nel 2004 mi fidanzai con un ragazzo molto più grande di me, con ideologie politiche di estrema sinistra (R8).

L'esigenza di avere a che fare con una proposta religiosa ragionevole e coerente è sottolineata anche da chi ritiene che ciò gli sia stato garantito dalla famiglia:

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 paraocchi distribuiti ormai dal modo di vivere corrente (R11).

In qualche caso, accanto ai momenti di allontanamento, sono segnalati i sentimenti di rabbia e/o di ribellione alle indicazioni religiose della famiglia:

anche alle scuole medie ho frequentato l'ora di religione, ma già cominciavo a capire che non era una materia obbligatoria, e vi erano ragazzi che uscivano dalla classe perché non partecipavano alla lezione. Ho chiesto ai miei genitori molte volte di poter fare come quei ragazzi ma la risposta era sempre no, tenevano molto alla tradizione, e io cominciai a ribellarmi. Ricordo che più di una volta discussi

con la professoressa, la quale aveva idee piuttosto rigide, e io, dal canto mio, non ho mai avuto un carattere arrendevole (R27).

Più ancora delle parole e delle indicazioni ricevute, in diverse narrazioni trovano spazio episodi "esemplari" del comportamento adulto/genitoriale, a volte non compresi o anche contestati al momento, che però rappresentano elementi significativi dell'identità religiosa:

mia madre all'incirca all'età di 40 anni, decide di indossare uno strano copricapo chiamato hijab. Le poche persone che vedevo indossare il velo erano le mie nonne. Ero convinta che bisognava portarlo quando si diventa anziana, come segno di saggezza e rispetto. Dicevo tra me stessa: un giorno quando diventerò una vecchia nonna lo porterò anche io... Ero disperata. Non ci potevo ancora credere: la mia bellissima mamma si è messa il "fazzulett" !!!! (fazzoletto in dialetto modenese). Ma la mia mamma non era ancora una nonna!!! Non capivo per quale motivo una donna doveva coprirsi ... e nello stesso momento odiavo con tutta me stessa questo copricapo, addirittura non volevo uscire con lei perché mi vergognavo di avere una madre diversa dalle altre. Dopo circa 3 anni cambiai radicalmente idea. (…) Ho detto a mia madre: "Voglio portare il hijab (il velo) come te". La mamma non ci ha creduto, pensava che fosse uno scherzo o che forse non ce l'avrei fatta a mantenere un impegno così grande. Per circa una settimana non le ho parlato evitando lo sguardo. Poi mi ha sentito piangere e allora mi ha detto che non voleva proibirmi nulla, anche perché non si può ne obbligare né proibire un atto di fede che ti consente di compiacere il Tuo Signore e di costruire la propria strada verso il Paradiso. Voleva soltanto salvaguardarmi dagli ignoranti che non avrebbero capito. Mio padre rimase in silenzio. Ben presto mi sono accorta che la mamma aveva ragione. Ciò che mi diede maggiormente fastidio è stata l'insensibilità dei miei parenti in Marocco, che quell'estate vedendo il mio nuovo look, hanno pensato che fossi impazzita ed invecchiata troppo precocemente. Avevo 16 anni, si giovane talvolta ancora bambina, ma la morte non avvisa e soprattutto non ha età (R1).

L'esemplarità genitoriale viene riconosciuta anche dentro un momento drammatico come quello della morte del padre, i cui ultimi gesti fanno emergere la necessità di superare la semplice opposizione autenticità-coerenza vs ipocrisia-incoerenza, lasciando intravvedere una risposta al bisogno religioso umano non ancora pienamente compresa:

nemmeno alla morte di mio padre nel 2003, sicuramente un momento fondamentale della mia vita con una connotazione fortemente negativa, l'identità religiosa – tale o presunta che fosse – che avrei dovuto possedere è emersa o mi ha

aiutato a superare quel periodo di grave crisi che ho vissuto prima, durante e dopo. Anzi, ricordo persino con rancore (sebbene il prete non avesse alcuna colpa) il sermone al momento del funerale: denso e colmo d'ipocrisia, suonando alle mie orecchie falso, artificioso persino indegno di essere pronunciato dinanzi ad una bara. Tuttavia, poiché durante tutto il laboratorio, abbiamo costantemente parlato del ruolo dell'educazione che l'adulto opera nel corso degli anni sull'immaturo, su come il processo inevitabilmente influenzi chi cresce, un insegnamento tardivo quanto inaspettato mi è giunto da mio padre stesso, in punto di morte: poco prima di morire, nonostante avesse per tutta la sua vita respinto la religione cattolica – facendone persino motivo di scontro durante la mia infanzia con mia madre, oppure ostentando liberamente la bestemmia – ha desiderato confessarsi e ricevere l'estrema unzione. E' per me un assunto, che tale gesto non sia stato compiuto in veste ipocrita o opportunistica così come non era un mascheramento per compiacere mia madre. Ha operato sulla mia identità religiosa più un semplice gesto come quello di mio padre che anni e anni di catechismo e/o ore di religione scolastiche. Se fino a quel momento la religione era stata per me, vista come una gabbia, il mio pensiero e la mia considerazione per essa è mutata assieme alla mia identità di se/io e alla consapevolezza che forse, la mia visione era parzialmente errata. Ha sortito un effetto di cambiamento che mi ha portato a rivedere la mia concezione di ateismo per mutarla in agnosticismo: sospensione del giudizio. Non per questo ritengo però che la mia identità religiosa sia stabile o adeguatamente formata, tantomeno autonoma come si potrebbe dire della mia educazione (R26).

Le scelte religiose finali del padre hanno rappresentato, agli occhi della figlia, un richiamo ad andare oltre gli schemi del "già conosciuto", "già noto", dando vita ad una "re-visione" della propria identità (*la mia concezione di ateismo*), dei propri convincimenti (*la religione era stata per me, vista come una gabbia*), generando, nel suo ultimo gesto paterno, una ulteriore possibilità (*un effetto di cambiamento*) per la figlia almeno di "riconsiderare", sia pure nella formula dell'agnosticismo (*sospensione del giudizio*), la dimensione religiosa della propria e altrui esistenza.

5. L'educazione religiosa come esperienza: considerazioni pedagogiche

Nella riflessione pedagogica sull'educazione religiosa è largamente presente un giudizio di "inefficacia", giudizio testimoniato dalla perdita di "valori" e "comportamenti" religiosamente fondati e "confermato" dalle analisi degli indicatori

sociologici della secolarizzazione e della laicizzazione. Credo che tale giudizio dipenda, in primo luogo, da una sostanziale identificazione dell'educazione con il suo contenuto, cioè con la religione, pertanto con dei contenuti specifici che vanno "trasmessi" alle nuove generazioni. In un certo senso è come se la qualifica (religiosa) primeggiasse rispetto al sostantivo (educazione), lasciando trasparire la sottesa accezione "istruttivistica" dell'educazione (Moscato 2006, pp. 44-52).

Parlare di "inefficacia" dell'educazione religiosa può voler sottendere una rappresentazione dell'educazione religiosa come un processo deterministico di "travaso" di contenuti, allo stesso modo di una certa rappresentazione del modello di insegnamento in cui

> prevalgono le conoscenze, che sembrano possano essere 'trasmesse' in termini lineari e unidirezionali, da 'chi sa di più' a 'chi sa di meno', dal maestro all'allievo, dal formatore all'adulto in formazione (Moscato 2013, p. 4).

La stessa religiosità verrebbe, in tale prospettiva, ridotta ad un "sapere" da riprodurre così come è stato ricevuto, un vero e proprio "patrimonio" nel quale prevale l'aspetto dottrinale e dogmatico. Il maestro "religioso" diventerebbe "custode/verificante" dell'ortodossia, più che "mentore" di un cammino cui è principalmente chiamato il nuovo "neofita" (che ad un certo punto del cammino è/deve essere lasciato solo). In questa diversa prospettiva l'esperienza religiosa verrebbe "rigenerata" più che "riprodotta" (Moscato 2012, 2013) e implicherebbe il "terzo" (e forse non meno importante) soggetto dell'esperienza e dell'educazione religiosa, quel "Mistero/Significato ultimo" della realtà che nella nostra tradizione culturale prende il nome di Dio.

L'insufficienza del modello del travaso è messa in questione (in altri termini e con altre sensibilità) anche in alcune recenti ricerche sociologiche che sottolineano l'inadeguatezza dei paradigmi dell'assimilazione e della reattività dei comportamenti religiosi delle seconde generazioni rispetto ai comportamenti religiosi delle famiglie d'origine nelle situazioni migranti (Barbagli & Schmoll

2011, pp. 269-277[7]). In questa direzione si è come costituito un vero e proprio modello di valutazione dell'educazione religiosa come "valutazione dello scarto" tra nuove e vecchie generazioni che si estende oltre le condizioni migranti e si definisce come vero e proprio paradigma universale.

I vissuti, espressi in relazioni raccolte in una successiva esperienza didattica[8], mostrano una "valutazione" diversa rispetto al paradigma della misura dello "scarto" religioso tra una generazione e la successiva, la valutazione di ciò che si è perduto nell'opera educativo/trasmissiva del "riversamento" dei contenuti religiosi. Il problema che sembra emergere non è tanto quello della assenza di contenuti trasmessi, quanto l'assenza di compagnia e guida dell'esperienza personale, necessaria ad "acquistare", a "far propri" i contenuti religiosi presenti nell'orizzonte educativo. Non a caso, le persone che mostrano una identità religiosa positivamente orientata mettono in risalto, nelle proprie relazioni, presenze adulte che sollecitano un cammino personale dell'immaturo e ne rispettano i tempi.

I miei genitori a me e mia sorella fin da piccole ci hanno fatto apprendere l'importanza della nostra religione rispondendo sempre alle nostre domande curiose e condividendo con noi episodi significativi. Uno di questi era quando nostra madre prima di andare a letto ci invitava a recitare le preghiere e la mattina mentre percorrevamo la strade per andare alle nostre rispettive istituzioni (L33-RF).

i miei genitori, seguendo il carisma di Don Giussani e quindi il movimento di Comunione e Liberazione, mi hanno mostrato la strada in cui loro sono felici e in cui si rispecchiano di più, ma hanno sempre lasciato liberi i miei fratelli e me nella scelta di aderire o meno. Penso che la mia formazione religiosa sia avvenuta principalmente all'interno della famiglia, e secondariamente nella scuola attraverso le lezioni di religioni, che crescendo diventavano sempre meno "un obbligo" imposto e sempre più una scelta personale (L20-RF).

---

[7] Le pagine indicate sono riprese dalla numerazione riportata nell'edizione digitale. Ci si riferisce comunque ai paragrafi 2 e 3 del capitolo *Le religioni delle seconde generazioni*.

[8] Faccio qui riferimento al materiale grigio, in gran parte inedito, raccolto in un successivo seminario, già citato (nota 3), condotto nell'a.a. 2024/15 (Caputo 2017b)

Andavo a messa, frequentavo il catechismo, dicevo le preghierine prima di dormire, senza mai essere obbligata a farlo. Lo facevo volentieri, o forse più per abitudine, o ancora di più per seguire mia madre (che era come un mito per me). Nessuno in famiglia mi ha mai obbligata a credere o meno in qualche Dio, mi hanno sempre lasciato libera di scegliere, sempre però spiegandomi e facendomi avvicinare alla religione cristiana. Influenzata nelle idee, forse sì, ma mai obbligata e costretta (L28-RF).

Le figure adulte, in questi casi, sembrano andare al di là di una semplice "esemplarità" certamente importante, ma non sufficiente per attivare un processo educativo adeguato. L'educazione religiosa appare qui contemperata di "contenuti" e al tempo stesso di "forme", nelle quali è principalmente implicata la "responsabilità" personale dell'immaturo che "deve" fare esperienza, e compiere il proprio cammino. L'educazione religiosa è sottratta per sua stessa natura ad una *hybris* adulta, un delirio di onnipotenza che si esplica in una ricerca della procedura efficace che prescinde dai soggetti che sono implicati nel processo educativo.

In questa direzione l'attenzione pedagogica dovrebbe orientarsi maggiormente a studiare il processo educativo religioso prima ancora della valutazione della "efficacia" dello stesso.

Ci sono alcune osservazioni nelle relazioni citate che hanno una particolare significatività in questa breve esplorazione di questioni relative alle ricerche empiriche sull'educazione religiosa e alla sua accezione/definizione:

"Perciò io non mi reputo una persona con un'identità religiosa molto sviluppata ma neanche una persona atea". Così avevo concluso la mia relazione personale la volta scorsa, all'inizio di questo laboratorio, non sapendo bene se definirmi dotata di identità religiosa oppure no. Grazie alle lezioni fatte ho capito che tutti ne hanno una, anche gli atei (cosa che non credevo possibile), e che ci possono essere un sacco di sfaccettature e differenze (L3-RF).

Ora definisco la mia identità religiosa atea, ho scoperto dopo la partecipazione al laboratorio sull'identità religiosa di averne una, in quanto non definendomi una persona religiosa non pensavo di avere un'identità in relazione ad essa. Ho una posizione consapevole del mio rapporto con la religione perciò ho un'identità religiosa anch'io (L16-RF).

Ho deciso di riprendere l'argomento dell'esperienza della propria identità religiosa, perché durante il periodo del laboratorio ho iniziato a pensare più spesso alla mia identità religiosa, alla mia esperienza personale e soprattutto alla formazione della

mia identità religiosa. … La lezione finale e la parte più teorica del laboratorio mi hanno dato la possibilità di occuparmi della mia identità religiosa diversamente che all'inizio del laboratorio. Sono convinta che oggi, dopo aver frequentato il laboratorio, posso scrivere in modo più dettagliato e specifico. Abbiamo visto su che cosa si basa l'identità religiosa, da che cosa viene influenzata e come si costruisce. Penso che questa conoscenza e consapevolezza teorica oggi mi può aiutare molto a descrivere la mia identità religiosa (L17-RF).

Per quanto numerose possano essere le possibili riflessioni pedagogiche, qui mi limito solo ad alcune brevissime considerazioni. Queste "valutazioni positive" del lavoro fatto nel laboratorio da alcuni dei suoi partecipanti, esprimono in primo luogo la necessità formativa di poter ripensare alla propria storia, di cogliere gli elementi della propria identità, di un gruppo di studenti universitari che lavora in ambito educativo e pedagogico. Ma è presente anche un bisogno meno professionale, più diffuso forse, emerge la più generale necessità di "trovare", di "avere" le parole per potere raccontare il proprio Io a se stessi.

Da questo punto di vista le categorie pedagogiche da ricercare per lo studio scientifico dell'educazione religiosa non hanno solo un valore euristico. Quelle "categorie" hanno (possono avere) anche un valore educativo e formativo forse più importante di quanto ci lascia immaginare il nostro interesse intellettuale, ma a cui certamente ci richiama la nostra responsabilità educativa.

6. Riferimenti bibliografici

Arici F., Moscato M.T. (a cura di) (2025), *L'insegnamento scolastico della religione e la formazione degli insegnanti: nuove prospettive pedagogiche?* FrancoAngeli, Milano (in corso di stampa).

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo,* FrancoAngeli, Milano.

Barbagli M., Schmoll C. (a cura di) (2011), *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna.

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

Caputo M. (2017a), *L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità*, in Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 86-109.

Caputo M. (2017b), *La ricerca pedagogica sull'educazione religiosa: alcuni dati empirici*, in Dal Toso P., Loro D., (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 99-107.

Caputo M., Moscato M. T. (2006), *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano.

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

Caputo M., Pinelli G. (2014b), *La 'crisi' dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 44-52.

Caputo M., Pinelli G., Rompianesi T. (2018), *Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research", 20, pp. 17-31.

Gatti R. (2012), *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere… cit.*, pp. 204-257.

Gatti R. (2014), *Problemi metodologici nell'analisi dell'esperienza religiosa*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 61-68.

Moscato M. T. (2006), *Famiglia ed educazione*, in Caputo M., Moscato M. T., *Le radici… cit.,* pp. 43-113.

Moscato M. T. (2012), *L'educabilità umana e la religiosità: genesi, intrecci, sviluppi*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere… cit*., pp. 130-203.

Moscato M. T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.

Moscato M. T. (2014), *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. a cura di, *La risorsa religione… cit.*, pp. 157- 180.

Moscato M. T (2017), *Storia ed obiettivi di una ricerca esplorativa*, in Moscato M. T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 13-48.

Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.

Moscato M.T., Caputo M., Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano.

Rompianesi T., Caputo M. (2025), *Migration narratives and intercultural training for teachers: Rewinding «Ariadne's thread»*, "Orientamenti Pedagogici", 4, pp. 83-99

Triani P., (2016), *Esperienza religiosa, educazione, riflessione pedagogica*, documento di lavoro Gruppo Siped, Verona.

Secondo movimento

Religiosità e paradigmi interpretativi pedagogici

Capitolo 4
La religiosità come "risorsa interculturale": un'ipotesi alla prova[1]

1. Narrazioni migranti, dinamismi identitari e risorsa religiosità

La religiosità intesa come "risorsa trans-culturale" solleva numerosi problemi sul piano sociale e politico (e, per conseguenza, sul piano scientifico/epistemologico), in un periodo storico fortemente segnato, negli ultimi decenni, dal paradigma dello "scontro delle civiltà" (Caputo 2024; Huntington 1996). Particolarmente rilevanti sono i temi contigui della desiderabilità e del rifiuto di una società "multiculturale e/o interculturale", o ancora della sua più o meno possibile realizzazione, temi che sollecitano ampiamente le scienze umane, specialmente la sociologia. Tuttavia, per quanto questi problemi siano degni di interesse e non siano certo estranei al dibattito pedagogico (Caputo 2012a, 2024), oggetto specifico del nostro lavoro è la religiosità nei processi educativi e formativi di "giovani migranti" o, per usare un termine molto diffuso, delle "seconde generazioni" (Barbagli & Schmoll 2011). L'oggetto in questione è poco usuale nelle ricerche italiane, non solo di carattere pedagogico (Moscato 2012), mentre appare ben presente nella ricerca sociologica internazionale, al punto da aver prodotto paradigmi/modelli interpretativi al centro di numerosi dibattiti che

[1] Una prima versione, coautrice Giorgia Pinelli, è apparsa nel volume Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano. In questa sede ne presento una revisione in alcuni punti strettamente personale.

investono l'intero arco delle scienze umane (Barbagli & Schmoll 2011).

Per quanto il valore scientifico degli studi sociologici sulla religiosità delle seconde generazioni possa essere considerato significativo, gran parte del materiale prodotto dagli stessi studi presenta, a nostro parere, alcuni limiti strutturali che rendono rischioso il loro utilizzo in ambito educativo/pedagogico.

Un esempio viene offerto da una ricerca esplorativa sociologica sulle pratiche religiose dei "figli di immigrati", condotta in Emilia-Romagna nel 2006, in cui Barbagli e Schmoll hanno operato una ridefinizione degli orizzonti interpretativi di carattere sociologico (*ivi*, pp. 356-360[2]). Secondo i due studiosi, nella letteratura specialistica sociologica sono identificabili due grandi linee interpretative: la tesi dell'assimilazione religiosa da un lato e quella della radicalizzazione dell'identità religiosa (o religiosità reattiva) dall'altro. Per i sostenitori della tesi dell'assimilazione religiosa, nel passaggio alla seconda generazione si registra una diminuzione della pratica, dato che viene collocato all'interno del generale processo di assimilazione nella società di accoglienza. La tesi della "religiosità reattiva", al contrario, mette in evidenza un incremento della religiosità dei figli di immigrati, concentrando l'attenzione sulle manifestazioni più radicali e sulla dimensione reattiva della religiosità delle seconde generazioni. Sul piano sociologico gli studi che si sono interessati al fenomeno della religiosità reattiva hanno messo in discussione la concezione lineare dei processi di assimilazione e, con essa, la convinzione diffusa di un minore "costo" dell'integrazione della seconda generazione rispetto alla prima.

Lo studio qui proposto è ben lontano dal porsi questioni di carattere sociologico o di assumere dati sociologici quali fonti di un "discorso" pedagogico. Sul piano educativo risulta poco incisivo sia il puro confronto dei modelli sociali e culturali impliciti nell'identità religiosa, misurandone la conservazione e/o trasformazione, sia dare indicazioni etico/prescrittive sulla necessità di costruire una società interculturale a partire dal dato astratto del pluralismo religioso.

---

[2] La numerazione delle pagine fa qui riferimento all'edizione digitale.

Appare invece decisamente più interessante analizzare la narrazione della formazione dell'identità religiosa di giovani migranti cogliendo nella religiosità un vero e proprio carattere di "risorsa interculturale" per la crescita e il percorso educativo, in qualche modo mettendo alla prova una ipotesi pedagogica che avverte l'importanza dei processi di sostegno/ristrutturazione dell'Io nelle storie migranti (Moscato 2009). Ciò che caratterizza, e perciò differenzia, il materiale (oggetto dell'analisi interpretativa che seguirà nel testo) è dato dal suo prodursi all'interno di uno sguardo e di un interesse di carattere strettamente educativo/pedagogico.

Negli anni accademici 2010/11 e 2011/12 è stato proposto, agli studenti dei corsi di laurea triennali della facoltà di Scienze dell'educazione di Bologna, un laboratorio pedagogico, sul tema dell'identità religiosa nella scuola e sulle dinamiche di conflitto e di integrazione conseguenti. I laboratori sono stati seguiti da quasi 30 studenti per a. a., sono stati utilizzati alcuni materiali stimolo sull'identità religiosa nella scuola (articoli di giornale e casi di conflitto raccontati da docenti) e sono state svolte attività di gruppo, attività seguite da interventi tutoriali del conduttore del laboratorio.

Nell'a. a. 2011/2012 è stata richiesta una relazione finale che poteva avere come oggetto l'analisi di un caso di conflitto religioso, proposto durante il laboratorio, oppure la narrazione/descrizione della formazione della propria identità religiosa. La quasi totalità dei partecipanti al laboratorio (28 su 31) ha optato per la seconda tipologia di relazione.

Il materiale prodotto ha subito mostrato una particolare significatività per la riflessione pedagogica sull'educazione religiosa e sulle dinamiche di acquisizione di una identità religiosa (Caputo 2012b). In particolare, alcune narrazioni (6 su 28) risultano molto interessanti perché segnate da una esperienza migratoria, personale o familiare, evidente in alcuni nuclei narrativi che rappresentano, in qualche caso, una "contestazione" implicita dell'attuale lettura della "religiosità" delle "seconde generazioni", come evidenzieremo nelle conclusioni. Se sul piano della teorizzazione pedagogica rimane evidente che il gruppo di relazioni qui analizzato fa emergere solo suggestioni ed ipotesi piuttosto che certezze e generalizzazioni, lo stesso tuttavia offre alcune interessanti rappresentazioni di sé e della

propria esperienza religiosa all'interno di quello specifico processo di formazione nella condizione migrante (Moscato 2009).

2. La relazione/narrazione come oggetto di ricerca pedagogica: problemi metodologici e criteri interpretativi

La "rivendicazione" di una specificità scientifica della pedagogia rispetto ad altre scienze umane, quali la sociologia o la psicologia, non è da sola sufficiente a giustificare, sul piano epistemologico, il senso e il valore della scelta del materiale, come pure dei criteri di analisi qui utilizzati per la loro interpretazione.

Materiale di cui occorre mettere in evidenza alcuni aspetti che, per quanto riferibili all'intero gruppo, hanno rilevanza anche per lo specifico tema interculturale. La qualità narrativa e linguistica risulta alquanto varia, avendo ciascun soggetto declinato diversamente l'oggetto della narrazione, anche in forza di alcune difficoltà intrinseche al compito scelto: in primo luogo la difficoltà di "raccontare" il proprio Sé (a se stessi così come al docente destinatario del compito) a cui si aggiunge la difficile individuazione degli elementi strutturali della propria identità religiosa. In buona parte delle relazioni la difficoltà (da alcuni riconosciuta consapevolmente) assume la forma di un registro lessicale e stilistico formale, in qualche modo capace di neutralizzare la carica introspettiva del compito ed eclissare la portata personale della comunicazione; in qualche caso la relazione si sofferma su aspetti più generali, meno coinvolgenti, del problema religioso, tendendo ad assumere uno stile comunicativo oggettivizzante.

In generale tuttavia i soggetti hanno realmente raccontato di sé e delle proprie esperienze, spesso riconoscendo che la vera difficoltà, posta dalla relazione richiesta, era piuttosto quella di "fare i conti" con se stessi, di riflettere sulla propria storia, mentre si tentava di definire il ruolo della religiosità in tale storia (Caputo 2012b, p. 49). In effetti parlare della propria identità religiosa vuol dire parlare della propria identità *tout court*.

La "ricostruzione" dei processi di strutturazione della propria "educazione/formazione", in particolare dei suoi aspetti inconsapevoli e/o impliciti, appare "condizionata" dall'attivo

intervento dell'Io nell'opera di individuazione e selezione di ciò che viene considerato il proprio Sé e la sua genesi. La qualità del materiale sarebbe così, a prima vista, non conforme alla necessità di poter disporre di "dati oggettivi". Tuttavia questo non inficia il valore di "dato" del materiale qui esaminato. Non si tratta certamente della vera e propria "storia" della formazione della identità personale di ciascun autore delle relazioni. Ci troviamo invece di fronte a quanto la "coscienza" (e l'attiva azione dell'Io) di ciascun narrante ha elaborato con gli strumenti "culturali" a sua disposizione, offrendo alla nostra riflessione alcune rappresentazioni implicite della identità religiosa e dei suoi impliciti pedagogici e culturali in senso ampio. In questa direzione uno degli elementi più significativi è dato dalla percezione (che sembra abbastanza netta) in molti di questi giovani soggetti di un processo ancora attivo, di un rapporto fra la religiosità ed una identità personale ancora "in fieri", in gestazione, di una storia "aperta" in cui non è possibile "definire" la propria identità, i cui confini vanno, per alcuni, continuamente messi in discussione.

Il processo di formazione dell'identità personale nel corso dell'età evolutiva è oggetto del sapere pedagogico proprio in forza della intenzionalità educativa che pervade tale processo, ma che non è riducibile alla sola intenzionalità/progettualità educativa, come la rappresentazione "trasmissiva" dell'educazione può indurre a pensare. Concepire l'educazione come semplice trasmissione di contenuti, cognitivi o etici, significa ridurre la stessa possibilità di concepire il complesso processo che prende avvio con la relazione educativa e che si conclude con l'acquisizione di una qualche forma di maturità, culturalmente e giuridicamente riconosciuta e condivisa (Moscato 2006).

Nel quadro generale delle caratteristiche comuni delle narrazioni raccolte, è emerso un sottogruppo di sei relazioni che "mostrava" un percorso formativo religioso segnato dall'*altrove*, uno spazio e un vissuto *altro* rispetto ad una sociocultura rappresentata come dominante/esclusiva e/o assimilante/inglobante[3], in altri termini era possibile riferirsi ad un vissuto "migrante".

[3] L'analisi già pubblicata (Caputo & Pinelli 2014) fu condotta attraverso una personale schedatura delle relazioni da parte di ciascuno dei due autori,

Le dimensioni spazio-temporali del processo sono parti fondamentali del processo educativo e, in tal senso, la condizione migrante (della famiglia, o anche di un singolo componente della stessa, genitore e/o figlio che sia) rappresenta un elemento importante da considerare nelle analisi pedagogiche (*ivi*). Difatti la condizione migrante presenta al suo interno almeno due grosse varianti, rappresentate da un lato dal dinamismo di insediamento nel paese ospite, dall'altro dai progetti, più o meno realistici, di rientro nella terra d'origine. Quest'ultima dinamica si configura in termini complessi, articolando le relazioni coniugali (e, di conseguenza, le relazioni parentali) in rapporto alle diverse scelte possibili per garantire il nucleo familiare: la donna è spesso costretta a scegliere tra la cura coniugale (andare con il marito nel paese ospite) e la cura genitoriale (restare nel paese di origine a sostenere la crescita dei figli), talvolta riuscendo a riunire parzialmente il nucleo familiare portando con sé i figli (e/o le figlie) più piccoli e lasciando i maggiori nel paese d'origine, altre volte (viceversa) dividendo il nucleo in funzione della capacità lavorativa dei figli maggiori che accompagnano il padre (*ivi*). Se si osservano le dinamiche migratorie delle badanti dei paesi dell'est Europa operanti in Italia, per quanto risultino invertiti i ruoli dei generi, appaiono sostanzialmente confermate le varianti sopra descritte.

Il progetto migratorio costituisce, per quanto sopra accennato e per quanto risulta dalle nostre osservazioni su casi da noi studiati, una delle variabili più rilevanti sul piano pedagogico, sia in ordine ai processi educativi nella famiglia, sia in relazione agli interventi educativi e didattici della scuola (Caputo 2020). Le dinamiche "interculturali" tra le socioculture migranti e le socioculture ospitanti vanno perciò lette all'interno del quadro configurato dal progetto migratorio: laddove opera una strategia di insediamento, il dinamismo socioculturale si attesterà probabilmente verso un processo di integrazione di minoranza nel breve e lungo periodo;

---

successivamente messe a confronto e discusse, operando alcune scelte interpretative condivise e ponendo in relazione le nostre osservazioni con i principali paradigmi attivi nella lettura-interpretazione dei fenomeni migratori e delle dinamiche interculturali. La rilettura di questa revisione ha fatto uso di alcune ipotesi interpretative personali maturate successivamente (Caputo 2020, 2024).

mentre la condizione di migrante pendolare orienta verso strategie di mimetizzazione e occultamento socioculturale, alla ricerca del minore grado di visibilità e di relazione possibile con il paese ospite e nella creazione di "colonie" pendolari (Moscato 2006).

I suddetti macro-modelli, che sul piano teorico possono apparire alternativi e reciprocamente escludenti, sono stati qui richiamati perché utili a cogliere meglio alcune delle vicende raccontate e dei giudizi presenti nelle nostre relazioni, mostrando al tempo stesso alcuni limiti di paradigmi, come il "modello culturalista", molto diffusi nelle interpretazioni/rappresentazioni dell'educazione delle seconde generazioni.

3. Narrazioni migranti (femminili) e educazione religiosa

Le sei narrazioni della formazione dell'identità religiosa, in cui si riscontrano storie migranti in senso lato, si riferiscono tutte a identità femminili, quasi tutte poco più che ventenni. Solo due di esse (Amina e Meriam[4]) rientrano nei "parametri" sociologici delle "seconde generazioni" immediatamente riconoscibili e/o condivisi nelle rappresentazioni mediatiche: si tratta di due giovani straniere marocchine, nate all'estero ma cresciute in Italia fin dall'infanzia.

In realtà, a nostro parere, esistono e persistono "seconde generazioni" (non sempre percepite come tali per la loro "irrilevanza" statistica e politica, al punto da generare un vero e proprio misconoscimento del "vissuto migrante" da parte dello stesso soggetto) ogni volta che ci troviamo di fronte ad una storia di vita in cui è presente una identità "ristrutturata" dal movimento nello spazio geografico. Per questa ragione abbiamo perciò preso in esame anche un terzo caso che si riferisce ad una "migrazione interna", uno spostamento della famiglia da una regione meridionale all'Emilia, un'esperienza particolarmente significativa per il soggetto narrante

[4] Le relazioni, di seguito riportate in maniera estesa e commentate singolarmente, sono citate nel testo con un nome (fittizio) invece della sigla in archivio. Riporto qui le corrispondenze: Marina (R14), Beatrice (R22), Federica (R16), Anna (R6), Amina (R28), Meriam (R1).

ma "coperta" dalla rappresentazione dominante del fenomeno migratorio come mobilità degli "stranieri" verso l'Italia.

A questi casi di "migrazione familiare" abbiamo aggiunto tre ulteriori casi di "migrazione personale" in cui, per ragioni diverse (non sempre dichiarate o coscienti), il soggetto ancor giovane e in formazione si è mosso dal contesto di origine "ristrutturando" e/o rileggendo l'educazione/formazione della propria identità religiosa in termini per certi versi "analoghi" ai casi precedenti.

In altri termini, il criterio aggregativo con cui i sei casi suddetti sono stati raggruppati è rappresentato, alla base, dall'individuazione dell'identità religiosa come possibile "risorsa" o elemento comunque "critico", rispetto ad una storia migrante, personale o familiare che sia. Muoversi da un contesto d'origine, in cui si riconosce (e a cui si connette) la matrice della propria identità religiosa, verso un nuovo ambiente in ogni caso percepito come "altro", diverso rispetto alle proprie radici culturali, significa mettere in questione tutti gli elementi "naturali", espressivi, culturali della propria identità. L'identità religiosa è così percepita in termini più strettamente "personali" e risulta distinta dalle sue componenti culturali, confinate a questo punto in un altrove "mitico" da cui però possono riemergere "risorse" con le quali affrontare il presente e progettare il futuro.

4. Migrazioni giovanili e "crisi" dell'identità religiosa

Marina

La prima "storia" di una identità religiosa migrante che prendiamo in esame è quella di "Marina", arrivata a Bologna per i suoi studi universitari. Racconta di una identità religiosa totalmente identificata con l'ambiente socioculturale di provenienza, un piccolo paese di una regione meridionale:

> Salesiani e suore hanno notevolmente contribuito, pertanto, con la loro educazione religiosa a formare gran parte della collettività (…) anche i miei genitori sono cresciuti in un ambiente in cui la cultura religiosa cattolica ha avuto un ruolo fondamentale e preponderante fin dalla loro adolescenza (catechismo, ritiri spirituali, santa Messa la domenica e giorni festivi, oratorio fino alla maggiore età ecc.).

L'educazione religiosa di Marina risulta perciò nell'ordine stesso delle "cose", frutto naturale di un ambiente totalmente impregnato di valori e riferimenti cristiani, mediato dalla famiglia.

Con tutte queste premesse, fin da piccola, anche io ho ricevuto, pertanto, una formazione religiosa, "cristiana praticante", ricevendo i sacramenti del battesimo, prima comunione, cresima e partecipando alla vita della tradizione cristiana con molta semplicità e genuina spiritualità.

Il contesto favorevole non risparmia certo dalla fase "critica" adolescenziale, che trova nella scuola il suo punto di "verifica" più importante e decisivo per una maggiore consapevolezza religiosa propria della persona e non più semplice prosieguo e adesione ai valori e ai convincimenti dell'ambiente:

Nei primi anni tutto era semplice, noi giovani non avevamo uno spiccato senso dell'indipendenza e della libertà. Si viveva sotto l'influsso ancestrale delle scelte dei nostri genitori (…) Alle scuole superiori, quando con l'autonomia scolastica, è stata proposta la scelta o meno dell'ora di religione, mi sono trovata come ad un bivio, (…scelta fatta) in modo autonomo ed indipendente che ha prodotto in me la piena consapevolezza di voler crescere nella fede cristiana ed in tutti quei valori positivi che erano stati dei miei nonni, prima, e successivamente, dei miei genitori.

La religiosità da frutto naturale dell'ambiente si definisce, man mano che il soggetto cresce, esito consapevole di una adesione personale alla vita religiosa, attraverso canali diversi:

L'insegnamento scolastico della religione ha contribuito a trasmettermi buona parte delle mie conoscenze sull'identità del cristianesimo e della vita cristiana. 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'identità religiosa, per quanto solidamente ricevuta e consapevolmente fatta propria, non risparmia da momenti "critici", personali e sociali; Marina mette bene in luce da un lato la difficoltà di potersi mantenere "integra" nei rapporti sentimentali:

La mia identità religiosa mi ha sostenuta anche in momenti importanti della mia vita: nelle mie amicizie, nelle mie scelte formative e soprattutto nei miei rapporti sentimentali.

In un periodo in cui bisogna ostentare sicurezza, essere sempre all'altezza della situazione, dimostrare anche a chi ti sta vicino e che vuole " tutto e subito", di non essere bigotta, retrograda e quant'altro, mi ha fatto fare appello a tutta la mia formazione religiosa, personalità e carattere, per venire fuori da situazioni che mi avrebbero lasciato dentro solamente un vuoto incolmabile.

Il giudizio sulla propria "difficoltà" si allarga, nella relazione di Marina, in una valutazione generale sulla propria generazione e sulle modalità e sui contenuti dell'educazione da parte degli adulti:

Forse, se gli adolescenti fanno fatica in ogni ambito della propria vita, ad avere aspettative più esigenti rispetto a se stessi, al futuro e al mondo che li circonda, è anche perché gli stessi adulti non sono capaci di trasmettere loro una corretta metodologia dell'attesa, che non si nutra soltanto di desideri vaghi e indistinti, ma di pazienza e di speranza attiva, di un impegno concreto ed operoso perché il possibile trovi accoglienza nella quotidianità.

La solidità dell'educazione religiosa ricevuta non risparmia pertanto dalla necessità di affrontare la difficile realtà che ci circonda e ci penetra (*ho avuto anch'io momenti di dubbi, conflitti con me stessa e con il mondo circostante*[5]). Pur trovando soluzioni alle difficoltà sia sul piano strettamente religioso (*davanti a questo mistero la mente si blocca se non c'è la fede. Soltanto la fede può farci accettare ogni mistero divino*), sia più laicamente razionale (*la diffidenza non ha mai costruito un buon rapporto tra due persone. Bisogna essere in due a voler la stessa cosa altrimenti, non si costruisce nulla di buono*), Marina riconosce la bontà della permanenza di un sostegno alle difficoltà della vita spirituale (*Io grazie all'aiuto del mio educatore (Don Carlo) ed alla mia formazione, sono riuscita nella vita spirituale a superare momenti molto delicati*).

Se la formazione religiosa è ricostruita riconoscendo ampiamente l'influenza dell'ambiente socioculturale di crescita, meno consapevole appare (nella nostra interpretazione) l'influenza dell'ambiente universitario nella determinazione di alcuni chiari elementi di crisi di identità religiosa. Alcuni riconoscimenti di

[5] Il corsivo è utilizzato, in questi paragrafi, per citare frasi direttamente riferibili alle osservazioni espresse.

Marina della presenza di crisi spirituale e religiosa rimangono confinati nella distanza generazionale tra adulti educatori e giovani edonisti, nella differenza di prospettive valoriali nel mondo giovanile, mentre non appare consapevole la crisi in fieri di una identità religiosa culturalmente connotata (riconosciuta e confortata socialmente nel contesto di origine) posta a confronto con l'ambiente universitario e cittadino di Bologna.

Pur senza impegnarci in una ingenerosa rappresentazione "laicista" e/o "areligiosa" di Bologna, possiamo però dire con ragionevole certezza che la cittadina emiliana certamente non presenta l'unitarietà e la conformità religiosa che viene descritta/narrata relativamente al paese di origine di Marina. Così come la religiosità e la vita spirituale emerse si trovano a doversi confrontare con temi nuovi e rilevanti anche sul piano teorico, come il pluralismo religioso.

Non a caso emergono, negli elementi oggettivi/discorsivi della relazione di Marina, alcune sottolineature dell'aspetto personale e di scelta della esperienza religiosa *versus* il dato di appartenenza storico/sociologico a religioni date:

> Per identità religiosa, si intende l'identificarsi, cioè riconoscersi in una religione. In Italia l'identità religiosa è tutelata nella Costituzione, con la "libertà religiosa".
> Ognuno, infatti, può avere una propria identità religiosa, può professare qualsiasi religione liberamente. Nei tempi passati, invece, non era così, perché la religione a cui credere veniva imposta dall'alto. È la storia, comunque, a formare la nostra identità (…) L'identità religiosa cambia nel soggetto con gli anni; per ogni grado di età, dunque, ci sarà un processo educativo diverso che contrassegnerà ognuno di noi.

Beatrice

La relazione di Beatrice si apre con una chiara dichiarazione di crisi di identità, che ha trovato comunque una "soluzione":

> Fin da piccola sono sempre stata religiosa e non ho mai messo in discussione la mia fede. Da un anno a questa parte non frequento più la Chiesa perché sono stata turbata dagli scandali in cui la Chiesa è stata coinvolta. (…) tutto ciò mi ha portato a rivalutare la Chiesa perché essa, a mio parere, deve essere un luogo in cui ci si possa sentire al riparo da ogni pericolo, ma purtroppo non è sempre così. Nonostante tutto, non ho mai perso la fede in Dio. Condanno la Chiesa cattolica come istituzione ma non i valori di cui è portatrice.

Una crisi che trova anche una giustificazione teorica alla fine della relazione stessa, in cui sottolineando un giudizio complessivo sul racconto fatto (*la mia relazione può risultare piena di contraddizioni, proprio perché queste sono insite in me*), mette in evidenza la percezione dei problemi da affrontare (*la mia formazione religiosa, come quella di molti miei coetanei, è ancora in divenire, con vari tentavi di conciliare i vari insegnamenti ricevuti tra famiglia, scuola e parrocchia*).

L'educazione religiosa di Beatrice appare saldamente connessa all'identità femminile, attraverso riferimenti alle figure della madre e della nonna, alle loro regole morali e sociali, religiosamente giustificate:

La mia famiglia è sempre stata molto religiosa o almeno mia madre lo è. Di conseguenza la mia educazione religiosa è stata ferrea. (…) Fin da piccola, mia madre mi portava con lei in Chiesa, in un certo senso obbligandomi, poiché mi diceva che se non fossi andata in Chiesa avrei commesso un grosso peccato.

La mia nonna materna, che abita con noi, è molto religiosa, lo è più di mia madre (…) Mia nonna evidenzia che noi giovani abbiamo perso i veri valori della religione cattolica e mi ammonisce quando mi vede vestita in maniera succinta o quando esco da sola con il mio fidanzato.

Il legame tra identità religiosa e norme morali che emerge in rapporto alle figure familiari è da Beatrice ulteriormente rafforzato, operando una vera e propria identificazione del "paese" con i "valori" religiosi "cattolici", indicando in essi la matrice ultima delle (almeno apparenti) regole sociali e morali che contraddistinguono l'identità della donna in una "cultura meridionale":

Tutti gli abitanti del mio piccolo paese sono ferventi religiosi e rispettano almeno apparentemente i valori della religione cattolica (…) L'identità religiosa è ancora forte e radicata come componente importante della cultura siciliana. La religione ha influenzato la nostra cultura e viceversa. Ancora oggi vi è una visione della donna e del matrimonio diversa dalle altre regioni d'Italia. Nel mio piccolo paese si dà molta importanza alla verginità della donna. Essa è strettamente legata all'onore personale o familiare, e spesso la perdita della verginità prima del matrimonio è motivo di vergogna.

L'educazione religiosa ricevuta al catechismo viene descritta in termini ambivalenti da Beatrice: infatti da un lato esso risulta un obbligo familiare (*il catechismo per mia madre era obbligatorio*) e sociale (*se non ci fossi andata, avrei dovuto ascoltare le critiche dei miei parenti, i quali sono molto religiosi*) mentre dall'altro si sottolinea la personale adesione alla vita parrocchiale (*in quei dieci anni di catechismo sono sempre andata volontariamente in Chiesa ed ero contenta di andarci perché sono sempre stata molto credente*).

La formazione parrocchiale ha peraltro inciso al punto da scegliere l'impegno diretto come educatrice in parrocchia:

Ho frequentato il catechismo per circa dieci anni e si è concluso nell'anno in cui ho ricevuto il sacramento della cresima (…) partecipavo ai pellegrinaggi che organizzava la mia parrocchia e dopo aver ricevuto il sacramento della cresima, ho deciso di fare l'insegnante di catechismo. Quest'attività mi ha impegnata per circa tre anni; poi ho smesso perché sono venuta a studiare all'università di Bologna.

Tuttavia non mancano, nella storia di Beatrice, incontri e momenti in cui l'identità religiosa si rivela come vera e propria dinamica spirituale, in cui il soggetto può prescindere dai condizionamenti familiari e sociali per ritrovare personali ragioni di adesione alle forme religiose:

Ricordo, invece, con molto entusiasmo il pellegrinaggio ad Assisi. Frequentavo il terzo anno del liceo quando un giorno una suora del mio paese mi propose di andare ad Assisi per partecipare a "Giovani Verso Assisi". È stata un'esperienza significativa che ha rafforzato la mia fede. Tre momenti della giornata erano dedicati alla preghiera: le lodi mattutine, i vespri e la santa messa. Quando sono ritornata da quel pellegrinaggio sentivo il bisogno di partecipare ogni domenica alla santa messa, cosa che prima di allora non era mai accaduta; spesso andavo in Chiesa solo per non sentire le critiche di mia madre.

Pertanto, pur rappresentando l'identità religiosa in stretta connessione con l'identità culturale, Beatrice fa emergere in diversi punti della sua relazione la dimensione soggettiva, più strettamente "personale", dell'esperienza religiosa.

L'insegnamento scolastico della religione risulta, nella sua esperienza, poco funzionale a tutto ciò:

i ragazzi davano poca importanza all'ora di religione perché la professoressa non la rendeva interessante e spesso sorgevano conflitti su alcune tematiche riguardanti la sessualità e le imposizioni della religione cattolica. Essendo la professoressa completamente al di fuori dalle dinamiche sociali dei miei coetanei, alla fine di tali conflitti ognuno rimaneva sulle proprie posizioni.

Mentre è forte l'esigenza di una maggiore coerenza e consapevolezza della fede e delle sue implicazioni anche morali emerse anche nelle esperienze di catechista oltre che in una personale lettura del sacramento del matrimonio riferita al Cantico dei cantici.

da un lato la riflessione sulla religiosità individuale mi ha condotto a pensare che la maggior parte dei fedeli non abbia piena coscienza della propria fede… purtroppo, la Chiesa cattolica pone poca enfasi sull'importanza dei sacramenti, privilegiando il proselitismo agli aspetti teologici della fede … la Chiesa come comunità di credenti, sarebbe migliore se tutti fossimo più consapevoli delle scelte che abbiamo fatto

Più utile, per far crescere una relazione personale e intima con "il divino", sono stati, nell'opinione e nell'esperienze di Beatrice, gli "incontri" culturali, nelle lezioni di filosofia, con grandi uomini cristiani:

Negli anni in cui ho frequentato le ore di religione a scuola avevo l'impressione di assistere a una lezione di catechismo, poco utile nella formazione di una conoscenza critica dell'argomento. Ho trovato invece molto più utile alcune lezioni di filosofia, in cui si parlava di grandi uomini cristiani, che pur molto lontani dalla nostra epoca mi hanno dato ampi spunti di riflessione. Non serve a mio avviso un ulteriore indottrinamento, ma uno spunto critico per formarsi una coscienza religiosa; ricordo le lezioni su S. Agostino le sue riflessioni su domande profonde ma comuni che spesso si pone un adolescente dei nostri giorni nel momento in cui comincia a mettere in discussione i principi cattolici. Se Dio è solo il bene, come fa ad esistere il male? Come si concilia la libertà dell'uomo con la grazia divina?

In questa direzione è matura l'esigenza di una relazione diretta e personale con il "divino"

Cercare di trovare delle risposte sfruttando il pensiero di grandi filosofi penso sia molto più stimolante che ricevere dei dogmi non discutibili. Il passo successivo verso la creazione di una propria sfera religiosa e di un intimo rapporto con il divino spetta poi a ogni singolo individuo al di fuori delle istituzioni.

5. Migrazioni temporanee: “l’altrove” e il “qui”

Federica

Il caso di Federica, nata e cresciuta in Alto Adige fino agli studi universitari a Bologna, presenta alcune caratteristiche che possono riferirsi ai dinamismi di minoranze storiche, in cui il riconoscimento identitario è stato in parte favorito da comuni appartenenze religiose, pur mantenendo differenze che sono state in qualche modo interiorizzate dalle identità contigue. In tali dinamismi le comunità presentano un forte radicamento identitario e una costante attenzione alla sua “trasmissione”, opera anzitutto interna alla famiglia. Nel caso in questione la minoranza è tale nel contesto nazionale ma è certamente maggioritaria nei luoghi di insediamento, dove pertanto manifestano dinamismi simili alle culture maggioritarie con l’identificazione tra territorio e identità:

Dalle mie parti la nostra cultura e così anche i nostri usi e costumi sono influenzati molto dalla cultura austriaca. Per questo esistono alcune tradizioni che nel resto d’Italia non si trovano e che non hanno neanche un nome. La mia famiglia è cattolica e così anch’io avevo un’educazione religiosa cattolica.

La religiosità familiare è in primo luogo espressa dalla preghiera, momento di particolare intimità nella relazione madre/figlia, non vincolato da obblighi religiosi di carattere sociale:

Mi ricordo bene, quando ero molto piccola la mia mamma prima di andare a letto si sedeva accanto a me e insieme recitavamo una preghiera, sempre la stessa. All’inizio stavo solo ad ascoltare, poi con il tempo riuscivo a ricordarmi dei pezzi fino a quando la conoscevo per intero. Questi erano momenti pieni di pace, armonia e unione tra la mia mamma e me. Quando ero più grande, pregavo da sola, però in una maniera più libera, esprimevo dei desideri, speranze e ringraziavo Dio. Poi con il tempo ho pregato sempre meno.

Federica si sofferma ampiamente nella descrizione di diversi momenti dell’anno liturgico che coincidono con usanze molto particolari della comunità di lingua tedesca dell’Alto Adige: la festa di Santa Barbara, che ha anche una rilevanza familiare in quanto onomastico di un componente della famiglia e che viene accompagnata da un rituale propiziatorio con i rami di ciliegio (*se*

entro natale iniziavano a fiorire, voleva dire che porta fortuna o che c'è qualcuno in famiglia che si sposerà), la festa di San Niccolò, con lo scambio di doni

abbiamo messo vicino la porta di casa un po' di fieno per l'asino e un bicchierino di grappa per il "Nikolaus", così si chiama da noi. Il giorno dopo il fieno e la grappa non c'erano più e al loro posto c'era un sacchetto pieno di buone cose

e l'apparizione del "Krampus" accanto al Santo:

Il "Nikolaus" veniva anche a scuola e ci chiedeva se eravamo stati bravi. Anche il pomeriggio gira in una carrozza nel paese e distribuisce delle caramelle. È accompagnato dal "Krampus", che è un tipo di diavolo, è cattivo e punisce i bambini che non erano bravi. Avevo molto paura di queste creature. Portavano una squilla delle mucche e già quando li sentivo da lontano, sono corsa dalla mia mamma. In certe valli sono proprio cattivi, ti corrono indietro, poi ti chiedono di dire una nostra preghiera al rovescio, naturalmente non ci riesci così ti prendono a botte con un tipo di frusta fatta da rami. In certi posti sono effettivamente un po' crudeli, ma di solito non ti fanno veramente male.

Anche le grandi feste cristiane del Natale e della Pasqua sono messe a fuoco da Federica all'interno del vissuto familiare:

A Natale facciamo sempre un presepio. Con il mio papà sono andata nel bosco per cercare il muschio più bello. A casa poi l'abbiamo costruito insieme e dopo abbiamo anche ornato l´albero. (…) Anche a Pasqua abbiamo dei rituali precisi. In questi giorni guardavo sempre dalla finestra, guardavo sempre se forse da qualche parte potessi vedere il coniglietto che porta le uova e i cioccolatini a Pasqua. (…) Prima di mangiare ognuno ha preso un uovo, colorato dalla nonna e benedetto in chiesa. Una volta scelto l'uovo, veniva preso in mano e si batte contro l'uovo del vicino. Poi si faceva la stessa cosa con l'altra parte dell'uovo, con un'altra persona. Quello che non si era rotto aveva vinto. Soprattutto per noi bambini, ma anche per gli adulti, era molto divertente.

L'educazione religiosa ricevuta nella scuola elementare è giudicata positivamente, mentre gli anni trascorsi nelle scuole secondarie risultano ipotecate da relazioni negative:

…le lezioni non mi sono piaciute molto, non andavo molto d'accordo con l'insegnante. Un giorno però abbiamo fatto una gita molto interessante: siamo andati a vedere una moschea a Merano. Un uomo ci spiegava tutto e potevamo fargli delle domande. Penso che sia importante conoscere anche altre religioni,

altre culture. Questo ci costringe di ripensarci e confrontarci con noi stessi. È importante per costruirsi la propria identità.

Federica ricorda con piacere la partecipazione infantile alla vita della Chiesa, accostando questo piacere alla presenza di una figura coinvolgente (*il nostro prete faceva delle messe molto belle, coinvolgeva i bambini, parlava in modo chiaro*) mentre la frequenza della parrocchia sembra più difficile nel momento in cui cambia il prete (*purtroppo è arrivato un altro molto diverso del primo. Beveva e non gli piacevano i bambini. Da lì in poi sono andata sempre più raramente a messa*). La difficoltà relazionale non è così negativa da far venir meno l'impegno e la presenza nei diversi momenti e contesti della vita parrocchiale (*cantavo nel coro giovanile durante la messa… volevo fare anche il chierichetto, solo che nel nostro paese è stato permesso solo ai ragazzi*).

La dimensione personale dell'esperienza religiosa ha trovato alimento in luoghi diversi dal contesto di origine, in particolare grazie ad una significativa esperienza in Zambia, in una scuola per orfani visitata da Federica per circa tre mesi. Il contesto africano appare fortemente condizionato da una presenza pervasiva di concezioni magiche, che perpetuano una tradizionale interpretazione delle malattie, la cui apparizione nella vita personale dipende dalle maledizioni ricevute. Interpretazioni così diffuse da incidere nella stessa attività della scuola:

i bambini spesso devono lasciare la scuola, perché devono tornare al villaggio a cercare la persona che li ha fatti star male attraverso i propri poteri magici, perché solo lui/lei è l'unica persona che può revocarlo. Così la scuola perde il contatto e spesso non tornano più.

Accanto a questi fenomeni, alquanto distanti dalla sensibilità e dalle conoscenze scientifiche, Federica ha potuto osservare e sperimentare direttamente una religiosità diversa:

In Zambia credono molto in Dio. C'era la strada delle chiese, … ne ho visitato alcune ed era molto diverso da come ero abituata qua. Di solito la messa dura da tre a cinque ore. In alcune chiese, se sei nuova devi prima presentarti e loro ti danno il benvenuto. C'è un gruppo che canta, il prete che parla in un modo molto vivo e si vede che la gente è molto entusiasta, c'è una partecipazione molto attiva. (…) All´inizio ero un po´spaventata di questo modo di pregare molto diverso da

quello a cui io ero abituata. Poi invece mi ero molto emozionata, ero stupita che la gente riuscisse a lasciarsi andare in quel modo. Perché anche da noi, tutti abbiamo dei problemi - sicuramente non tanto gravi come i loro - ma da noi si cerca sempre di nasconderli e fare credere, a quelli che non si conoscono bene, di essere perfetti. … Dopo questa messa mi sentivo proprio esaurita, però in un modo positivo. È stato un viaggio delle emozioni con l'ottovolante. Dopo abbiamo parlato con il prete, e una volta ci aveva anche invitato a cena. Mi è piaciuta molto questa messa, perché si sentiva un'energia che lega, e si sentiva che la gente non andava in chiesa per fare vedere l'ultimo capotto comprato, ma perché ne aveva veramente bisogno. … Si vedeva che dalla religione - quale che sia - ricavano la forza per superare tutti i problemi ed era l´unica cosa che rimane, che non può essere presa via da nessuno. È una cosa fondamentale per sopravvivere. Queste esperienze mi hanno fatto riflettere molto, e quando ero tornata in Italia avevo ancora maggior difficoltà con la nostra chiesa e in generale con il modo di pensare e di fare della gente qua.

L'esperienza vissuta in Africa ha come prodotto in Federica un estraniamento, l'esperienza di un altrove che si rivelava in una alterità inquietante e al tempo stesso affascinante, che mostra di poter sostenere la fatica del vivere non solo degli africani. L'esperienza vissuta ha così innescato la ricerca di una diversa spiritualità:

Non sopportando il prete nel mio paese, una volta che sono arrivata a Bologna ho frequentato la messa qua. Il prete era molto bravo, parlavo di avvenimenti attuali, correlati però alla fede cattolica. La cosa che mi è piaciuta di più era che ci ha dato 10 minuti di riflettere su cose personali. Sono solo 10 minuti, ma spesso nella vita quotidiana non si li prende per sé, perché si hanno troppe cose da fare, e si fa fatica riservare un po' di tempo per se stessi, cosa che invece sarebbe importante. … Questo rito mi ricordava un po' quella messa in Africa. É fatto in un modo molto più calmo, ma questo va anche bene, siccome si tratta di due culture completamente diverse.

Sembra così emergere l'esigenza di una religiosità maggiormente centrata sul soggetto, meno rappresentata e coinvolta da elementi culturali e tradizionali, pur presenti e amati, riconosciuti nel loro valore (*fanno parte della nostra cultura, si crea un senso di appartenenza, ci danno un sentimento di spirito di corpo, di unione*).

Federica avverte il bisogno di continuare la ricerca di senso per la realtà che ci circonda:

Oggi, tornata nel mio paese ci vado poco alla messa, però vado nella mia chiesa personale, che sono io stessa. Non so a cosa credo, però penso che tutto ciò che facciamo ha un senso, anche se qualche volta faccio fatica a trovarlo. C'è qualcosa

che ci lega, tra noi uomini e anche con la natura. C´è qualcosa che fa si che proviamo piacere alla vita, che fa si che andiamo sempre avanti, una fonte dalla quale possiamo ricavare delle forze in situazioni spesso disastrose. … Essere religioso non vuol dire solo fare delle pratiche religiose regolarmente, andare in chiesa ogni domenica. La religione vuol dire concepire il legame tra le cose, trovare un significato in ciò che si fa.

Nell'esperienza di Federica è così maturata una visione della religiosità in cui la dimensione della ricerca del significato della realtà trova fondamento nel presupposto che tutto abbia un senso, anche se si fa fatica a trovarlo.

Anna

Come avevamo prima sottolineato la percezione della condizione migrante è fortemente condizionata dalle rappresentazioni socialmente riconosciute. È il caso di Anna, nella cui relazione la "condizione" migrante non è percepita in quanto tale dalla stessa narratrice, ma è "tradita" nel corso del racconto della propria formazione religiosa.

Qui a Bologna non sono più andata a messa, forse per il poco coinvolgimento da parte dei parroci, mentre in Puglia andando a tutte le feste (Natale, Pasqua) e passando quasi l'intera estate, tutte le domeniche andavo e vado tutt'ora; si sente un'aria completamente diversa, molti giovani, per non dire la maggior parte, frequentano la Chiesa.

Il qui e l'altrove nella storia di Anna è più volte sottolineato in termini di radicale diversità, operando una vera e propria divaricazione tra il luogo d'origine, un paese in provincia di Foggia dove Anna è nata ed è vissuta per i primi 4 anni, connotato religiosamente in termini abbastanza radicali (*si sente un'aria completamente diversa*), e la provincia di Bologna in cui l'educazione religiosa è circoscritta, nei suoi ricordi, al tempo della scuola primaria:

Ho origini pugliesi, provengo da una famiglia molto credente e praticante della fede cristiana.
Fino all'età di 4 anni (ovvero nel '93) ho vissuto nella provincia di Foggia, successivamente mi sono trasferita a Bologna con famiglia.

Ho terminato la scuola materna nella provincia di Bologna, ma non mi sovviene di educazione religiosa.
Riguardo la scuola primaria ricordo di avere avuto una maestra molto brava (che tutt'ora incontro nelle scuole dove lavoro), si facevano disegni, si cantava, si giocava, il tutto riguardante il Cristianesimo (di questi ho dei ricordi in casa, materiale conservato dai miei genitori).

Anche in questo caso la frequenza del catechismo risulta "obbligata":

Durante questo periodo scolastico ho iniziato a frequentare il catechismo, si può dire "costretta" perché si è in quell'età in cui prendono i genitori le decisioni/scelte; ho conseguito i diversi sacramenti (Battesimo, Confessione, Comunione e Cresima), arrivata a questa ho deciso di non continuare più il catechismo.

La connotazione dell'ambiente di "ospitalità" come ambiente poco religioso è ulteriormente rafforzata con l'annotazione personale del restringimento della propria pratica religiosa alla sola messa settimanale, assieme alla mamma:

Ho un vago ricordo delle scuole medie, forse perché ho considerato quei tre anni i peggiori della mia carriera scolastica (notavo che gli altri crescevano, si sviluppavano e io rimanevo sempre la stessa). In questo periodo ricordo che il sabato sera andavo sempre a messa con mamma, fino alla seconda superiore, se non erro.

Con l'arrivo alle scuole superiori Anna, per una sia pure breve parentesi, si adegua all'ambiente poco religioso:

Arrivata alle superiori decisi, per i primi due anni di non frequentare le lezioni di Religione, sicuramente per stereotiparmi ad altri compagni. Dal terzo anno iniziai a frequentare e il Professore, ricordo, ad ogni lezione ci faceva leggere un versetto di Bibbia, successivamente la spiegava facendoci fare anche esercizi, altre volte ci faceva guardare film.

La religiosità si configura, nel percorso ricostruito da Anna, come scelta di credenza al soprannaturale (*durante questo percorso ho deciso di credere in questa fede, sono sempre più attratta dai vari episodi di "miracoli", se così si possono chiamare, e di "apparizioni"*) e come adesione a valori di minoranza (*grazie a*

questa fede, attraverso i suoi impegni morali ed etici, i valori che sostiene, il suo approccio critico, la sua espressine culturale, e non solo, ho assunto dei valori che purtroppo non tutti hanno) maturando una concezione relazionale della religione come amore per tutte le creature:

Credo che la religione, non sia solo una maniera per rivolgersi ad un Dio, dei, profezie o nel chiedere loro aiuto, date le nostre limitate capacità di comprendere chi siamo o da dove proveniamo; penso che essa sia anche "volontà di credere nell'amore per qualsiasi altra creatura, anche umana, che siano bambini, adolescenti, adulti, anziani".

6. Narrazioni migranti e identità minoritarie

Amina

La relazione di Amina ci porta direttamente nel cuore del tema della religiosità delle "seconde generazioni di immigrati", in cui l'identità religiosa è il frutto di progressivi processi di riappropriazione di elementi simbolici e culturali da parte di soggetti in età evolutiva. Un processo ben avvertito da Amina che afferma l'apparente paradosso di non essere stata "sempre" musulmana pur appartenendo ad una famiglia musulmana:

Non sono sempre stata musulmana, ci sono arrivata dopo un'infinità di passaggi che cercherò di riassumere, nonostante la mia famiglia appartiene all'Islam.

La caratterizzazione dell'altrove è una identità religiosa che si rivela più nella tradizione culturale, nella ritualità "imposta" come convenzione sociale, in cui la famiglia perpetua riti e consuetudini senza saperne dare le ragioni:

Sono nata in un paesino del Sahara marocchino dove la religione si confonde con la tradizione, dove si afferma di essere pienamente musulmani nonostante nessuno a parte l'imam abbia letto il Corano.
Mia madre analfabeta e mio padre semialfabeta non mi hanno mai insegnato il significato di religione e di fede ma solamente due preghiere che per me non hanno avuto senso fino all'adolescenza vedendo che dopo il trasferimento in Italia ho dimenticato la mia lingua madre.

Vedevo i miei pregare cinque volte al giorno e ci costringevano a fare il ramadan non tanto per un insegnamento religioso ma solamente perché tutti lo facevano.

Nel paese ospite (Amina vive in un non meglio precisato paese della Sicilia, fino alla fine delle scuole medie) la mediazione culturale e religiosa è particolarmente significativa dato l'ambiente specificamente religioso scelto per la frequenza scolastica:

Arrivati in Italia iniziai ad andare alla scuola materna gestita da suore e li iniziai ad avere i primi approcci con la religione cattolica. A scuola ci portavano a messa ogni mattina, prima della merenda dovevamo dire le preghiere vedovo ovunque immagini religiose e per le recite di Natale interpretavo quasi sempre la vergine Maria. E cosi continuai fino alle medie.

Il "qui" è invece assunto come proprio, al punto che, dimenticata *la mia [sua] lingua madre,* Amina finisce con il credere di *essere cattolica fuori e musulmana dentro*, favorita in ciò dal fatto che

a casa nessuno discuteva di ciò che accadeva a scuola anzi i miei partecipavano alle recite (che avvenivano sempre in chiesa), volevano che mi comportassi bene durante l'ora di religione, che prendessi buoni voti, la consideravano una materia come le altre.

La figura della maestra è riconosciuta come significativa per la propria crescita (*alle elementari mi piaceva molto la lezione di religione, divenne una delle mie materie preferite, questo perché la maestra era molto disponibile e ci faceva fare anche dei lavoretti molto carini*) e Amina ribadisce la particolarità della sua esperienza che la vede "gestire" due tradizioni religiose (*quindi per i miei primi anni ero in mezzo a due religioni che utilizzavo in base alle esigenze*) in termini "personali".

Il racconto di un tentativo di educazione alla religione islamica nel paese ospitante testimonia, con un vero e proprio "lapsus" (in cui associa *arabo* e *religione cattolica*), la "confusione" di tradizioni religiose a cui Amina è "esposta":

In Sicilia dopo un po' di anni aprirono un primo centro culturale islamico dove iniziarono a dare lezioni di arabo e di religione cattolica [*testuale Ndr*] ma dopo i primi tentativi fallii e così persi l'occasione di poter imparare l'arabo e capire un po' i riti dei miei genitori.

Abbiamo usato intenzionalmente il termine “esposta” perché più di altri ci è parso adeguato al processo di “appropriazione” reciproca nel dinamismo raccontato da Amina.

Difatti l’attenzione e l’adesione di Amina alle tradizioni religiose con cui si relaziona, appaiono legati al contesto vitale di riferimento e variano con il variare dello stesso contesto, come racconta nel riportare l’esperienza del “rientro” in Marocco, descritto in termini diversi rispetto alla rappresentazione iniziale: l’ambiente religioso non è più quello tradizionale, legato a forme di convenzione sociale accettate e condivise senza personali ripensamenti. Nella descrizione di Amina la “rinascita” religiosa del Marocco ha un innesco legato alla presenza di mezzi di comunicazione nuovi e fondamentali per la cultura contemporanea come la televisione e il satellite:

Finite le elementari dopo circa 8 anni i miei genitori ci portarono in Marocco e ci rimasi per circa 10 mesi.
Una volta che i parenti constatarono che stavo perdendo la “strada” mi bombardarono di dogmi, di usanze, tradizione e religione (in quel periodo e ancora adesso il Marocco stava vivendo un ritorno alla religione con i mezzi di comunicazione - arrivati anche nei paesi dove fino a poco tempo fa non c’era neanche la luce - portarono a grandi cambiamenti. La tv che arrivò nelle case di tutti e con alcuni programmi legati all’islam portarono la gente a avere più informazioni e a iniziare a capire meglio il concetto di religione).

La permanenza in Marocco ha da un lato favorito una certa consapevolezza della identità musulmana ma non ha espiantato il dinamismo di appropriazione della cultura del paese ospite tantomeno il “fascino” proprio dell’esperienza religiosa:

Tornata in Italia cambiai idea sul seguire le lezioni di religione cattolica per il senso di appartenenza che avevo sviluppato nel “mio” paese. Trascorso un po’ di tempo in Italia tornai di nuovo ad essere la ragazza metà\metà.
Continuavo a rimanere affascinata dalle religioni, dalle spiegazioni che davano e dalle sicurezze che nei momenti duri riuscivano a diffondere.

La stagione dell’adolescenza è anche la stagione in cui si entra in “crisi” nell’accezione piena del termine, con l’inizio del “vaglio” di ciò che ci è stato trasmesso e la maturazione di una coscienza identitaria personale. Nella storia di Amina il periodo di crisi

coincide con una nuova migrazione, interna al paese ospite, e con la frequenza di un gruppo associativo religioso giovanile:

Verso la fine delle medie ci trasferimmo al nord.
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 Modena 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.

L'associazione giovanile, se da un lato sostiene la "conversione", dall'altro lato può mettere in mostra limiti abbastanza ricorrenti nelle esperienze religiose di qualsivoglia confessione, limiti che contribuiscono a rendere ancora più acuta la domanda religiosa e più critica la ricerca personale di coerenza etica e dottrinale della religione, aprendosi ulteriormente, nel caso di Amina, alle altrui "verità":

È proprio in quegli incontri dove iniziai a vedere da parte degli altri musulmani una certa ipocrisia e mi allontanai definitivamente, continuando la mia ricerca in solitudine.
Iniziai a leggere molti libri da quelli favorevoli all'islam fino a quelli che lo accusavano, mi informai anche su le altre religioni buddismo, ebraismo ecc.

L'"esposizione" alla religione cattolica dentro un orizzonte musulmano mai venuto meno e anzi, in alcuni momenti, fatto entrare in campo a salvaguardia di una "strada" altrimenti smarrita, dà luogo ad un esito non previsto, tantomeno programmato.

Ho avuto la possibilità di conoscere due religioni diverse senza che nessuna pesasse sull'altra e questo mi ha portato a scegliere anche se in fondo non mi sono allontanata tanto dalle mie origini religiose.

Amina esprime una "rinnovata" identità musulmana in cui è presente, in termini consapevoli, la dimensione "interculturale" della società contemporanea e le esigenze educative connesse:

Adesso penso di aver raggiunto un equilibrio: mi definisco musulmana con un po' di spunti da altre religioni (…) Aver avuto un educazione religiosa multipla ha

influito tanto anche sul mio modo di lavorare come educatrice, lavorando nell'intercultura cercando sempre di valorizzare e rispettare le differenze religiose.

Meriam

La relazione di Meriam presenta aspetti molto particolari e unici rispetto alle precedenti narrazioni. Meriam è una ragazza nata in Marocco e giunta in Italia molto precocemente, a soli tre anni. Il suo caso se da un lato fa da *pendant* con quello di Amina, dall'altro se ne distanzia per una singolare "consapevolezza" dell'identità religiosa.

Toni e contenuti della relazione di Meriam appaiono vicini alla letteratura "agiografica", sfiorando in certi passi la confessione mistica di una relazione presente e costante con la divinità, come avremo modo di notare più avanti.

Il percorso si presenta per certi versi accidentato, prendendo avvio da un rifiuto/negazione della "cultura" e dell'identità religiosa d'origine:

Sono nata nel 1991 in Marocco, (…) Ho conosciuto mio padre solo nel 1994, quando insieme a mia madre l'abbiamo raggiunto tramite un ricongiungimento familiare a Modena, dove tutt'ora abitiamo.
Sono arrivata in Italia molto piccola, ho iniziato a frequentare il primo anno di scuola dell'infanzia e ho subito aderito al modello d'identità proposto dalla cultura ospitante rifiutando tutto ciò che riguardava la mia cultura d'origine. Mi vergognavo del mio nome, sempre strano ed impronunciabile (…), mentre dietro vi risiede un dolce significato assolutamente invidiabile.

Il rifiuto e la "vergogna" della cultura d'origine trova agli occhi di Meriam una ragione nell'assenza di motivazioni delle regole e delle credenze praticate e trasmesse nella famiglia:

A casa i miei genitori cercavano di trasmettermi valori e principi arabi ed islamici, ai quali non ho aderito se non per il divieto di non mangiare la carne di maiale. In realtà non mi hanno mai spiegato il motivo di alcune pratiche o idee. A distanza di anni ho capito che anche loro non lo sanno... questo significa che qualcuno nel loro passato ha trasmesso loro dei valori e poi una volta adulti come macchine hanno riprodotto tutto quanto quasi come un copia e incolla, senza sapere la fonte, se è una pratica corretta o meno, la storia, i significati profondi... Ebbene ero ancora una bambina ma me ne ero già accorta, perché nessuno mi sapeva spiegare per quale motivo non potevo mangiare la carne di maiale. Dire è perché siamo musulmani non è sufficiente, è ripetitivo, stereotipato e troppo riduttivo... Cosa vuole dire essere musulmani? Essere musulmani è una identità che si costruisce nel

tempo attraverso tanto impegno. Si tratta di una sorta di ricerca che permane per tutto il ciclo vitale.

Il rifiuto della cultura di origine fa da contrappunto al processo di affiliazione della "cultura" ospitante, a distanza di tempo valutato come "*processo di assimilazione*" con alcuni vantaggi ma a prezzo di quella che appare una "*confusione totale*" della propria identità in quegli anni ormai passati.

Cresco in mezzo ai modenesi, tanto che i miei compagni mi insegnano anche po' di dialetto, imparo la differenza tra comunione e cresima, i dieci comandamenti, le feste cristiane, le canzoni di Natale Jingle Bells e White Christmas. Tutto questo faceva parte della mia normale quotidianità, aumentava il senso di appartenenza con i miei coetanei italiani.
Si pensi che addirittura sono entrata in una chiesa prima di essere entrata in una moschea e tornavo a casa contenta raccontando di questa esperienza religiosa che mi appartiene e non mi appartiene. Confusione totale!!! (…) I vantaggi che ho tratto da questo processo di assimilazione sono stati l'apprendimento della lingua e un'ottima socializzazione con i coetanei.

La relazione di Meriam espone in maniera abbastanza articolata e ricca di sfaccettature come nella sua storia si sia trovata di fronte ad elementi culturali dell'identità religiosa islamica certamente "critici" rispetto alla cultura ospite, al punto che gli stessi hanno poi rappresentato lo spunto per rileggere e ripensare la propria "eredità" culturale.

Il primo di questi elementi è identificato nell'astensione dalla carne di maiale, un obbligo che Meriam non poteva eludere e al tempo stesso non poteva giustificare vista l'età in cui si colloca il "conflitto identitario":

Non mi sono mai sentita diversa dagli altri bambini, se non per la carne di maiale, tanto che mi inventai di avere una malattia che impediva di mangiarla. Questa è stata un ottima strategia per evitare troppe domande curiose ed invadenti alle quali anche la sottoscritta non sapeva rispondere.

Anche il Ramadan si presenta come "estraneo", privo di ragioni, eppure vincolante in forza dell'appartenenza familiare e all'avvenuta "maturità" sessuale:

Tutto filava liscio fino alla seconda media, quando il mio corpo che ormai non era più mio o meglio come dice Melandri era "una terra d'altri", dovetti iniziare da buona musulmana "adulta" ad osservare il digiuno nel mese del Ramadan.
I primi anni, ricordo con amarezza, è stata una tragedia... Ramadan? Lo vivevo come un mese di prova fisica e in certi sensi come una punizione... ancora una volta ho semplicemente obbedito, avevo bisogno di risposte, avevo bisogno di capire... ancora una volta i miei genitori mi rispondono: "siamo musulmani!"

Tuttavia l'elemento più significativo, in un certo senso "critico", è individuato nel velo, che appare per la prima volta durante la frequenza delle scuole medie di Meriam, ed è vissuto come un elemento di disturbo del processo di affiliazione alla cultura ospite:

non capivo per quale motivo una donna doveva coprirsi ... e nello stesso momento odiavo con tutta me stessa questo copricapo, addirittura non volevo uscire con lei perché mi vergognavo di avere una madre diversa dalle altre).

La scelta materna segna una vera e propria crisi nella relazione di Meriam con la madre:

Nel medesimo anno succede qualcosa di bizzarro. Mia madre all'incirca all'età di 40 anni, decide di indossare uno strano copricapo chiamato hijab. Le poche persone che vedevo indossare il velo erano le mie nonne. Ero convinta che bisognava portarlo quando si diventa anziana, come segno di saggezza e rispetto. Dicevo tra me stessa: un giorno quando diventerò una vecchia nonna lo porterò anche io... Ero disperata. Non ci potevo ancora credere: la mia bellissima mamma si è messa il "fazzulett" !!!! (fazzoletto in dialetto modenese). Ma la mia mamma non era ancora una nonna!!!.

La critica agli atti e alle pratiche religiose familiari, molto radicali, lasciano il campo nel corso dell'adolescenza ad una riscoperta del loro valore all'interno di un orizzonte religioso presente ma non compreso. Il "filo di Arianna" che porta Meriam a rileggere diversamente le pratiche tradizionali dell'Islam e ad aderirvi progressivamente è la dimensione spirituale della preghiera.

Già presente nella vita familiare, la preghiera è vista da Meriam in stretta connessione con momenti della vita che necessitano di rapportarsi al divino: nel caso dei genitori si tratta della condizione migrante che, a giudizio della figlia, spinge a ritrovare il valore della preghiera:

Avevo all'incirca 5 anni quando vidi i miei genitori per la prima volta pregare. Entrambi non avevano mai pregato prima di allora neanche nel paese di origine. All'inizio del loro percorso di immigrazione riscoprono il valore della preghiera, si accende il desiderio di una connessione giornaliera con il Creatore.

Nel caso di Meriam la preghiera viene riscoperta in un momento critico (*arrivò l'esame di terza media: ero terrorizzata*) che la porta a ripetere gesti familiari, visti ma non mai vissuti, sperimentando per la prima volta la relazione con Dio:

Quella mattina accadde qualcosa di insolito. Era la prima volta che avevo bisogno di Allah. Avevo bisogno della Sua protezione, della Sua forza e del Suo aiuto, della Sua dolcezza. 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.

Meriam si trova così a fare i conti con la propria identità religiosa e culturale nel nuovo contesto e in maniera diversa rispetto alla obbedienza alle richieste della famiglia. Entra in gioco una volontà individuale che man mano si rafforza nel confronto con persone e di fronte ad eventi significativi sia sul piano personale sia più ampiamente culturale e politico (*decisive sono state le letture di "Il razzismo spiegato a mia figlia" di Tahar Ben Jelloun, "Ahleme quasi francese" di Guene Faiza e "Mio padre fa la donna delle pulizie" a cura di Saphia Azzeddine*). Una volontà individuale che è generata proprio dalla personale esperienza della preghiera e delle forme in cui l'esperienza religiosa musulmana si esprime e si rinnova.

Passato l'esame brillantemente, inizio a riflettere sul valore della religione, sulla preghiera, sul Corano. (…) Ah già, il mio amato Corano!!! Non so leggere l'arabo e mi vergogno profondamente di questa mia grande mancanza... Chiedo allora di mia spontanea volontà una copia del testo sacro tradotta in italiano. Il mio desiderio viene subito esaudito con tanto stupore ed entusiasmo. Sulla copertina verde scuro vi è scritto: "Questo è il Libro su cui non ci sono dubbi, una guida per i timorati" (Corano, Sura al Baqara). Inizio a sfogliarlo e subito un brivido mi pervade il corpo, anzi è la mia anima che risponde alle parole di Dio Il Clemente, Il Misericordioso.

Particolarmente interessante è l'episodio che spinge Meriam più decisamente in un percorso di riscoperta spirituale:

Inizio le scuole superiori e continuo il mio cammino di ricerca spirituale in modo silenzioso ed autonomo. Un giorno il professore di religione, mi invita a rimanere in classe poiché si sarebbe parlato di Islam ed io potevo essere una sorta di "biblioteca vivente". Mi accorsi però che ero il testimone sbagliato. Il professore iniziò a recitare a memoria capitoli di Corano che io-musulmana non conoscevo, iniziò a trattare argomenti in modo fluido e piacevole inerenti l'Islam che io neanche sapevo della loro esistenza. Shock totale, buio, avrei voluto sprofondare!!! Ecco questo fu un momento cruciale della mia vita. "Nel bel mezzo della mia adolescenza mi ritrovai per una selva oscura": dovevo decidere chi sono e a quale religione appartengo, ma soprattutto se vi voglio aderire passivamente senza conoscere ciò che sta dietro oppure se veramente credo in Allah Re del Giorno del Giudizio, nel Suo Libro, nei Suoi Profeti, negli Angeli, nell'Aldilà.

L'episodio è significativo perché consente di mettere in luce alcuni aspetti dei dinamismi identitari della seconda generazione. Qui ci limitiamo solo a sottolineare l'identità, "attribuita" dal docente a Meriam, di "biblioteca vivente" dell'Islam. L'insegnante è diventato così inconsapevole stimolatore della ricerca di identità di Meriam, avendo per primo dato valore e riconoscimento alla religione islamica e ai suoi aspetti culturali (*iniziò a trattare argomenti in modo fluido e piacevole inerenti l'Islam che io neanche sapevo della loro esistenza*). Ed è curioso notare come la necessità della decisione venga espressa con il richiamo dantesco alla selva oscura, esprimendo così la misura di una immersione nella cultura ospite, ben presente alla coscienza di Meriam, che mostra la possibilità di gestire la differenza culturale tra famiglia e paese ospite come insieme di risorse disponibili al soggetto in formazione:

Come giovane di seconda generazione sono contenta ed orgogliosa di avere una doppia etnicità, frutto di un graduale processo di formazione dell'identità che si scopre, si educa e si impara confrontando la cultura del gruppo familiare con quella del paese ospitante e riuscendo ad armonizzarne i valori.

La ricerca spirituale, nella rilettura della formazione della propria identità religiosa di Meriam, fa tutt'uno con la conoscenza, lo studio, inteso come vero e proprio compito religioso (*Iqraa non è solo una parola, ma è diventata la mia principale filosofia esistenziale*) che può utilizzare, anzi si trova favorito, dalle moderne forme di comunicazione e di acquisizione della conoscenza:

Conoscenza e fede sono un binomio indissociabile. In fondo la prima parola che è stata rivelata più di 1400 anni fa dall'Angelo Gibril (Gabriele, pace su di Lui) al Profeta Muhammad (pace e benedizione su di Lui) fu: "Iqraa" (Leggi). Iqraa inteso come leggere, conoscere, imparare, studiare, ricercare, assimilare, comprendere, o meglio acquisire il sapere. "A colui che cerca una via di conoscenza, Dio faciliterà una via verso il Paradiso" (detto del Profeta Muhammad pace e benedizione su di Lui). (…) Questo si è accentuato grazie all'avvento dei media, internet, social network: ogni momento è proficuo per imparare ed approfondire l'Islam, cioè la mia ragione di vita. (…) Da lì è iniziato un periodo di riflessione che ha portato al mio "ritorno all'Islam".

La strada maestra del "*ritorno all'Islam*" è costituita comunque dalla preghiera, affermata da Meriam con accenti e toni da "confessione" di una vera e propria conversione:

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 donata solo a coloro che credono nell'Invisibile. Avevo bisogno di un appoggio solido che solo l'Altissimo riesce a darti. Noi esseri umani così deboli abbiamo bisogno del nostro Creatore, Lui il Vivente, Re dei cieli e della terra di certo non ha bisogno di noi...
(…) Intanto mi affeziono alla preghiera, diventando così un rituale importante che mi accompagna cinque volte al giorno. Questo è un atto che mi ha permesso ogni giorno di rigenerarmi attraverso una relazione diretta con Dio, relazione priva di qualsiasi interferenza, soprattutto nel momento della prosternazione, che ha un profumo e un sapore particolare, che ti apre il cuore e ti rilassa l'anima. La preghiera è la chiave dell'Islam, così come disse il Messaggero (pace e benedizione su di Lui) di Allah: "L'Islam è la salvezza, la sua colonna è la preghiera e il suo vertice è il Jihâd (il combattimento interiore sulla via di Allah)".

La figura del profeta è introdotta in termini funzionali (*avevo bisogno anche di un modello umano da seguire in questa effimera modernità liquida pervasa da una sorta di autismo sociale*), con perifrasi e richiami a giudizi positivi su Maometto da parte di importanti figure (Lamartine, Goethe) della cultura occidentale, segno della commistione tra le diverse tradizioni culturali.

Non mancano momenti di discriminazioni nella storia di Meriam ma risulta un accenno molto pacato e ricondotto ai limiti di episodi bilanciati da momenti e figure accoglienti e valorizzanti, esempi concreti della possibilità di avere una personale visione della realtà.

Nel primo anno di superiori in un liceo linguistico ho conosciuto ed assaporato per la prima volta la discriminazione. Un ambiente troppo competitivo e svalutante, privo di essenza umana da parte di alcuni professori ai quali ora consiglio vivamente la lettura del libro "A scuola nessuno è straniero" di Graziella Favaro. (…) Ho deciso così di combattere con Allah al mio fianco. Cambiando scuola ho conosciuto persone che mi hanno accettata per quello che sono, che non giudicano la provenienza o il colore della pelle. In mezzo alle differenze ho avuto l'opportunità di capire ancora di più chi fossi realmente, di sviluppare una visione personale del mondo.

Questa personale visione del mondo è maturata nel tempo con letture personali e scelte di vita che hanno condotto Meriam a rivalutare i gesti familiari, a trovarne un senso, oltre la capacità dei genitori di dare ragione dei riti e delle tradizioni islamiche:

Ho scoperto testardamente la mia tradizione religiosa: per ribellione e per bisogno di protezione. Il mio hijab rappresenta la mia precisa volontà di manifestare la fede. Portare il velo non è un limite alla libertà personale, ma è un atto che contiene un significato più profondo, che riguarda la rivendicazione della propria dignità e l'assunzione di una grande responsabilità.

Una scoperta e una ridefinizione del senso e del valore del velo che trova ragioni in diverse "regioni" della cultura contemporanea, come sintetizza Meriam in questi passi della sua relazione:

Rilevante è stata per me la lettura di "Lettera a mia figlia che vuole portare il velo" di Leila Djitli e di "Porto il velo, amo i queen" di Sumaya Abdel Qader.
Il velo è modestia, pudore, protezione. Importante è stata la visione del documentario "Il corpo delle donne" di Lorella Zanardo. Nel e dal nostro corpo si incarna la nostra conoscenza e la nostra relazione con gli altri. "È ciò che ci chiude e contemporaneamente ci apre al mondo, ci mette in connessione con gli altri" (Galimberti). Il nostro corpo è una narrazione, è un testo, è la nostra firma. (…) Tawakkul Karman, premio Nobel per la pace, quando i giornalisti le hanno chiesto a proposito del suo velo, insinuando che non fosse adeguato al suo livello di educazione ed intelletto, lei rispose: "L'uomo preistorico era pressoché nudo, e mano a mano che il suo intelletto si è evoluto ha iniziato a coprirsi di più. Ciò che sono oggi e ciò che indosso rappresenta il più alto livello di pensiero e civiltà che l'uomo abbia mai raggiunto, e non è per nulla retrogrado. Piuttosto la nudità dilagante oggi è un segno di ritorno alla barbarie". (…) Il hijab è un atto di adorazione che qualcuno erroneamente lo vede come un peso, probabilmente perché non si omologa alla massa e non vende il proprio corpo.

Il diritto a portare il velo si innesta così nel contesto occidentale del dibattito sulla laicità dello stato e del suo impianto giuridico che garantisce sul piano dei principi la libertà religiosa (Caputo 1998). E portare il velo trova un nuovo significato di espressione della propria libertà religiosa all'interno del contesto occidentale.

Trasformare però tale questione in una sorta di gioco politico mi ha scioccata. Mi chiedo: perché i veli delle donne delle altre confessioni non turbano nessuno? Perché una suora è considerata una donna devota ed una donna musulmana è considerata oppressa? Si, sono sottomessa... sono sottomessa ad Allah l'Onnipotente e l'Onnipresente.

La scelta di indossare il velo ripropone in termini diversi le stesse relazioni familiari, costringendo ad una comunicazione più essenziale e radicale:

Ricordo con piacere il 12 giugno 2006. Ero pronta per un passo importante che avrebbe sconvolto la mia intera vita. (…) Ho detto a mia madre: "Voglio portare il hijab (il velo) come te". La mamma non ci ha creduto, pensava che fosse uno scherzo o che forse non ce l'avrei fatta a mantenere un impegno così grande. Per circa una settimana non le ho parlato evitando lo sguardo. Poi mi ha sentito piangere e allora mi ha detto che non voleva proibirmi nulla, anche perché non si può né obbligare né proibire un atto di fede che ti consente di compiacere il Tuo Signore e di costruire la propria strada verso il Paradiso. Voleva soltanto salvaguardarmi dagli ignoranti che non avrebbero capito. Mio padre rimase in silenzio.

Una scelta personale, profondamente radicata in un orizzonte religioso che però non trova una facile comprensione da parte sia del contesto sociale d'origine sia nell'ambiente di vita quotidiano:

Ben presto mi sono accorta che la mamma aveva ragione. Ciò che mi diede maggiormente fastidio è stata l'insensibilità dei miei parenti in Marocco che quell'estate, vedendo il mio nuovo look, hanno pensato che fossi impazzita ed invecchiata troppo precocemente. Avevo 16 anni, sì giovane, talvolta ancora bambina, ma la morte non avvisa e soprattutto non ha età.
Per strada la gente si volta a guardarmi. Non riesco a capire se è curiosità o paura...

La riscoperta del valore religioso delle tradizioni islamiche è stata anche favorita da incontri significativi, che rappresentano un vero e proprio sostegno per la costruzione del Sé:

Agosto 2009 (Ramadan). Avevo appena imparato, dopo anni che osservavo il digiuno senza crederci pienamente, che in realtà il mese di Ramadan non è solo astensione dal cibo, fumare ed avere rapporti sessuali. Ramadan è il digiuno dei sensi, degli istinti, delle nostre debolezze, difetti e vizi. (…) È il momento migliore per avvicinarci al nostro Creatore e comprendere maggiormente le sofferenze dei poveri. Questa comprensione stimola il sentimento di carità e di compassione verso il prossimo. Durante la notte del destino conosco per la prima volta Anna Aicha, un'italiana convertita all'Islam che mi ha spronata profondamente ad una ricerca continua ed attiva del vero significato di essere musulmana, diventando così nel tempo la sorella maggiore che non ho mai avuto.

La vicinanza di Anna, la "*sorella maggiore che non ho mai avuto*", l'ingresso nella sua associazione, fondata allo "*scopo di diffondere l'Islam nella sua autenticità legata al Corano e alla Sunna*" sono anche l'occasione per conoscere Amir, poi diventato il "fidanzato",

grazie al quale ho avuto modo di migliorarmi a livello umano e spirituale, da cui ho imparato il grande dono della pazienza ed umiltà, grandi virtù che l'Islam raccomanda e richiede a ciascuno poiché aiutano l'uomo a dominarsi, a riflettere, a trarre vantaggio dai propri errori.

La relazione affettiva nata con Amir si situa perciò all'interno dell'orizzonte determinato dall'appartenenza religiosa, non appena esteriormente (a livello associativo) ma in senso pienamente spirituale, come dono che Dio fa per il reciproco sostegno nel cammino del credente.

Anche l'esperienza del pellegrinaggio alla Mecca ha rappresentato un momento forte di vita religiosa e di scoperta di un'appartenenza radicale al Dio ritrovato nel cammino spirituale intrapreso con impegno e costanza:

finalmente insieme alla mia famiglia riusciamo a prendere l'aereo per l'Arabia Saudita all'insegna di un viaggio spirituale per fare il pellegrinaggio minore a Makkah durante il mese del Ramadan.
Prendo questa occasione come una chance meravigliosa, pensando che la mia vita potrebbe finire presto e non averne una seconda terrena. Perciò colgo al volo la possibilità di redenzione e di misericordia dando il meglio di me stessa. (…) Man mano che il viaggio procede tale unione si rafforza, si annullano le nazionalità, si annullano i costumi, per lasciare spazio al delinearsi di un gruppo sempre più folto

di persone che non sono più il siriano, il marocchino, l'italiano, l'indiano, il somalo... ma sono semplicemente tutti musulmani, sono amanti del loro Signore. (…) L'immagine dei fratelli e delle sorelle nel momento dei giri intorno alla Kaaba fa venire i brividi, sembra di essere ad una prova generale del Giorno del Giudizio. Se da una parte le lacrime scorrevano copiose sul viso, dall'altra il cuore provava una sensazione unica di estraniamento dal corpo! Qualcosa di mai provato prima! (…) Da questo viaggio ho imparato a vivere con il forte sentimento della costante presenza di Dio.

Il carattere di "confessione" della relazione si palesa nuovamente nella sua parte finale come preghiera di lode a Dio nella sommessa richiesta di essere ammessa all'unione armoniosa con il creato:

Chiedo ad Allah Il Misericordioso di farmi essere sempre più in sintonia con il suo Creato, affinché possa servirLo al meglio ed essere illuminata dalla Sua immensa Luce!!

7. L'educazione religiosa nel vissuto migrante: alcune osservazioni pedagogiche

Per quanto il materiale esaminato non consenta generalizzazioni né comparazioni, tuttavia è possibile enucleare alcuni aspetti comuni delle relazioni esposte, evidenziandone i caratteri d'interesse specificamente pedagogico.

Nelle narrazioni esaminate emerge in maniera ricorrente il carattere "personale" dell'identità religiosa. Pur riconoscendo l'alterità della proposta religiosa ricevuta e la densità delle caratterizzazioni culturali della religiosità, in tutte le relazioni è presente in maniera preponderante la rappresentazione dell'identità religiosa come scelta, come atto di libertà individuale:

portare il velo non è un limite alla libertà personale, ma è un atto che contiene un significato più profondo, che riguarda la rivendicazione della propria dignità e l'assunzione di una grande responsabilità (Meriam);
… ho avuto la possibilità di conoscere due religioni diverse senza che nessuna pesasse sull'altra e questo mi ha portato a scegliere anche se in fondo non mi sono allontanata tanto dalle mie origini religiose (Amina);
… durante questo percorso ho deciso di credere in questa fede, sono sempre più attratta dai vari episodi di "miracoli", se così si possono chiamare, e di "apparizioni" (Anna);

… penso che sia importante conoscere anche altre religioni, altre culture. Questo ci costringe di ripensarci e confrontarci con noi stessi. È importante per costruirsi la propria identità (Federica);
… cercare di trovare delle risposte sfruttando il pensiero di grandi filosofi penso sia molto più stimolante che ricevere dei dogmi non discutibili. Il passo successivo verso la creazione di una propria sfera religiosa e di un intimo rapporto con il divino spetta poi a ogni singolo individuo al di fuori delle istituzioni (Beatrice);
… ognuno, infatti, può avere una propria identità religiosa, può professare qualsiasi religione liberamente (Marina).

La religiosità come costrizione, obbligo, convenzione sociale appare, nei racconti esaminati, relegata all'età infantile e/o ad un mondo da cui ci si è comunque estraniati, distanziato dal proprio modo di essere, da ciò che è riconosciuto come positivo elemento della propria identità. L'autonomia personale costituisce di fatto il criterio di giudizio e di ricostruzione del percorso educativo attraversato nella costruzione della propria identità religiosa, qualunque ne sia stato l'esito rispetto al dato di partenza. L'identità religiosa appare così strutturalmente "aperta" a cambiamenti e trasformazioni, una identità che necessita di ragioni convincenti, di adesioni "personali" non riconducibili a conformismi socioculturali.

La seconda considerazione è relativa alla dinamica relazionale tra "Io" e "confessione religiosa". Nel presentare le narrazioni esaminate abbiamo evidenziato la natura "soggettiva" della ricostruzione della formazione identitaria, per evitare l'accoglimento "ingenuo" del racconto offerto nelle relazioni. Tuttavia l'attiva azione di "filtro" compiuta dall'Io, non appare solo relegata al processo di selezione dei ricordi utilizzati per ricostruire la propria identità religiosa.

Nelle narrazioni l'azione di "vaglio critico" delle forme di religiosità ricevute è emersa più volte a caratterizzare episodi e momenti della propria storia.

Le stesse critiche alla religiosità infantile, alla costrizione vissuta in particolari momenti della propria età evolutiva, a forme religiose non più vissute come positive, rappresentano il segno di una costante e operosa attività dell'Io immaturo che sceglie e seleziona ciò che viene assorbito dalla cultura a cui è esposto, fino alla matura e autonoma consapevolezza della propria identità e delle sue componenti:

a casa i miei genitori cercavano di trasmettermi valori e principi arabi ed islamici, ai quali non ho aderito se non per il divieto di non mangiare la carne di maiale. In realtà non mi hanno mai spiegato il motivo di alcune pratiche o idee. A distanza di anni ho capito che anche loro non lo sanno... questo significa che qualcuno nel loro passato ha trasmesso loro dei valori e poi una volta adulti come macchine hanno riprodotto tutto quanto quasi come un copia e incolla, senza sapere la fonte, se è una pratica corretta o meno, la storia, i significati profondi... Ebbene ero ancora una bambina ma me ne ero già accorta (Meriam);
…alle scuole superiori, quando con l'autonomia scolastica, è stata proposta la scelta o meno dell'ora di religione, mi sono trovata come ad un bivio, ma non ho esitato a sceglierla (Marina);
…il nostro prete faceva delle messe molto belle, coinvolgeva i bambini, parlava in modo chiaro (…) purtroppo è arrivato un altro, molto diverso del primo. Beveva e non gli piacevano i bambini. Da lì in poi sono andata sempre più raramente a messa (Federica);
…negli anni in cui ho frequentato le ore di religione a scuola avevo l'impressione di assistere a una lezione di catechismo, poco utile nella formazione di una conoscenza critica dell'argomento. Ho trovato invece molto più utile alcune lezioni di filosofia, in cui si parlava di grandi uomini cristiani, che pur molto lontani dalla nostra epoca mi hanno dato ampi spunti di riflessione. Non serve a mio avviso un ulteriore indottrinamento, ma uno spunto critico per formarsi una coscienza religiosa (Beatrice);
… arrivata alle superiori decisi, per i primi due anni, di non frequentare le lezioni di Religione, sicuramente per stereotiparmi ad altri compagni. Dal terzo anno iniziai a frequentare (Anna);
…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 Modena 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. Iniziai a leggere molti libri da quelli favorevoli all'islam fino a quelli che lo accusavano, mi informai anche su le altre religioni buddismo, ebraismo ecc. (Amina).

Per ultima, ma non meno rilevante, rimane decisiva nelle relazioni prescelte la presenza di un *altrove* diversamente collocato nella storia di ciascuna delle narrazioni, un *altrove* che si relaziona dinamicamente ad un *qui* percepito come imprescindibile realtà di cui indagare significato e limite e in cui ricostruire e/o difendere gli autentici valori di una alterità vagliata nei suoi aspetti positivi e negativi.

In questo quadro è possibile parlare dell'identità religiosa come "risorsa interculturale" facendo riferimento non tanto agli aspetti socioculturali della religiosità, quanto alla sua "matrice generativa" che opera nel soggetto immaturo come nucleo strutturante l'identità personale (Moscato 2012). Occorre perciò superare la riduttiva rappresentazione dell'educazione religiosa come insieme di contenuti da trasferire *sic et simpliciter*, trasposizione "religiosa" della diffusa visione del processo educativo come "trasmissione culturale". Se così fosse si può comprendere la difficoltà a cogliere la dinamica del "rischio educativo", di un processo di apprendimento non misurabile nei termini di una adesione totale alle forme di religiosità proposte: laddove l'educazione religiosa viene rappresentata nei termini di una adesione rigida a norme e formule dottrinali, la stessa è condannata a vivere cambiamenti e trasformazioni in termini di "pericolo", "perdita", trasformandosi in una vera e propria ideologia che paradossalmente andrebbe ad inibire il dinamismo intrinseco del senso religioso trasformato in una ideologia fintamente religiosa più simile all'esperienza idolatrica (Giussani 1986, pp. 127-133).

L'analisi fin qui svolta, pur nei limiti più volte ribaditi, offre numerosi spunti per una revisione critica delle più diffuse interpretazioni della religiosità delle "seconde generazioni" mediate, nell'ambito delle diverse scienze umane (e in esse nell'ambito pedagogico), dagli studi sociologici già citati all'inizio.

Abbiamo sottolineato con Barbagli e Schmoll la polarizzazione tra due grandi linee interpretative della religiosità dei figli di immigrati, anche se essa non esaurisce certo il complesso quadro delle ricerche e dei contributi sociologici allo studio del dinamismo migratorio e/o dell'identità religiosa (Abbruzzese 2018). Tuttavia la sintesi operata sulla base delle riflessioni di Barbagli e Schmoll ha il merito di consentire di compiere alcune interessanti e specifiche osservazioni sul tema dell'identità religiosa delle seconde generazioni. Ci limitiamo quindi ad osservare come nelle ricerche e negli studi sociologici l'interesse scientifico, per quanto appaia focalizzato sull'identità religiosa della seconda generazione, sostanzialmente finisca con il leggere i processi identitari nei termini di maggiore o minore conservazione e/o mutamento dell'identità religiosa culturalmente e sociologicamente definita.

Il riferimento interpretativo ultimo dello sguardo sociologico sull'identità religiosa delle nuove generazioni migranti risulta essere il "processo" di assimilazione/integrazione nella società ospite. Viene ad operarsi così una vera e propria riduzione del dinamismo identitario delle "seconde generazioni", che appare molto più complesso allo sguardo pedagogico (evidenziato nella lettura dei casi qui esaminati) e non riducibile all'alternativa delle due "culture/identità", quella di appartenenza familiare da una parte e quella della società ospitante dall'altra. Questo modello interpretativo, di chiara derivazione sociologica, se irrigidito non riesce a leggere adeguatamente fenomeni complessi che risultano pur sempre situati sia sul piano dello spazio così come sul piano temporale, come abbiamo cercato di evidenziare nel corso del nostro esame dei casi qui riportati.

Difatti, dal punto di vista delle narrazioni, l'identità religiosa è un processo *in fieri* con caratteristiche intrinsecamente dinamiche, in cui il soggetto si pone come filtro selettivo di fronte alle proposte educative presenti nel proprio orizzonte/percorso esistenziale. Non a caso ci troviamo di fronte a quella che potremmo chiamare con Beck (2008) una identità religiosa "personale" che ha, nella propria esperienza, le ragioni del disorientamento, dell'adesione, della critica, della negazione e/o dell'affermazione parziale o totale dei contenuti delle religioni. In questo quadro, su un piano strettamente pedagogico forse risulterebbe più aderente al dato un percorso interpretativo centrato sulla categoria della religiosità intesa dinamicamente come costruzione del proprio Sé in rapporto al Trascendente (Aletti 2022; Caputo 2022b; Moscato 2022).

Riferimenti bibliografici

Abbruzzese S. (2018), *Oltre i paradigmi del sospetto: le ragioni del credere*, in Caputo M. (a cura di), *Oltre i "paradigmi… cit.*, pp. 39-51.

Aletti M. (2022), *La religiosità come oggetto di ricerca psicologica*, in Caputo M. (a cura di), *La religiosità… cit.*, pp. 83-108.

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano.

Barbagli M., Schmoll C. (a cura di) (2011), *La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna.

Beck U. (2008), *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, trad. ital. Laterza, Roma-Bari 2009.

Caputo M. (1998), *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, La Scuola, Brescia.

Caputo M. (2012a), *Interculturalità*, "Pedagogia oggi", 1, pp. 199-227.

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

Caputo M. (a cura di) (2018), *Oltre i paradigmi del sospetto. Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.

Caputo M. (2020), *Famiglie e minori migranti: per un paradigma pedagogico*, in Polenghi S., Cappuccio G., Compagno G. (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato, pp. 1287-1298.

Caputo M. (a cura di) (2022a), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Caputo M. (2022b), *La religiosità come risorsa: una prospettiva pedagogica tra le scienze religiose*, in Caputo M. (a cura di) *La religiosità ... cit.*, pp. 7-21

Caputo M. (2024), *Interculturalismo (pedagogia)*, in Bagni S, Locchi M. C., Piciocchi C., Rinella A. (a cura di), *Interculturalismo. Lessico comparato*, ESI, Napoli, pp. 367-386.

Caputo M., Moscato M. T. (2006) *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano.

Caputo M., Pinelli G. (2014a), *La religiosità come 'risorsa transculturale": narrazioni di giovani migranti*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione… cit*., pp. 191- 222.

Giussani L. (1986), *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano.

Huntington, S. P. (1996), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, trad. ital. Garzanti, Milano 1997.

Moscato M. T. (2006), *Famiglia ed educazione*, in Caputo M., Moscato M. T., *Le radici… cit.,* pp. 43-113.

Moscato M. T. (2009), *L'Io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi*, in Chiosso G. (a cura di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Moscato M. T. (2012), *L'educabilità umana e la religiosità: intrecci e sviluppi*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere ... cit.*, pp. 130-203.

Moscato M. T. (2022), *Per una pedagogia della religione: un itinerario*, in Caputo M. (a cura di), *La religiosità… cit.*, pp. 179-242.

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

Capitolo 5
Categorie teoriche e problemi di metodo: dati di una ricerca esplorativa sulla religiosità[1]

Questo capitolo fa riferimento ad una ricerca empirica di tipo esplorativo sulla religiosità[2], sviluppata tra il 2013 e il 2014 sull'intero territorio nazionale[3]. Fu la nostra ricerca più ampia e più sistematica nel corso del decennio. Sono state effettuate 61 somministrazioni di un questionario individuale, prodotto specificamente e in lingua italiana, per un totale di 2.675 questionari per il campione religioso e di 372 per il gruppo di confronto; complessivamente, quindi, sono state analizzate le risposte di 3.047 soggetti. Nel luglio 2015 è stato reso disponibile il primo report analitico su tutti i dati raccolti, report sottoposto a referaggio multidisciplinare, e successivamente presentato, insieme alle valutazioni dei *Referee*, ad un Seminario nazionale, tenutosi a Bologna nei giorni 24 e 25 settembre 2015.

---

[1] Una prima versione parziale di questo testo in Caputo M. (2018c), *L'esperienza religiosa e la sua formazione. Categorie teoriche e problemi metodologici di una ricerca esplorativa*, "Pedagogia e Vita on line", 3, pp. 1-10.

[2] Moscato et al. 2017. Le tavole dati che integrano il volume sono disponibili sul sito dell'Editrice.

[3] L'équipe di ricerca era composta dagli autori del volume già citato, coordinati da Maria Teresa Moscato, appartenenti alle Università di Bologna e di Padova e all'ISSR di Forlì. L'intero programma di lavoro in cui si inseriva la ricerca sul campo, e a cui si riferiscono altri fra i riferimenti bibliografici di questo testo, fu avviato nel 2009, a partire da una convenzione fra il Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna e la Facoltà Teologica dell'Emilia-Romagna.

In relazione alle critiche e ai suggerimenti ricevuti dai nostri Referee[4], il Report iniziale fu sottoposto a significative revisioni, di cui si diede conto nella redazione finale, pubblicata in volume nel 2017, insieme ai testi prodotti dai Referee e da altri partecipanti al già detto Seminario del 2015.

In questo capitolo non possiamo affrontare i risultati di questa ricerca nel loro complesso: mi limiterò ad evidenziarne le premesse pedagogiche implicite e alcuni aspetti metodologici, nella prospettiva di ulteriori ipotesi di ricerca sulla religiosità. Devo anche segnalare che, a distanza di dieci anni, abbiamo operato una rilettura degli stessi dati, alla luce di ulteriori riflessioni intervenute, rispetto alle trasformazioni evolutive della religiosità adulta, riflessioni che integrano di fatto le conclusioni del già citato volume del 2017 (Moscato et al. 2025).

1. Il percorso di indagine

L'oggetto della nostra ricerca empirica è stato progressivamente definito da studi preliminari sul senso religioso e sull'educazione religiosa, avviati nel 2009 in un continuativo confronto con approcci e punti di vista di altre scienze umane[5]. Siamo perciò giunti ad elaborare e a condividere la categoria di "religiosità" come una *condizione positiva della persona, una sua dimensione esistenziale di tipo qualitativo*, solo in parte osservabile dall'esterno, a partire da

[4] E. Becchi, A. Bellingreri, M. Corsi, M. Fiorucci, per l'area pedagogica; L. Cantoni, G. Filoramo, M. Tibaldi, per l'area multidisciplinare nella quale rientrano anche le osservazioni, in sede di discussione seminariale, di R. Cipriani e P. Donati. Ulteriori contributi sono poi stati acquisiti da parte di Colleghi intervenuti al Seminario (C. Belloni, S. Cicatelli e P. Dal Toso). Questo confronto si è rivelato, a nostro giudizio, estremamente utile e produttivo, perché ha di fatto ampliato il gruppo che analizzava i dati ottenuti (come se si fosse ampliata la stessa équipe di ricerca nel momento della prima lettura dei dati).

[5] A partire dal 2009 ho condiviso con Maria Teresa Moscato e alcuni altri colleghi questo programma di ricerca, inizialmente presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e poi presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna. L'intero programma è rifluito in attività di confronto seminariale e anche in attività didattiche e formative. Cfr. i due volumi antologici: Moscato et al. 2012, e Arici et al. 2014.

condotte e comportamenti, come le abitudini di preghiera e la partecipazione ai riti.

Abbiamo condiviso anche l'assunto che la religiosità si presenti sempre connotata, storicamente e antropologicamente, e sempre concretamente identificata in una forma storica (si è cristiani, o buddisti, o musulmani, o qualcos'altro). Tuttavia, riteniamo che permangano delle caratteristiche psichiche trasversali, che in qualche modo prescindono dalla confessione religiosa. La caratterizzazione più importante della religiosità è data da una serie di forze psichiche orientate, generate nel processo educativo e soggette a trasformazioni, sia evolutive sia involutive, nel corso della vita adulta (Moscato 2014). La religiosità si configura quindi, dal punto di vista psichico, come una struttura di *capacità in atto,* di *orientamenti e atteggiamenti verso la realtà esterna ed interna all'Io*, che in tal senso può essere "trasversale" rispetto a diverse confessioni religiose.

Ipotizziamo anche che esistano dei *modi*, o delle *tipologie,* dell'*essere religiosi*, che potrebbero differenziare fra loro degli appartenenti ad un'unica confessione, o viceversa affratellare fra loro persone appartenenti a fedi diverse. In questa prospettiva abbiamo lavorato ad un questionario che, se da un lato era specificamente destinato a soggetti cattolici o di formazione cattolica, dall'altro lato tentava di rintracciare dei possibili elementi strutturali dell'esperienza religiosa, attraverso l'analisi di opinioni e atteggiamenti religiosamente connotati. A questo scopo ci siamo rivolti ad un segmento di popolazione di confessione cattolica religiosamente praticante, la cui identità era ipotizzabile a partire dal contesto stesso della somministrazione. La pratica religiosa veniva comunque confermata dai rispondenti nel corpo del questionario.

La scelta metodologica dello strumento "questionario" derivava dalla esperienza di diversi strumenti di ricerca messi in opera negli anni precedenti (Moscato 2017a, pp. 16-17). Esistono alcuni "vantaggi" del questionario, rispetto ad altri strumenti qualitativi importanti, come l'intervista e il *focus group*: la possibilità di comparazione dei dati ottenuti, la garanzia di anonimato (e quindi la libertà di risposta per gli interpellati), la possibilità di strutturare le domande in una sorta di "canovaccio", funzionale ad una forma di "narrazione" semi-strutturata dell'esperienza religiosa personale.

Naturalmente esistono anche chiari limiti metodologici del questionario, che può individuare solo *opinioni* e *atteggiamenti,* oltre ad un inseparabile bagaglio di *conoscenze* sottese. Per trovare un metodo qualitativo adeguato all'esperienza religiosa (ma anche ad altre componenti intime e complesse dell'esperienza umana), probabilmente servirebbe una batteria integrata di prove e strumenti: sarebbero essenziali, ad esempio, esperienze di osservazione partecipante, come quelle praticate nella ricerca antropologica, integrate da colloqui e interviste; mentre sarebbe utile, nelle interviste in profondità, la ricostruzione di intere storie di vita di soggetti adulti (Gatti 2012). L'esigenza di approcci che utilizzino *mix method*, strumenti diversi e integrati, viene condivisa da altri studiosi, sia in ricerche sulla religiosità giovanile (Bichi, Bignardi 2015; Garelli 2016), sia in una ricerca sulle rappresentazioni religiose dei migranti in Italia (Ambrosini, Naso, Paravati 2018). Come afferma Rita Bichi, "la vita religiosa - al significativo mutare della relativa esperienza vissuta - richiede strumenti di indagine in grado di garantire l'accesso non solo alla dimensione della credenza, della pratica o dell'appartenenza, nelle loro declinazioni quantitative, ma anche la possibilità di comprendere i processi attraverso i quali tale sfera del vivere viene esperita" (Bichi 2015, p. 157).

Pur consapevoli della difficoltà di individuare strumenti di indagine congrui ad un oggetto come l'esperienza religiosa, la nostra equipe ha ritenuto di poter comunque operare una ricerca attraverso la costruzione di un questionario con il quale tentare di indagare gli stessi elementi strutturali minimi dell'esperienza religiosa, almeno quali sono evidenziati dalla ricerca specializzata (Filoramo 2004, 2014): *credenza, rito e mito*[6]. A queste categorie abbiamo aggiunto

[6] Queste macrocategorie possono essere descritte in termini e linguaggi meglio articolati, come fa, per esempio, Cipriani (2014, pp. 30-31). Si tratta di indagare: presenza di un riferimento al trascendente inteso come divinità e di un atteggiamento reverenziale verso di esso; credenze e convinzioni spirituali più o meno profonde; espressione di atti rituali orientati a detta divinità venerata; condivisione sociale di prospettive religiose palesemente professate; impegno personale di osservanza dei principi di tale fede; espressione di sensazioni, sentimenti, emozioni connesse a detta esperienza; riconoscimento di un corpus significativo di principi, di dogmi, di insegnamenti ufficiali da cui non è possibile

una specifica attenzione ai processi di educazione, formazione e trasformazione della religiosità, privilegiando un'ottica e una sensibilità pedagogica tipica dei nostri interessi di ricerca (Caputo 2017a).

La nostra ipotesi di lavoro era comunque "a maglie larghe", i cui margini di approssimazione erano funzionali alla possibilità che i soggetti interpellati potessero esprimere anche elementi da noi non previsti. Per questa ragione nel questionario sono presenti molte alternative di risposta, e sempre una possibilità di risposta aperta, garantita dall'alternativa "altro". Le domande sono 31, cadenzate in tre distinte unità tematiche, che non corrispondono formalmente alle "strutture" fenomenologiche della religiosità prima citate. Difatti la *credenza/ fede* e il contenuto del credere, vale a dire il tema del "Dio veramente creduto", sono l'oggetto delle domande 3, 4, 5, 5.1, in cui sono sondate le immagini /rappresentazioni della propria religiosità e le immagini di Dio di riferimento (Pinelli 2017a). Ma anche le domande della parte finale del questionario, le domande 25-31, sui dogmi, le prassi, le immagini di chiesa (Porcarelli 2017), che indagano anche convinzioni o dubbi teologici, oltre che opinioni e atteggiamenti religiosi, ci danno conferma, o disconferma, dei presupposti veicolati dalle immagini e dalle parole privilegiate nelle risposte alla prima serie di domande.

Il *rito* è oggetto delle domande 6 e 7, riferite alla preghiera e ai sacramenti, e delle domande 13, 14, e 15 riguardanti il culto mariano e la venerazione dei santi, in luoghi specifici, considerando questi ultimi come elementi caratteristici della religiosità cattolica (Moscato 2017b, pp. 202-219).

Il terzo elemento categoriale è infine il *mito* (o meglio, quel patrimonio narrativo religiosamente condiviso che costituisce una "storia sacra", e che con il rito sistematicamente si intreccia). Inizialmente non intendevamo indagare la specifica conoscenza e l'uso della Sacra Scrittura, ma avevamo solo scelto le "storie" dell'Antico e Nuovo Testamento (domande 18-24), come "materiale" per individuare atteggiamenti religiosi (Gabbiadini 2017).

---

prescindere; osservanza di norme e regole etiche che sono ritenute fondamentali e degne di attenzione.

Il questionario è stato proposto in contesti formativi connotati religiosamente come appartenenti alla Chiesa Cattolica (aggiornamento insegnanti di scuole cattoliche e/o di religione, incontri ecclesiali, momenti formativi per catechisti, studenti ISSR, ecc.), vale a dire a soggetti di cui potevamo presuppore la presenza di una esperienza religiosa, quale che fosse il significato ad essa attribuito. Devo anche precisare che il campione raggiunto si configura, in termini tecnici, come "accidentale", e dunque non può essere considerato "rappresentativo" della popolazione religiosa cattolica italiana, in questo momento storico. La composizione interna e la consistenza numerica dei rispondenti, ampiamente descritti nel volume (Moscato 2017a, pp. 30-42 per il campione e pp. 42-44 per il gruppo di confronto), rendono però *significativi* i dati complessivi ricavati dal questionario, in quanto si esprimono in esso persone che si riconoscono e si dichiarano religiose nel 92% dei casi.

I risultati della ricerca ci hanno confermati, comunque, nella scelta di indagare la fenomenologia dell'esperienza religiosa nel vissuto personale, piuttosto che analizzare i comportamenti religiosi osservabili. La religiosità, a nostro parere, non è in realtà indagabile fuori e separatamente dal significato che il soggetto conferisce ad essa.

I dati ottenuti ci mettono di fronte a risposte, immagini, atteggiamenti, opinioni espressive di religiosità concreta, ma identificano un campione dotato di proprie caratteristiche di rilievo pedagogico. In un passaggio di sintesi, la Moscato precisa:

> la lettura dei nostri dati non comporta … un quadro rappresentativo del cattolicesimo italiano generalmente considerato, ma piuttosto l'espressione di una sua componente qualificata, e dunque potenzialmente significativa, proprio per la sua composizione e per le sue caratteristiche e articolazioni interne. Si deve rilevare infine che questo campione è fortemente caratterizzato da una responsabilità educativa concreta per oltre il 60% della sua composizione (catechisti, insegnanti, formatori, IDR, guide scout). Per non dire che anche la componente residua di non insegnanti è composta in larga parte da genitori. Per questo aspetto in particolare, tutti i dati ricavati sono comunque significativi, sia con riferimento all'educazione religiosa in senso stretto, sia con riferimento all'educazione e all'istruzione in genere delle nuove generazioni" (Moscato 2017a, p. 37).

2. I paradigmi pedagogici della ricerca

Alcune specifiche domande del questionario sono state ideate per sondare i vissuti e le possibili rappresentazioni, presenti nel campione, sia del processo educativo riferito alla religiosità, sia delle trasformazioni dell'esperienza religiosa nell'età adulta. Si tratta di rappresentazioni e vissuti che abbiamo provato a cogliere attraverso degli item in parte suggeriti da nostri precedenti rilevamenti empirici (Caputo 2012; Caputo & Pinelli 2014a, 2014b; Gatti 2012; Gatti 2014), ma riferendoci ad un quadro pedagogico preciso[7].

Le categorie pedagogiche, che hanno comunque governato l'interpretazione dei dati raccolti, costituiscono un elemento di rilievo non tanto per "ragioni genealogiche", quanto per il loro "valore ermeneutico". Difatti gli oggetti di ricerca propri delle scienze umane (non solo della pedagogia) "non possono mai essere solo descritti e analizzati in una sorta di 'neutralità oggettiva', ma sono sempre e contemporaneamente oggetti 'interpretati' dentro specifiche categorie di lettura" (Moscato 2012, p. 141). Accanto alla dimensione ipotetico/interpretativa di ogni discorso scientifico, va riconosciuta la rilevanza ermeneutica delle categorie di lettura utilizzate, in quanto esse "hanno il potere di evidenziare fenomeni e dinamiche sociali, ma anche di renderle latenti, influenzando la rappresentazione che gli uomini costruiscono di se stessi e anticipando e orientando la loro esperienza personale della realtà" (*ibidem*).

Sul piano metodologico ha perciò ragione d'essere la "dichiarazione" delle principali categorie pedagogiche utilizzate per interpretare le risposte al nostro questionario, in particolare le categorie riferite a due importanti temi pedagogici: il processo educativo e la coscienza religiosa.

La scelta della categoria "processo educativo" risponde ad un giudizio di ambivalenza/riduttività del termine "educazione", il cui

[7] Il quadro epistemologico cui ci riferiamo deriva in gran parte dalle analisi operate da Maria Teresa Moscato sul processo educativo e sulle sue forme strutturali, dalla famiglia alla scuola, all'apprendistato e ai gruppi di pari. A questi saggi rinviamo per una più organica e completa trattazione delle categorie sottese alla costruzione del questionario e alle interpretazioni dei dati ricavati. Cfr. Moscato 2012, 2014.

uso scientifico è ipotecato dalle diverse stratificazioni semantiche rintracciabili nella parola stessa:

> le lingue moderne stratificano in vario modo almeno tre possibili usi del termine "educazione": la prima assimilazione riduttiva, assai ricorrente, è quella fra l'educazione e l'insegnamento stesso […] Una seconda stratificazione concettuale prevede invece la piena identificazione dell'educazione con la "formazione" della persona nel senso più ampio. […] C'è poi una terza possibile assimilazione identificativa, mediata dal linguaggio, che si compie fra l'educazione e l'allevamento infantile (Moscato 2006, pp. 44-47).

Il sintagma "processo educativo" sembra, al contrario, prestarsi meglio alla sottolineatura degli aspetti dinamici e complessi dell'esperienza educativa umana, consentendo di costruire una riflessione pedagogica intesa, in prima istanza, come una "teoria descrittivo/interpretativa del fenomeno educativo". Per quanto buona parte della riflessione pedagogica contemporanea si presenti come una "teoria dell'agire educativo", il nostro gruppo condivide la necessità (logica e storica) per la pedagogia di una definizione/interpretazione del suo "oggetto", rispetto ad una scienza dell'azione educativa che può porsi come tale solo dopo aver definito l'educativo e con esso la stessa "educazione".

Il primo oggetto della riflessione pedagogica, nel paradigma sopra evocato, è perciò costituito dal fenomeno educativo la cui analisi consente di individuare quelle costanti storico-empiriche (o, se si vuole, fenomenologiche) e quelle strutture idealtipiche utili al lavoro scientifico. In questa direzione risultano particolarmente significative quattro specifiche costanti educative: da un lato l'estrema *malleabilità* infantile, che mostra lo scarso peso dei comportamenti istintuali e che caratterizza l'immaturo come dipendente (in vari gradi) dal mondo adulto, dall'altra parte la presenza (e la messa a disposizione) di una articolata esperienza culturale della società di appartenenza, un *orizzonte socioculturale* dentro il quale si situa il concreto svolgersi del processo educativo; un ulteriore elemento è costituito dalla *relazione educativa*, che prende avvio dalla consapevolezza degli adulti di un "diritto/dovere" di assicurare al nuovo nato un'identità (sociale e personale), e di renderlo capace di utilizzare e di profittare di tutto ciò che la cultura d'appartenenza ha prodotto, sia sul piano materiale sia sul piano spirituale, fino al

momento della sua nascita; per ultimo il processo in questione si conclude con il riconoscimento sociale (e la consapevolezza personale) di uno status di adulto così come configurato nella comunità di appartenenza e che si caratterizza per l'*autonomia* (giuridica, morale, sociale, ecc.) del soggetto, autonomia progressivamente acquisita nel corso dell'età evolutiva.

Accanto a queste costanti/categorie pedagogiche e ad alcuni corollari connessi, occorre collocare l'insieme delle forme strutturali, quali la famiglia e la scuola, come "luoghi"[8] dove il processo educativo prende corpo fino al raggiungimento della sua finalità, la generazione di una identità del soggetto, riconosciuta/percepita come identità strutturata, "educata", adulta, capace di una relazione autonoma, per quanto al tempo stesso condivisa socialmente e culturalmente, con l'Oggetto/Mondo e il suo Significato. Laddove la relazione con l'Oggetto/Mondo e il suo Significato può anche assumere la valenza di una relazione con il Trascendente, manifestandosi come espressione di una religiosità vera e propria, forma e struttura antropologica prima ancora che insieme di contenuti culturali.

Entra qui in gioco, probabilmente, quanto prima affermato a proposito della capacità delle categorie scientifiche non solo "di evidenziare fenomeni e dinamiche sociali, ma anche di renderle latenti". Si può ragionevolmente supporre che sia proprio in forza di questo "potere" di *latentizzazione* delle categorie di lettura che la religiosità non trova molto spazio, come oggetto di ricerca scientifica, tanto più nell'ambito pedagogico dove, come osserva ancora la Moscato, "l'intero orizzonte disciplinare delle scienze dell'educazione è costruito sulla base di alcune pregiudiziali ideologiche, oggi superate solo in parte, che leggono la

[8] La Moscato identifica come "luoghi", o forme strutturali del processo, solo gli ambienti familiari, scolastici, e di apprendistato, riconducendo le azioni educative parrocchiali, ove presenti, all'interno della stessa struttura della famiglia o della scuola. Nella letteratura internazionale il "gruppo dei pari" viene spesso assunto come luogo educativo esso stesso. Oggi però, nella ricomprensione necessaria dell'*orizzonte culturale* e della sua funzione educativa, occorre tenere conto di ulteriori intersezioni, determinate da internet, in tutti gli ambienti educativi, parrocchia inclusa e nello stesso gruppo dei pari.

‘secolarizzazione’ come un processo evolutivo che sposta davanti a sé la religione come residuo irrazionale” (Moscato 2006, p. 133).

La costante dell’autonomia quale fine/scopo, e al tempo stesso fine/termine del processo educativo va qui sottolineata, anche per cogliere la necessaria distinzione, sul piano fenomenico e perciò sul piano scientifico, dei processi formativi dell’adulto rispetto al processo educativo. Difatti le trasformazioni e/o le capacità di apprendimento del soggetto adulto sono processi di cambiamento di diverso genere per i quali sarebbe bene, nonostante la diffusione di certe convenzioni internazionali, non usare il termine “educazione”, ma più propriamente la categoria di “formazione”: l’adulto non può essere educato per la semplice ragione che non si dà alcun cambiamento e/o trasformazione del suo “Io” che non sia dallo stesso “Io” progettato e perseguito in termini paritari con chi viene da lui identificato come “formatore”, mentre il processo educativo consente/sostiene la strutturazione dell’Io (la generazione di una identità) di un soggetto immaturo dentro un rapporto “totalmente asimmetrico”, almeno agli inizi, con gli adulti che ne assumono la responsabilità educativa.

4. Una rilettura ulteriore dei nostri dati

Come già anticipato, siamo tornati di recente sui dati della nostra ricerca del 2013/14 (Moscato et al. 2017), sulla base di nuove riflessioni, operando una rilettura di secondo livello. Ci eravamo accorti fin dalle nostre prime analisi che, sia pure in un contesto sicuramente e dichiaratamente religioso (non, dunque, in un orizzonte secolarizzato), i nostri soggetti presentavano alcuni elementi di dissenso dalle prassi e/o alcune difficoltà con l’apparato dogmatico, che apparentemente li differenziavano all’interno del mondo cattolico, e avevamo cercato spiegazioni di ciò nella tipologia prevalente della loro religiosità, in termini di stadi adulti e trasformazioni maturative, secondo il modello di Fowler (2000).

In realtà le trasformazioni individuali dell’esperienza religiosa non possono essere del tutto separate da trasformazioni collettive generazionali legate a fattori culturali, trasformazioni spesso difficili da individuare e da studiare. In una prospettiva pedagogica rimane

ancora da esplorare adeguatamente il problema delle trasformazioni della religiosità nel ciclo di vita, nel suo intreccio con i processi educativi e formativi (cfr. Caputo 2018b; Pinelli 2024).

Per esempio, si può osservare che esiste di fatto, nelle attuali generazioni religiose adulte, una forma di maggiore indipendenza nei confronti delle istituzioni ecclesiali, nel nostro caso dal Magistero cattolico, indipendenza che determina forse una minore importanza dell'apparato dottrinale (o comunque un minore investimento del credente sulla teologia e sui dogmi, ma anche sulle norme etiche di derivazione religiosa), e le risposte dei nostri soggetti potrebbero essere spiegate in questi termini, alla luce di quanto osservato da Beck sull'ipotizzato modellamento del "Dio personale" (Beck 2008), che i soggetti curverebbero in funzione della loro personale esperienza religiosa, come pure evidenziato dai dati delle narrazioni di studenti universitari (Caputo 2012; Caputo & Pinelli 2014a, 2014b).

In questa revisione della ricerca (Moscato et al. 2017), quindi, ci siamo chiesti se alcuni dei tratti specificamente riscontrati fra i nostri soggetti, pur connessi alla loro condizione adulta, non fossero anche esiti di una trasformazione storica del cattolicesimo italiano, legati al tempo presente, ed anche ai caratteri socioculturali della nostra epoca.

Riconosciamo un debito ideale con lo studio americano di Nancy Ammerman (2014), in primo luogo perché la Ammerman ha scelto di indagare le trasformazioni della religiosità e le sue latenze, mostrando come la categoria di lettura della secolarizzazione, che presume la progressiva sparizione della religiosità dalla cultura occidentale, sia quanto meno approssimativa. Con questi presupposti, la Ammerman ha condotto una ricerca qualitativa su 95 soggetti di diversa religione (o per nulla religiosi), a Boston e ad Atlanta, per mezzo di interviste in profondità, diari e registrazioni personali, fotografie e narrazioni individuali della "religiosità di tutti i giorni", ritrovando le trasformazioni della religione del quotidiano (dove presente) raccontata in una miriade di brevi narrazioni. C'è da dire che i 95 soggetti studiati dalla Ammerman sono comunque di prevalente formazione cristiana ed ebraica, a parte piccoli numeri di credenti non teisti (per esempio neopagani), e mancano del tutto nel suo campione induisti, buddisti e musulmani. Questo può essere un

limite rispetto ai caratteri trasversali dell'esperienza religiosa universale (che la Ammerman riconosce), ma il confronto con il suo campione è certamente utile per noi. Ad esempio, le sue conclusioni circa le trasformazioni della religiosità americana, e anche rispetto alla sovrapposizione diffusa fra religione e spiritualità, mettono in chiaro per noi una evidente coesistenza di forti elementi di continuità (almeno rispetto alla tradizione religiosa occidentale), per esempio nelle appartenenze e nei legami comunitari, nella celebrazione delle feste religiose, nella concezione dei rapporti familiari; ma anche di significative novità: per esempio il dinamismo nella composizione e ricomposizione di comunità di tipo parrocchiale, legata a migrazioni individuali da una confessione all'altra o da una chiesa all'altra, e soprattutto forme di dissenso teologico ed etico serenamente vissute, con modalità che rimangono religiose, e senza per questo spezzare i legami comunitari. Anche la ricerca della Ammerman, in altre parole, ha evidenziato la relativa autonomia dei singoli soggetti religiosi rispetto al magistero delle loro chiese, per esempio su temi "caldi" come il divorzio, l'aborto e le relazioni omosessuali. Ma il dichiarato dissenso di alcuni non sembra allontanarli dalla religione, e spesso neppure dalla pratica religiosa (magari cambiano chiesa). Naturalmente ci sono poi anche degli abbandoni della pratica religiosa che dipendono dichiaratamente dal dissenso del fedele.

Questo supposto elemento di autonomia individuale, insieme ad un ridotto interesse dei credenti per le questioni strettamente dottrinali e teologiche, ci ha indotti a riflettere ulteriormente sulle risposte da noi ottenute rispetto ad alcuni dogmi, nei confronti dei quali i nostri soggetti esprimevano una relativa presa di distanza (Porcarelli 2017).

Ovviamente, la revisione ci ha indotti ad una riflessione più complessiva circa l'intero nostro percorso di ricerca, che per molti aspetti è tuttora in itinere (Caputo 2022; Arici, Moscato 2025; Caputo, Pinelli 2025).

Nei paragrafi che seguono mi concentrerò unicamente su alcuni elementi che ci suggeriscono nuovi atteggiamenti condivisi, o possibili trasformazioni storiche della religiosità, nei soggetti da noi a suo tempo interpellati (Moscato et al. 2017).

5. L'esperienza religiosa nelle immagini del vissuto personale

Naturalmente la rappresentazione della religione e della religiosità, anche nelle domande in cui si proponeva di esprimerla con definizioni o concetti, resta inseparabile dalla concreta e soggettiva esperienza religiosa del singolo soggetto e dalle immagini mentali che emergono nel suo vissuto. Ma anche viceversa: l'immaginario rimanda spesso a idee e concetti di matrice teologica che rimangono sottintesi (Pinelli 2017a). Dovremmo riuscire a interpretare molte delle risposte fornite sotto entrambi gli aspetti ed in termini fra loro integrati, e questo non è sempre facile, come vedremo procedendo.

Osserviamo che, alla domanda 2 (*"In questo momento della sua vita lei si considera religioso?"* risponde affermativamente il 78% dei soggetti, ma in due diverse formulazioni: A, *Si, sono profondamente religioso*, 36%; F, *Si, sono serenamente religioso*, 42%. Notare che si potevano dare due risposte, e dunque il "profondamente religioso" può accompagnarsi ad alcune delle difficoltà poi evidenziate dalle due risposte minoritarie di cui diremo subito, ma soprattutto dalle risposte *altro*. L'immagine prevalente nel vissuto soggettivo è comunque una visione positiva del proprio essere religiosi e insieme della religiosità come un'esperienza "serena" (42%). L'alternativa "profondamente religioso" (36%) non esclude difficoltà di varia natura, ma sembra comunque superarle. Anzi, il richiamo alla "profondità" può essere letto in senso rafforzativo. Troviamo poi un'opzione di minoranza per le due alternative, relative a dubbi sulla fede o sugli aspetti morali della dottrina cristiana (B, *Si, sono religioso anche se ho molti dubbi sulla fede*, 10,31%; D, *Si, anche se ho molti dubbi sugli aspetti morali della dottrina cristiana*, 9,60%). In molti casi il soggetto ha segnato entrambe le alternative meno premiate. Esiste quindi una minoranza di soggetti (complessivamente stimabile fra il 10 e il 15% del totale) in cui la religiosità, ancora dichiaratamente presente, è vissuta in termini di incertezza e di problematicità, e il dubbio ne sarebbe l'elemento caratterizzante.

Per un altro aspetto, l'analisi puntuale delle 111 risposte "altro" fornite a questa domanda 2, evidenzia un travaglio, un dubbio su di sé (incertezza, cammino, buio, difficoltà di pregare) e soprattutto una

presa di distanza da aspetti dottrinali e da prassi dalla Chiesa. Gli "altro" illustrano elementi che ritroveremo più avanti, ma lasciano già prefigurare che per la maggior parte di questo campione le prese di distanza e i dubbi coesistono con una sostanziale profondità dell'esperienza religiosa. Questo ci sembra un primo dato significativo e caratterizzante questo campione.

Troviamo una conferma nell'analisi delle risposte alla successiva domanda 3, che chiedeva di segnare l'alternativa che esprimesse maggiormente le caratteristiche presenti della propria religiosità. In questo caso il campione privilegia nettamente (con il 76%) l'alternativa B: *Sono un cristiano/a in cammino* (con una lieve prevalenza delle donne). Segue (con il 17,60%) l'alternativa D, *Mi considero sostanzialmente un cercatore di Dio* (in questo caso prevalgono le scelte degli uomini, con 6 punti percentuali in più rispetto alle donne). Un residuo 10% circa di opzioni privilegia l'alternativa A, *Sono rimasto religioso nonostante mi abbiano segnato molto gli scandali nella vita della Chiesa, sia in passato che al presente*. Ipotizziamo che questo 10% sia la reale consistenza dei soggetti in effettiva difficoltà religiosa (che in parte hanno segnato anche la già citata opzione "mi considero un cercatore di Dio"). Per quanto questa percentuale sia limitata, la percezione degli scandali come "ferita" della propria religiosità attraversa in qualche modo tutte le risposte fornite ed emerge da molti "altro". Riteniamo che questa percezione specifica sia probabilmente anch'essa un elemento caratteristico della sensibilità religiosa cattolica in questo momento storico, ma si tratta di un elemento non decisivo, almeno per la maggioranza del campione. La netta opzione per l'alternativa *un cristiano in cammino* a noi sembra evidenziare una serenità di fondo che accetta il dinamismo ed insieme i limiti della propria esperienza religiosa e che la vive con sufficiente fiducia e speranza. Così leggiamo in chiave di persistente e convinta serenità le risposte seguenti, che maggiormente esprimono l'immaginario di questi soggetti.

La domanda 4 conteneva una serie di immagini, tratte prevalentemente dalla Bibbia, e comunque espresse con termini ricorrenti nel linguaggio religioso. Si chiedeva di individuare quella/e che fossero maggiormente espressive dell'esperienza religiosa personale.

A. *Una canna ammaccata e/o una fiamma vacillante*
B. *Un fiume di acqua viva che sgorga nell'intimo*
C. *Un granellino di senape*
D. *Una speranza con ali di aquila*
E. *Una fontana di luce*
F. *Una sentinella che attende l'aurora*
G. *Un chicco di grano sepolto nella terra*
H. *Altro*

Come si può notare, molte di queste immagini sono simbolicamente equivalenti fra loro e la scelta può dunque essere stata condizionata soprattutto dal gusto personale. Nel campione si distinguono tuttavia alcuni orientamenti più netti, rispetto al gruppo di confronto, che distribuisce le sue scelte in maniera più equa, presumibilmente rivelando le tracce di una cultura religiosa nella propria formazione. Il campione religioso sembra individuare come maggiormente significative, nel proprio vissuto, almeno 5 immagini: F, la *sentinella* (23,77%, con una differenza di sei punti percentuali di scelta a favore degli uomini); C, il *granellino di senape* (22,20%, senza apprezzabili differenze fra i sessi e le fasce d'età); D, la *speranza con ali di aquila* (20,26%, con cinque punti percentuali di differenza a favore delle donne); B, *un fiume di acqua* viva (19,81%, di nuovo con lieve prevalenza delle donne). Le differenze, fra le prime cinque scelte, sono comunque modeste, come si può vedere. Almeno tre, fra le prime quattro immagini privilegiate (*granellino di senape, speranza con ali di aquila, fiume di acqua viva*), esprimono una sostanziale positività dell'esperienza religiosa e un dinamismo espansivo di essa. E le differenze osservabili fra i due sessi e le varie fasce d'età sono comunque troppo modeste per essere significative. Per contro, il modesto primato della figura della *sentinella in attesa*, e il maggiore gradimento maschile di essa, potrebbero dipendere dalla catechesi degli ultimi Pontefici, a partire da Giovanni Paolo II, o più banalmente dall'esperienza tutta maschile del servizio militare, che faciliterebbe l'identificazione degli uomini con questa immagine. L'immagine appare però maggiormente ambivalente, rispetto alle tre precedenti: l'attesa della sentinella è faticosa e circondata dal buio, ed il suo carisma è l'attesa che la notte passi e la luce dell'aurora

ritorni. Vi è di fatto un *quid* di eroico e di attivo nella figura della sentinella, che veglia in uno spazio-tempo oscuro e anticipa il tempo migliore che verrà, e ciò spiegherebbe perché la vigilanza della sentinella solleciti l'immaginario maschile. Ma forse, al di là delle suggestioni del linguaggio religioso e/o poetico, questa immagine svela un elemento che potrebbe caratterizzare la sensibilità religiosa dell'epoca presente: c'è da vigilare, ci sono minacce e pericoli, ci sono nemici in agguato, c'è da non perdere il controllo, da non addormentarsi. Nell'immaginario, dunque questa religiosità non può dirsi del tutto "serena".

Fra le alternative proposte in questa domanda appare leggermente meno premiata l'immagine del *chicco di grano* (17,83%), collocato in quinta posizione, forse perché esso "è destinato a morire" per portare frutto. Ma soprattutto sembra scartata l'immagine della *canna ammaccata e della fiamma vacillante* (solo il 7,17%)[9]. Di fatto non vengono premiate le immagini della fragilità e del sacrificio, rispetto a figure dell'immaginario più positive e felici, come l'acqua viva, la speranza e il granellino di senape. In aggiunta, queste ultime tre immagini presentano una capacità espansiva, una "potenza" ed una efficacia salvifica che appare congeniale a questo campione, come vedremo subito passando alla domanda 5.

La domanda 5 si sovrappone in larga parte alla 4 appena commentata, perché essa chiedeva "un'immagine mentale da associare all'esperienza di Dio". Il campione accetta la sfida, pur dichiarando negli "altro" che ci sono difficoltà in questa associazione. In questo caso appare privilegiata l'opzione E, *Una forza vitale che si espande*, segnata dal 35,73% dei soggetti, e soprattutto dalle donne (in questo caso ci sono 13 punti percentuali di differenza). Osserviamo anche che l'opzione E tende a salire con il crescere della fascia d'età. Si può sospettare che l'immagine

[9] Tratta dal Deutero-Isaia, questa immagine contiene una serie di impliciti potenti, rispetto al peccato e alla debolezza in genere della creatura, e rispetto all'annunzio di salvezza di quel "Servo" che "guiderà i ciechi per vie sconosciute". Sembra strano che questo campione, che alla successiva domanda 31 sottolineerà per il 42% la "fiducia nella misericordia divina", come il *proprium* che "splende sul volto della Chiesa", scarti questo passo. Si può ritenere che non lo conosca più e che quindi non ne riconosca il contenuto teologico. Oppure le traduzioni post-conciliari successive agli anni Settanta hanno reso l'immagine meno incisiva.

privilegiata non si riferisca tanto a Dio, quanto alla propria esperienza di Dio, cioè alla propria esperienza religiosa (come del resto avevamo chiesto espressamente nella domanda). I soggetti che hanno segnato la "forza vitale" come opzione esprimerebbero un vissuto in cui l'esperienza religiosa costituisce una intima risorsa percepita progressivamente come espansiva anche all'esterno di sé. In questo il campione confermerebbe quanto ha già espresso come proprio vissuto, nei termini di una religiosità serena e positiva. Se invece l'opzione E si deve considerare riferita ad una immagine di Dio, come le due successive, diventa inevitabile sospettare un panteismo strisciante, almeno nell'immaginario, per quanto non concettualizzato.

Le due successive opzioni privilegiate, viceversa, si riferiscono certamente ad un'immagine di Dio, anche per gli echi biblici contenuti nell'immagine stessa. D, *Un infinito chiarore mattutino*, è segnata dal 24,26 % dei soggetti e privilegiata dalle donne (con circa 7 punti percentuali di differenza). B, *Un vento leggero*, è scelta dal 22,13% dei soggetti (in questo caso prevalgono gli uomini con circa 7 punti percentuali in favore). Sono state segnate anche G, *La cima di un alto monte* (14% circa) opzione tendenzialmente maschile[10], e F, *Un'intima inquietudine* (13,94% con una lieve prevalenza degli uomini, inferiore a 5 punti percentuali). Scartate nettamente C, *Un fuoco divorante* (4,67%) e A, *Un abisso oscuro/luminoso* (2,76%), sebbene anche queste siano immagini bibliche.

Ci è sembrato un dato significativo che il gruppo di confronto, che tendenzialmente e comprensibilmente evade questa domanda, relativa alla *esperienza di Dio*, selezioni però ai tre primi posti - sebbene con percentuali inferiori - le stesse scelte, rispetto a E, *forza vitale* (22,14%), a D, *chiarore mattutino* (20,10%) e a B, *vento leggero* (14,50%). Dobbiamo quindi ipotizzare un'analogia/affinità di gusto, nell'immaginario delle stesse generazioni, a prescindere da una esperienza religiosa forte. Forse il supposto "panteismo

[10] È opportuno segnalare che l'esame degli incroci interni ha mostrato che questa immagine della cima del monte è privilegiata dal sottogruppo di scout presente fra i soggetti più giovani, sottogruppo che era appunto prevalentemente maschile. E del resto non stupisce che l'immagine della vetta, che richiede disciplina, sacrificio e cammino per essere raggiunta, incontri positivamente la sensibilità di soggetti che vivono lo scoutismo.

strisciante”[11] è diventato un elemento condiviso nell’immaginario collettivo, per ragioni originate nell’orizzonte culturale. Potrebbe trattarsi di una interferenza della sensibilità ecologica contemporanea che diventa un elemento dell’immaginario delle ultime generazioni adulte, o almeno che passa attraverso l’immaginario piuttosto che attraverso una concezione filosofica o teologica.

Le riflessioni appena svolte trovano confronto e integrazione con le risposte fornite dal campione alla domanda 5.1. *C’è una figura o una rappresentazione mentale che lei associa più frequentemente all’idea di Dio?*

Le sette alternative introducono immagini teistiche, tutte di matrice scritturistica e tutte plausibili nell’orizzonte cristiano. Per quanto ci muoviamo ancora nella dimensione dell’immaginario, sembra chiaro che i soggetti abbiano individuato l’immagine da privilegiare cercando di dare una forma/figura definita alla loro idea di Dio. Di fatto risulta fortemente privilegiata l’opzione B, *Il buon Pastore del gregge*, con un 33,42% (più dalle donne, con 4 punti percentuali), seguita da C, *Il Padre che nutre i passeri e veste i gigli dei campi*, con il 21,64% (le donne preferiscono questa immagine con oltre il 23%, rispetto al 17% circa degli uomini). Segue F, *Il Creatore dell’universo infinito*, con il 19,43% di opzioni (lievemente privilegiata dagli uomini). Sembra quindi che di fatto la “tenerezza” di Dio prevalga rispetto ad altri attributi divini. Figure di divina tenerezza riappaiono fra gli “altro” in diverse formulazioni che comunque si ripetono, a parte due sole opzioni che rimettono in scena “un flusso di energia”. La “tenerezza”, quindi, prevale anche di fronte alla più ovvia e comune delle immagini divine ancorabili ad una *idea* di Dio, cioè il *Creatore dell’universo* (questa è una delle più diffuse immagini di Dio trasversali a culture e religioni diverse). Notiamo che è significativo il distacco fra le preferenze attribuite al Buon Pastore (33,42%) e tutte le altre opzioni, che si avvicinano molto di più fra di loro. Seguono al quarto posto E, *Il Cristo risorto del mattino di Pasqua*, con il 17,08%, al quinto D, *Lo Spirito che soffia dove vuole*, con il 16,71 %, al sesto A, *Il Cristo Redentore Crocifisso*, con il 16,59%. Sono percentuali all’incirca equivalenti.

[11] Il problema del panteismo era stato posto da Giovanni Filoramo nel suo referaggio (Filoramo 2017).

Scartata, infine, appare solo l'opzione G, *Il Cristo che verrà a giudicare i vivi e i morti* che totalizza meno del 4% di opzioni (sia nel campione, sia nel gruppo di confronto). In tutte queste ultime alternative le differenze fra uomini e donne sono sempre intorno al 2% e quindi non significative. L'opzione D, *Lo Spirito che soffia dove vuole*, ha ottenuto solo un 16% di consensi, ed essa avrebbe potuto rinforzare la E, *la forza vitale che si espande* (della domanda 5), che presentava un 35% di opzioni, nella direzione del panteismo strisciante. In realtà pensiamo che le immagini privilegiate riproducano il Dio trinitario, e in un'ottica cristiana non è strano che il Padre creatore (F, 19%) e lo Spirito Santo (D, 16,71%) siano meno sottolineati del Cristo Buon Pastore, o anche del Padre che nutre i passeri e veste i gigli che il Cristo ha così proposto nel Vangelo. Sembra più significativo che sia stato scartato di fatto il *Cristo che verrà a giudicare i vivi e i morti* (perché sembra mostrare la sparizione del "timor di Dio" nei vissuti di un campione che di fatto è religioso). Su tutte queste opzioni il confronto per fasce d'età non fornisce indicazioni, perché le differenze percentuali sono sempre modeste e non evidenziano, come in altri casi, alcuna tendenza.

Va osservato anche che, interpellato sull'i*dea* di Dio, il gruppo di confronto - comprensibilmente - risponde maggiormente e con minori difficoltà che non sull'*esperienza* di Dio.

Abbandonando le dimensioni dell'immaginario, possiamo soffermarci su un altro elemento presente nell'autorappresentazione della propria religiosità, e cioè la percezione del suo dinamismo, introdotta dalla domanda 11: *Ritiene che la sua religiosità si sia trasformata, in senso positivo o negativo, nel corso dell'età adulta?* In questo caso è significativa la percezione dell'avvenuta trasformazione, ed essa è presente nella quasi totalità del campione (84,48% dei soggetti, con una lieve prevalenza delle donne, ma solo di due punti). Solo il 5,85% dei soggetti ritiene che la propria religiosità sia rimasta stabile nel tempo, e il 2,87% dichiara che "non ci ha mai pensato" (c'è un 7% che ritiene di non avere completato il percorso dell'età adulta, e in esso confluiscono in parte anche i 200 scout che hanno abbassato l'età media del campione). Le domande 11.1 e 11.2 chiedevano di indicare le esperienze che avrebbero trasformato la religiosità in senso positivo (11.1) o in senso negativo (11.2).

Per quanto riguarda le esperienze di trasformazione positiva, notiamo due alternative, ciascuna delle quali consegue il 25% di opzioni, e che presumibilmente costituiscono le due facce di una stessa medaglia, e cioè: E, *L'appartenenza a un gruppo/comunità parrocchiale* e G, *Le attività di catechesi/animazione svolte e/o alcune esperienze di volontariato e caritativa.* È chiaro che la E (appartenenza) è la precondizione di G, ma anche C (*L'appartenenza a un gruppo/movimento/associazione ecclesiale*) che totalizza un ulteriore 20% di risposte, costituisce una precondizione per G. In conclusione, c'è almeno un 45% di soggetti che segnala la partecipazione comunitaria come un elemento di trasformazione positiva della propria esperienza religiosa, ma forse anche come condizione di una religiosità adulta[12]. Insomma, la religiosità adulta verrebbe consolidata da esperienze di servizio, di caritativa, di volontariato, da forme di "impegno" condiviso che viene a sua volta sollecitato dalle appartenenze ecclesiali. Le risposte *altro* in questo caso specificano le appartenenze, gli incontri, eventuali esperienze di pellegrinaggio giudicate significative, ma anche le esperienze di lavoro, le fasi della vita familiare, come matrimonio e nascita di figli. A sottolineare la genitorialità, fra gli "altro", sono in misura maggiore, come prevedibile, le donne.

Gli *studi accademici e il completamento della formazione culturale* sono indicati come esperienza di trasformazione positiva dal 23% dei soggetti (prevalgono gli uomini, che sono quasi il 27% contro il 22% circa delle donne). L'elemento di significatività è dato dal fatto che la stessa alternativa, relativa agli studi accademici, nella stessa formulazione, appare anche fra le esperienze che avrebbero determinato una trasformazione negativa. In questo secondo caso viene scelta solo dal 6,72% dei soggetti, con prevalenza di 4 punti percentuali degli uomini.

Occorre segnalare anche che, nella trasformazione negativa della religiosità, l'alternativa più segnata (ma è solo il 5,60%) è la F, *Gli impegni della vita reale…* con lievissima prevalenza maschile, seguita da G, *Il cattivo esempio di uomini e donne di chiesa* (4%). In realtà, analizzando le risposte *altro*, si osserva che la trasformazione

[12] Questo dato è in linea con quanto osservato da Ammerman (2014) circa le forme di appartenenza nella realtà americana.

negativa è più negata che riconosciuta. I nostri soggetti, che hanno mostrato una rappresentazione positiva ed espansiva della loro esperienza religiosa, coerentemente considerano positive anche le trasformazioni di essa nelle stagioni dell'età adulta. In ogni caso, gli elementi di difficoltà evidenziati non appaiono sufficienti a danneggiare o ridimensionare l'esperienza religiosa.

Ci è dunque sembrato di potere provvisoriamente concludere che questo campione di cattolici praticanti ci abbia mostrato appunto una relativa autonomia rispetto ai dogmi, autonomia che forse nasconde un relativo disinteresse verso la componente dottrinale della religione cattolica, o almeno verso alcuni dogmi, come la resurrezione della carne, che secondo l'espressione di alcuni "altro", sono giudicati "non necessari". Il dato che la "memoria della divina rivelazione" sia poi indicato come "luminoso sul volto della Chiesa" solo da un 8% di soggetti (addirittura meno di quel quasi 10% di soggetti che le attribuisce "un tesoro di sapienza spirituale") non può non colpirci, perché esso segnala una trasformazione effettiva della religiosità cattolica presente.

Una più netta autonomia ci sembra trasparire da alcuni decisi dissensi per alcune norme (come l'esclusione dei divorziati dai sacramenti o forse la morale sessuale cattolica in genere). Questi aspetti ci sembrano legati ad una diversa sensibilità di queste generazioni adulte, in relazioni a trasformazioni sociali precise, sia del costume, sia dell'etica, fra cui spicca, presumibilmente, la modificata posizione sociale della donna, e soprattutto l'autocoscienza femminile delle ultime generazioni adulte. Vorremmo anche sottolineare che in alcune posizioni critiche proprio le donne si rivelano più decisamente orientate verso una personale autonomia di giudizio.

Appaiono poi forti e indignate le critiche su alcune prassi eticamente scandalose (interessi economici, abusi sessuali e coperture di tali condotte da parte della gerarchia). Ribadiamo che tutte queste "prese di distanza" non sembrano influenzare la serenità religiosa dei soggetti rispondenti, per cui forse la "presa di distanza" costituisce una forma di maturità umana. In altri termini, sembra che il "conferimento di senso al mondo" che l'esperienza religiosa ha garantito, mantenga il suo potenziale di "risorsa" personale anche nella piena consapevolezza dell'esistenza di consistenti e laceranti

“ferite” sul corpo ecclesiale. Emerge una netta, per quanto implicita, distinzione fra il corpo sociale e istituzionale ecclesiastico nei suoi limiti etici, e quel “corpo mistico” e sacramentale che la Chiesa Cattolica continua a far esistere nell’attesa dei credenti. Una speranza vitale nella “misericordia di Dio” e una “speranza inestinguibile nell’esistenza del bene” contrassegnano e identificano circa il 40% di questo campione religioso, e sembrano orientarlo.

La nostra rilettura confermerebbe quindi la tesi centrale di N. Ammerman: la religione non è sparita nella vita e nella cultura dell’Occidente cristiano. Essa però si è trasformata o è in corso di trasformazione e noi dobbiamo trovare altri strumenti di indagine per riconoscerla e comprenderla, e forse nuove strategie pedagogiche per proteggerla e accompagnarne i nuovi sviluppi.

6. Legittimità e prospettive della ricerca sull’educazione religiosa e sulla religiosità

A conclusione di questo percorso mi sembra importante sottolineare, accanto alla legittimità epistemologica della religiosità come oggetto di ricerca, la rilevanza dei paradigmi pedagogici non appena per il lavoro di ricerca ma per lo stesso “agire” educativo, come abbiamo notato a proposito della rappresentazione trasmissiva del “travaso”, che ipoteca tanto lavoro pastorale e catechetico.

In questa direzione torna utile uno dei dati più significativi della nostra ricerca (per quanto si tratti di un giudizio da tempo abbastanza chiaro anche sul piano teologico e pastorale), che “contesta” alla radice la logica del “travaso”: *la religione non è un contenuto ma un’esperienza*.

Questa rappresentazione della religione appare evidente nella stragrande maggioranza delle risposte al questionario, in particolare nei dati relativi alle domande sulla formazione della propria identità religiosa e sulle sue trasformazioni nella vita adulta. Nel vissuto dei rispondenti, l’educazione religiosa ricevuta è ricondotta all’incontro con figure significative di adulti (o di gruppi di pari “guidati” da adulti), che in primo luogo si presentavano, e venivano percepiti, come “testimoni” (Caputo 2017a, pp. 89-94). Inoltre, si può osservare, sia nell’indagine, sia nelle ricerche empiriche già citate

(Caputo 2017a, 2017b), come il permanere o meno nel rapporto educativo generato dall'incontro/testimonianza sia principalmente determinato da un giudizio di corrispondenza o di insufficienza/ conflitto tra la proposta ricevuta e la propria esperienza. In altri termini, vi è un dinamismo educativo che reclama la "verifica", la "messa alla prova", di quanto assunto come ipotesi di significato del reale, un dinamismo che può essere occultato dall'ansia di controllo di "custodi dell'ortodossia", ma che risulta essenziale per lo sviluppo della religiosità e/o la sua crescita/stasi/regressione ed è perciò importante riconoscerne gli impliciti educativi e pedagogici. Nella nostra ricerca questo dinamismo vale anche per la vita religiosa adulta, di per sé percepita come un "già e non ancora". Il campione ha infatti offerto una rappresentazione dell'adulto come "cristiano in cammino" (Pinelli 2017), una rappresentazione alla quale si accompagna "l'idea di una formazione continua, per la quale l'adulto stesso si assume la responsabilità di riflessione, di studio, di ricerca e confronto" (Caputo 2017a, p. 108).

Le dinamiche della religiosità acquistano così un profondo rilievo pedagogico e gettano una luce nuova sull'educazione religiosa e sui suoi processi, a partire dal pensiero simbolico rapportato al senso di trascendenza, alla preghiera e al tema delle narrazioni. Ma tutte queste dimensioni costituiscono altrettanti capitoli di nuovi itinerari di esplorazione dell'esperienza religiosa, di nuove vie da percorrere anche per un rinnovamento metodologico complessivo dell'educazione religiosa nella società attuale. Abbiamo perciò certamente bisogno di rilevare scientificamente la pertinenza e lo spessore dell'esperienza religiosa sia nei processi educativi, dove le ricerche evidenziano l'incidenza della mediazione adulta, sia nelle diverse esperienze adulte che, dai dati della ricerca empirica, si specificano come luoghi di messa alla prova della religiosità appresa, e più o meno confermata, nell'età evolutiva.

Accanto alla ricerca empirica va certamente curato anche lo studio storico-teoretico dell'esperienza religiosa, in una prospettiva aperta al contributo dei *religious studies*, per i possibili riflessi epistemici nel campo della filosofia dell'educazione e di una rinnovata fenomenologia del processo educativo.

In questa direzione affido i miei/nostri contributi qui raccolti come un possibile, spero significativo, punto di partenza, o almeno di

confronto, per nuove esplorazioni dentro nuovi, e magari diversi, orizzonti di comprensione e nuovi percorsi di lavoro pedagogico.

Riferimenti bibliografici

Ambrosini M., Naso P., Paravati C. (a cura di) (2018), *Il Dio dei migranti. Pluralismo, conflitto, integrazione*, Il Mulino, Bologna.

Ammerman N. T. (2014), *Tribù spirituali e narrazioni del sacro. Trovare la religione nella vita quotidiana*, trad. ital. di S. Palmisano, FrancoAngeli, Milano 2024.

Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di) (2014), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano.

Arici F., Moscato M.T. (a cura di) (2025), *L'insegnamento scolastico della religione e la formazione degli insegnanti: nuove prospettive pedagogiche?* FrancoAngeli, Milano, (in corso di stampa).

Beck U. (2008), *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, trad. ital. Laterza, Roma-Bari 2009.

Bichi R., Bignardi P. (a cura di) (2015), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano.

Bichi R. (2015), *Studiare la fede dei giovani: un metodo e i suoi strumenti*, in Bichi R., Bignardi P. (a cura di), *Dio… cit.*, pp. 157-171.

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

Caputo M. (2017a), *L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità*, in Moscato M. T. et al, *L'esperienza religiosa*, cit. pp. 86-109.

Caputo M. (2017b), *La ricerca pedagogica sull'educazione religiosa*, in Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione… cit.*, pp. 99-107.

Caputo M. (a cura di) (2018a), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.

Caputo M. (2018b), *Rappresentazioni della religione e scienze umane: una ermeneutica pedagogica*, in Caputo M. (a cura di), *Oltre i paradigmi… cit.*, pp. 7-36.

Caputo M. (2018c), *L'esperienza religiosa e la sua formazione. Categorie teoriche e problemi metodologici di una ricerca esplorativa*, "Pedagogia e Vita on line", 3, pp. 1-10

Caputo M. (a cura di) (2022a), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

Caputo M. (2022b), *La religiosità come risorsa: una prospettiva pedagogica tra le scienze religiose,* in Caputo M. (a cura di), *La religiosità… cit.*, pp. 7-21

Caputo M. (2022c), *Religiosità e processi educativi: precedenti storici e prospettive pedagogiche,* in Caputo M. (a cura di), *La religiosità… cit.*, pp. 111-135.

Caputo M., Moscato M.T. (2006), *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano.

Caputo M., Pinelli G. (2014a), *La religiosità come 'risorsa transculturale: narrazioni di giovani migranti*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 191- 222.

Caputo M., Pinelli G. (2014b), *La 'crisi' dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 44-52.

Caputo M., Pinelli G. (a cura di) (2018), *Arte, Religiosità, Educazione. Esplorazioni e percorsi*, FrancoAngeli, Milano.

Cipriani R. (2014), *Religione e religiosità oggi*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 29-42.

Dal Toso P., Loro D. (a cura di) (2017), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile,* FrancoAngeli, Milano.

Filoramo G. (2004), *Che cosa è la religione*, Einaudi, Torino.

Filoramo G. (2014), *Fenomenologia della religiosità nella storia della cultura*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M. T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 17-28.

Filoramo G. (2017), *Punti di interesse e di approfondimento*, in Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp.298-304.

Fowler J. W. (2000), *Diventare adulti. Diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, trad. ital. a cura di R. Gabbiadini e M. T. Moscato, FrancoAngeli, Milano 2017.

Gabbiadini R. (2015), *Dio lo disegno così. Come immaginano Dio i bambini della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa,* "Infanzia", 3, pp. 184-192.

Gabbiadini R. (2017), *L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia*, in Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 110-147.

Garelli F. (2016), *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?* Il Mulino, Bologna.

Gatti R. (2012), *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere… cit.*, pp. 204-257.

Gatti R. (2014), *Problemi metodologici nell'analisi dell'esperienza religiosa*, in Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 61-68.

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

Moscato M. T. (2006), *Famiglia ed educazione*, in Caputo M., Moscato M. T., *Le radici… cit.,* pp. 43-113.

Moscato M. T. (2012), *L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi*, in Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di), *Crescere … cit.*, pp. 130-203.

Moscato M. T. (2013), *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano.

Moscato M.T. (2014), *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in: Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (a cura di), *La risorsa religione… cit.*, pp. 157-180.

Moscato M. T. (2017a), *Storia e obiettivi di una ricerca esplorativa*, in Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 13-48.

Moscato M. T. (2017b), *Gli indicatori di religiosità: possibili categorie trasversali*, in Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 173-229.

Moscato M. T. (2022), *Per una pedagogia della religione: un itinerario*, in Caputo M. (a cura di), *La religiosità… cit.*, pp. 179-241.

Moscato M. T., Gatti R., Caputo M. (a cura di) (2012), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma.

Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A. (2017), *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano.

Moscato M. T., Caputo M., Pinelli G. (2024), *Incertezze dottrinali e inquietudini etiche in un campione di cattolici praticanti*, "Catechesi", 15, pp. 165-186.

Moscato M. T., Caputo M., Pinelli G. (2025), *Changes and New Religious Orientations Among Practicing Catholics?* "Religions", 16, 142 (https://doi.org/10.3390/rel16020142).

Pinelli G. (2017), *Le rappresentazioni dell'esperienza religiosa e le immagini di Dio*, in Moscato M. T, Caputo M, Gabbiadini R., Pinelli G., Porcarelli A., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 49-85.

Pinelli G. (a cura di) (2024), *Finché un Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, FrancoAngeli, Milano.

Porcarelli A. (2017), *Il volto della Chiesa tra senso di appartenenza e presa di distanze*, in Moscato et al., *L'esperienza religiosa… cit.*, pp. 148-172.

Porcarelli A. (2018), *La pedagogia tra le scienze delle religioni*, in Caputo M. (a cura di), *Oltre i paradigmi… cit.*, pp. 143-160.

Triani P. (2017). *Pedagogia della dimensione religiosa: necessaria, aperta e critica*, in Dal Toso P., Loro D. (a cura di), *Educazione… cit.*, pp. 23-30.

Nota biografica dell'Autore

Michele Caputo è professore associato di Pedagogia generale presso l'Università di Bologna, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia dell'espressione artistica e Teoria e pratica della formazione nei corsi di studio dell'area umanistica.
I suoi percorsi di ricerca intrecciano aspetti storico-epistemologici e le nuove "emergenze" educative della società multiculturale con particolare attenzione alla formazione dei docenti della scuola secondaria e all'espressione artistica. Autore di molti articoli e saggi su riviste scientifiche, tra i lavori più recenti si segnala le curatele *Religiosità e orizzonti di senso. Verso una pedagogia delle religioni* (2025, con G. Pinelli), *La religiosità come risorsa* (2022) e la voce *Interculturalismo (pedagogia)* nel volume *Interculturalismo. Lessico comparato*, curato da S. Bagni, M.C. Locchi, C. Piciocchi, A. Rinella, per le Edizioni Scientifiche Italiane (2024).
Sui temi dell'esperienza e dell'identità religiosa ha sviluppato un percorso originale di ricerca sul campo, a partire dall'analisi di scritture giovanili (*L'esperienza religiosa nella narrazione di sé*, 2012) e di studi epistemologici strutturalmente aperti al confronto multidisciplinare. In questa prospettiva ha curato i volumi: *Crescere fra vecchi e nuovi dei* (con R. Gatti e M. T. Moscato), 2012; *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi* (con G. Pinelli) 2018; *Oltre i paradigmi del sospetto. Religiosità e scienze umane* (2018). È coautore (con M.T. Moscato, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli) del volume *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Milano, 2017, ricerca al cui interno ha affrontato specificamente il tema della formazione dell'identità religiosa. È attualmente coordinatore di un gruppo di ricerca a Bologna, e ha coordinato una ricerca esplorativa nazionale sulle "narrazioni del sacro" (2021-2023), di cui è in corso di pubblicazione il report finale.
È direttore (con Lucia Balduzzi, Tiziana Pironi ed Ira Vannini) della Collana *Scienze Pedagogiche: Esplorazioni e Sentieri* (SPES), attivata presso la Digital Library dell'Università di Bologna.
È condirettore (con Salvatore Abbruzzese, Roberto Cipriani, Maria Teresa Moscato e Andrea Porcarelli) della Collana *L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari* presso l'editore FrancoAngeli.

L'ESPERIENZA RELIGIOSA:
ESPLORAZIONI PEDAGOGICHE

Il volume raccoglie diversi contributi, frutto di un decennale percorso di ricerca personale e collettivo, dedicati all'esperienza religiosa colta soprattutto sul crinale educativo. Il punto di vista maggiormente assunto nelle ricerche empiriche riportate è quello del vissuto di chi è stato "educato". Ciò determina un deciso riposizionamento epistemologico sul tema dell'educazione religiosa, poco interessato ad una visione istruttivista centrata sui "contenuti", e alla tensione "riproduttiva" del patrimonio religioso. La categoria della religiosità, comune al campo dei *religious studies*, consente di cogliere i dinamismi identitari della ricerca di senso e di significato e gli impliciti educativi e pedagogici connessi.
Questa linea interpretativa, costruita dentro una trama di rapporti culturali e scientifici che ha condiviso un percorso, certamente "imperfetto e provvisorio", vuole continuare a tessere una collegialità di studi e riflessioni, "costituendo" in tal modo un "nuovo campo di ricerca pedagogica".

Michele Caputo (1961) è Professore Associato di discipline pedagogiche presso l'Università di Bologna. Sui temi dell'esperienza e dell'identità religiosa ha sviluppato un percorso originale di ricerca sul campo, a partire dall'analisi di scritture giovanili e di specifici questionari e interviste. È coautore (con M.T. Moscato, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli) del volume: *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione vissuti* (2017). Ha curato i volumi: *Crescere fra vecchi e nuovi dèi* (2012), con M. T. Moscato e R. Gatti); *Oltre i paradigmi del sospetto* (2018); *La religiosità come risorsa* (2022); *Religiosità e orizzonti di senso. Verso una pedagogia delle religioni* (2025) con G. Pinelli.