

panorama, va riveduta, ma soprattutto continuata, attraversando gruppi cattolici diversi e approfondendo le conoscenze di quelle pregiudiziali conoscitive, che, in ogni caso, fondano ogni atto dell'educare. Credo che ne risulterebbe un lavoro inestimabile, da proporre a pedagogisti religiosi e non, a insegnanti, genitori, non solo credenti, ma anche agnostici, perché ne sappiano un po' di più di come si è diventati e si diventa religiosi in una fede che nella nostra società ha una tradizione e un presente memorabili.

Riferimenti bibliografici

- E. Becchi et al. (2010), *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*, Milano, FrancoAngeli.
- Bruner J.S. (1987), "Life as narrative". In: *In search of pedagogy. The selected works of Jerome S. Bruner*, London-New York, Routledge, 2006, vol. II, pp. 129-147.

2. Esperienze religiose e processi educativi. Il punto di vista della pedagogia fondamentale

di Antonio Bellingheri¹

1. La ricerca e gli studi preparatori

Maria Teresa Moscato ha coordinato una "ricerca esplorativa nazionale" sui vissuti, i linguaggi e l'educazione dell'esperienza religiosa; è consistita nella somministrazione sul territorio nazionale di un questionario, ideato dall'équipe di lavoro da lei costituita e recante il titolo *Religiosità e formazione religiosa*. Tale questionario si compone di tre parti, per un totale di trentuno domande: nella prima parte (domande da uno a diciassette), si tratta della rappresentazione della propria religiosità da parte degli intervistati; nella seconda (da diciotto a ventiquattro) della loro conoscenza e della competenza interpretativa di alcuni testi biblici, Antico e Nuovo Testamento; nella terza, infine (le restanti domande, da venticinque a trentuno), gli intervistati sono invitati a definire quanto della religione costituisca per loro un valore e quali sono invece a parer loro i limiti che possono deturparla. Trattandosi di una ricerca condotta in molte regioni del nostro Paese, si comprende come parlando di religione, intervistatori e intervistati si riferiscano innanzitutto e per lo più all'esperienza religiosa cristiana e cattolica².

Non mi fermerò nella riflessione che propongo a presentare e discutere la metodologia di ricerca empirica che è stata progettata e messa in atto dall'équipe bolognese. Preciso solo, in avvio di discorso, che essa raccoglie i dati emersi e una loro prima interpretazione, dopo la somministrazione in (quasi) tutte le contrade d'Italia di 3.047 questionari. La rilevazione è avvenuta in

¹ Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Palermo.

² Citerò il volume, sia nel corpo del testo sia nelle note, semplicemente col termine *Report*, seguito da un numero che indica di quale domanda si tratti nel questionario; rimando così anche alle tavole corrispondenti a ciascun quesito.

assetto formativo, gestiti dagli stessi somministratori; il campione è stato costituito da soggetti concretamente religiosi, che tali si riconoscono e vogliono definirsi; mentre il gruppo di controllo è composto da persone che non si riconoscono religiose, tali pensano di non essere. *L'interesse di fondo* che ha orientato e retto questa vasta indagine è quello di cogliere gli elementi caratterizzanti dei soggetti religiosi: i dinamismi formativi e le trasformazioni della religione da loro professata, modi e tempi della loro religiosità e del “senso religioso” di ciascuno; onde pervenire a cogliere il rilievo che l’esperienza religiosa assume o può assumere “per l’educazione in generale” (Report, Introduzione).

La Moscato precisa che il progetto negli anni scorsi “è stato preceduto da uno studio teorico e un confronto con la letteratura, nell’area delle scienze umane e sociali e delle scienze religiose”³. Emerge la complessità ma anche la inevitabilità di questo fenomeno umano, universalmente presente nelle comunità e nella storia; ora, a ben vedere, si tratta di un’esperienza educabile e i suoi dinamismi propri incidono sui processi formativi delle persone. La pedagogia ha il compito specifico di riflettere sul senso di una alfabetizzazione religiosa adeguata e sulle strutture costitutive di un’esperienza religiosa autentica. Ed è interessante notare che le categorie cui fa ricorso una tale riflessione, in ragione soprattutto della forte connotazione esistenziale, da un lato veicolano una definizione della persona come “*apertura al trascendente*”, secondo la formula impiegata dalla curatrice; intendono l’uomo “capace di Dio” e la coscienza segnata da un’intenzionalità assoluta (non relativa) di senso. Dall’altro lato, la pedagogia dell’esperienza religiosa sembra orientata a pensare che *l’educazione stessa* debba consistere nell’educazione del “senso religioso” (Arici, Gabbiadini, Moscato, 2014).

Dalla “ricerca esplorativa” quanto appena osservato emerge con evidenza: appare che tanto questa definizione antropologica quanto la prospettiva pedagogica che essa apre contengono le *idee portanti* che sorreggono tutta l’indagine. Per una ricerca empirica deve trattarsi di affermazioni che assumono la funzione di grandi *ipotesi di lavoro*; mentre il compito *ulteriore*, specifico di un’antropologia pedagogica e della pedagogia fondamentale è di *giustificare*, ossia di renderle evidenti come *verità eidetiche* – ossia non solo empiriche. Peraltro proprio la Moscato, in altri suoi studi che possono anch’essi essere considerati preparatori della ricerca esplorativa, ha dato un contributo che va in questa direzione: mi riferisco, nella fattispecie, alle sue riflessioni sul “senso religioso”, riserva di senso e “nucleo originario di ogni germinazione nell’esistenza del soggetto”. Il pensiero simbolico di cui il soggetto

diviene capace in età adulta può essere inteso, in questa prospettiva, come riattivazione, dopo i periodi di latenza, del nucleo germinale e sua possibilità di sviluppo positiva, in senso assiologico ed etico (Moscato, 2012, 2013).

Nella riflessione che qui svolgo desidero proporre alcune *glosse a margine* della ricerca, gli appunti di lettura e le mie note; sono intese a esplicitare, nella prospettiva dell’antropologia pedagogica e della pedagogia fondamentale, quanto, pur presente nell’indagine empirica e tale anzi da reggerne l’impianto, resta però in essa un implicito, quasi una riserva di senso. Tali notazioni – va da sé – sono da ricondurre alla prospettiva antropologica e insieme pedagogica di stile fenomenologico-ermeneutico, che per mio conto vado elaborando. In essa proprio queste presupposizioni non espressamente tematizzate svolgono un ruolo gnoseologico ed epistemologico fondativo dell’intuizione eidetica e dell’argomentazione dialettica. Si tratta infatti, per l’antropologia pedagogica e per la pedagogia fondamentale, di *vedere* come stanno e le cose, a proposito dell’uomo “capace di Dio” e dell’educazione del senso religioso; e di *dire perché* devono stare in un certo modo e *non* altrimenti. L’intuizione eidetica però sempre insiste su intuizioni empiriche, senza di essa sarebbe vuota; allora, conseguentemente, anche l’argomentazione dialettica deve svolgersi come dialogo critico con le scienze specifiche che assumono come proprio oggetto d’indagine aspetti specifici dell’esperienza, nel nostro caso dell’esperienza religiosa. In questa logica, la riflessione deve essere intesa innanzitutto a cogliere il contributo che dalle diverse scienze umane e dalle scienze religiose emerge in ordine alla spiegazione dei fenomeni religiosi, dei loro vissuti, dei linguaggi e dei processi formativi; sulle risultanze delle descrizioni empiriche deve poi applicarsi, in un momento ulteriore, ogni riflessione di carattere fondativo (Bellingreni, 2015).

2. Sensibilità oggi prevalenti

Il contributo di maggior rilievo portato dalla nostra ricerca mi pare sia costituito dall’analisi empiriologica che essa offre delle sensibilità che tendono a essere prevalenti in una società della tarda modernità come quella italiana contemporanea; ed è interessante notare che ciò avviene proprio prendendo in esame il modo di accostarsi, il modo di vivere e di pensare l’esperienza religiosa. È quanto emerge già riflettendo sulle risposte che vengono date dagli intervistati alla prima domanda, con la quale si chiede come possa essere definita la religiosità – e s’intende che viene chiesto di pronunciarsi sul modo in cui è vissuta da ciascuno la propria esperienza religiosa. Risultano maggioritarie le risposte che definiscono la religiosità come “atteggiamento

³ Si tratta del testo di F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (2014).

di apertura al mistero della vita umana e della realtà" e, subito dopo, come una "risposta all'esigenza di significato e di compimento infiniti dell'uomo". È evidente, la maggior parte degli intervistati dicono del rilievo nella loro esperienza della *ricerca di senso e di un senso assoluto*, ossia non relativo (Report, p. 1). Se si tiene poi presente la seconda domanda, relativa alla identificazione di sé "come persona religiosa", e se la si accosta alla dodicesima domanda, che chiede dell'influenza che la propria religiosità ha avuto ed ha "sulle scelte compiute nella vita adulta", viene subito in chiaro che il senso che si ricerca ha una forte *intonazione esistenziale*: che l'esperienza religiosa è matrice dei criteri che hanno orientato e orientano le scelte reputate dagli intervistati le più importanti, ad esempio quella di sposarsi e di formare una famiglia; per queste persone, essa è "fonte di speranza": fa percepire che "la vita è buona in sé" (Report, pp. 2, 12).

Certo, è diffusa anche la consapevolezza che oggi si è chiamati a vivere la propria esperienza di fede in un contesto segnato dalla "eclissi del senso di Dio": per la prima volta nella storia dell'umanità sembra perdersi la percezione di un Principio e di una Istanza incondizionata. Questa "morte di Dio nei cuori" s'accompagna alla coscienza che l'uomo contemporaneo voglia attestarsi solo alla superficie del mondo, affermando di fatto che non esiste nessuna profondità nella persona o nel reale; e che non ci sono date verità assolute, siamo rinchiusi unicamente nelle nostre certezze soggettive (Taylor, 2009). Tutto ciò però, bisogna osservarlo, dona una specifica connotazione all'esperienza di quanti riconoscono Dio nelle proprie esistenze, così come riconoscono una vita interiore e l'oggettività nel reale. Emerge con chiarezza dalle risposte al terzo quesito su "quale affermazione sembra esprimere maggiormente le caratteristiche" della religiosità personale: ci si descrive, in prevalenza, persone che "sono in cammino", in un atteggiamento di "ricerca" (Report, p. 3). Non a caso la percezione che si ha dell'*humana conditio* nel tempo presente, nelle risposte alla quarta domanda, per i più è rappresentata bene dall'immagine della "sentinella che attende l'aurora"; questi "cercatori di Dio" non hanno certezze tetragone, s'identificano piuttosto nel "granello di senape" e nel "chicco di grano sepolto nella terra". È, si può commentare, la percezione della fede "nel tempo della povertà", come qualcuno ama definire la nostra epoca (Report, p. 4).

La riflessione tanto sulle risposte portate alla domanda otto, intorno agli "elementi", alle persone e agli incontri, ritenuti "significativi" (Report, p. 8) quanto sulle risposte alla domanda undici (integrata com'è da due ulteriori quesiti che inducono a specificarla), relativa agli eventi "importanti" per la trasformazione della propria fede nell'età adulta (Report, p. 11), contribuisce a trovare altri aspetti di novità, ci fa capire che chi risponde ha consapevolezza

za di vivere situazioni esistenziali in qualche modo nuove o inedite. In effetti emergono la *significatività e l'importanza* tanto per la trasmissione della fede quanto per la sua crescita, *degli incontri* – nell'ordine – con "un gruppo, un movimento, un'associazione ecclesiale"; in essi probabilmente molti hanno fatto quell'esperienza di senso e di senso assoluto di cui prima si è detto. Risulta utile porre accanto a questa sezione del nostro questionario i dati che emergono da altre ricerche sulla religiosità, nella fattispecie di quella giovanile, condotte sul territorio nazionale qualche anno fa e curate da Riccardo Grassi e da Franco Garelli. S'intende meglio che cosa apprendono quanti incontrano e frequentano dei movimenti ecclesiali o semplicemente dei gruppi parrocchiali di volontariato a matrice religiosa. Gli intervistati ne parlano come di un'esperienza di gratuità, nella quale innanzitutto e per lo più la novità consiste nel "dono di sé fatto a estranei" – come si esprime un ragazzo (Grassi, 2006; Garelli, 2011).

Si tratta di un fenomeno emergente, più vasto forse di quanto a tutta prima siamo indotti a pensare; si distingue per le sue caratteristiche specifiche all'interno del fenomeno ancora maggioritario del cattolicesimo ufficiale dei praticanti; e, anche se sembra ancora un fenomeno minoritario, esso non è marginale o di tipo elitario, tant'è vero che interessa un numero crescente di persone, soprattutto giovani. Gli intervistati, sia del gruppo campione sia del gruppo di controllo, raccontano che, nell'impegno fattivo che connota queste comunità, non tutti si definiscono credenti – ossia, in questa occorrenza, cristiani e cattolici praticanti; tutti però si sentono diversamente credenti: segna-ti da "domande di senso" e da una "religiosità diffusa", le quali manifestano una "*inedita esigenza di sacro*". Sono, come uno di loro si è espresso, persone che "si lasciano tentare dal bene"; ed è probabilmente l'ingresso nell'universo, nella logica del dono che li apre a una percezione della "dimensione misterica del reale", che rende le loro esperienze "ierofaniche". Le guide, i punti di riferimento o gli educatori, sono spesso persone che non rivestono un ruolo definito istituzionalmente, sono persone ricche di carisma e che at-traggono per contagio (Garelli, 2011, 2006; Ries, 2006).

Si possono trovare le tracce di un altro fenomeno emergente, anch'esso altamente positivo a mio modo di vedere, se si tengono presenti e s'interpretano le domande e le risposte correlate dell'intera terza parte della ricerca esplorativa, dalla venticinque alla trentuno. In particolare, dal quesito venticinque apprendiamo che i dogmi sono in prevalenza accettati, perché "la loro comprensione non è indispensabile" (Report, p. 25); le riserve invece – leggendo le risposte al quesito ventisei – e le difficoltà sono più forti relativamente alle norme ecclesiali, soprattutto in materia morale (Report, p. 26). Pare quasi che la maggioranza degli intervistati, tanto del campione quanto

del gruppo di controllo, percepiscono la necessità di dover depotenziare quegli aspetti della fede che percepiscono solo come *incrostazioni storiche*, perché non sempre toccano l'essenziale, anzi a volte sembrano velarlo.

Qualcosa di analogo va detto considerando il quesito ventisette, dove si chiede "Che cosa non approva, oggi, fra le prassi della Chiesa cattolica". La maggioranza afferma di non accettare "la presenza di interessi economici anche negli ambienti ecclesiastici e nella gerarchia", il clericalismo e il coinvolgimento in interessi politici inevitabilmente di parte (Report, p. 27). Ma in questa e nelle domande che la seguono, sino a quella conclusiva, pare emerga la consapevolezza che il "personale" della Chiesa non va confuso con la sua "Persona": questa va amata ed è questa che si vuole e si deve seguire. Così intesa, - lo apprendiamo dalle risposte alle domande successive, dalla ventotto alla trentuno - la Chiesa è giudicata una realtà che contribuisce a edificare nel mondo una società più umana, intesa a "costruire la famiglia", "a difesa della vita"; oppure, per il gruppo di controllo, in primo luogo una realtà che fa crescere nelle comunità umane la solidarietà.

Mi pare che proprio da questa sezione del questionario venga in chiaro che il tipo umano che vive l'esperienza di fede, che si riconosce cristiano e cattolico, si presenta definito da un atteggiamento *ultra-ideologico*, per così dire: più segnato dalla carità operosa, dalla sollecitudine per i bisognosi; e, sfrondata gli aspetti solo esteriori o formali della religione, più alla ricerca di fede rinnovata "interiore memoriale e profetica". È vero, ce lo mostrano domande e risposte della seconda parte del questionario, dalla diciotto alla ventiquattro, la poca consuetudine, la scarsa conoscenza delle figure dell'Antico e del Nuovo Testamento, mostrano che va sparendo in queste generazioni "un orizzonte narrativo generale" condiviso; non sembra ancora sufficientemente cresciuta la frequentazione dei testi biblici, per lo più le conoscenze dei testi e le interpretazioni che si hanno sono relative ai brani presenti abitualmente nelle celebrazioni liturgiche festive. Va notato però l'orientamento prevalente a leggerli privilegiando la *dimensione antropologica* rispetto a quella teologica: a vedere in esse anche una rivelazione dell'uomo a se stesso; e nella religione cristiana innanzitutto un "umanesimo delle Beatitudini", come qualcuno si è espresso (Jenkins, 2008). È probabilmente per tale ragione che nel volto della Chiesa si vede in modo crescente sempre più risplendente la misericordia, la carità rinnovata, accanto al richiamo a una pienezza di vita e di senso offerta a tutti gli uomini (Report, pp. 18-24).

Dopo l'esame del contributo che dalla ricerca emerge in direzione di una analisi empiriologica delle sensibilità oggi prevalenti, vorrei proporre due brevi notazioni, a mo' di glosse a margine, appunto; mi pare possano esplicitare il senso di molti rilievi appena svolti. La prima osservazione è relativa

alla nuova percezione che delle *religioni storiche* inizia ad aversi oggi: nel tempo della tarda modernità, ma anche nell'epoca delle grandi migrazioni di popoli, degli incontri/degli scontri fra culture a volte così sensibilmente diverse. In effetti, nelle società della tarda modernità, sembra crescere una disposizione positiva verso le religioni storiche, viste e accettate come *matrici di senso*, rilevanti nell'esistenza dei singoli e nella storia dei popoli. Un chiaro indicatore di questo è offerto dal fatto che categorie o giudizi espressi per interpretare fenomeni della vita quotidiana, a livello globale ma anche a livello locale, hanno la loro radice di senso nelle esperienze religiose. Qualche autore ha proposto pertanto di definire, opportunamente, queste società che sono piuttosto "ultra-moderne", facendo ricorso alla dizione "*ultra-secolare*": per meglio intendere il nuovo processo oggi in atto di "secolarizzazione del secolarismo" (Donati, 2008).

Jürgen Habermas, in particolare, ha parlato - come è noto - delle religioni come grandiosi "processi storici di apprendimento"; ci sono infatti, secondo questo autore, nelle società liberali moderne e postmoderne delle "presupposizioni etiche", necessarie perché queste società e gli stati "funzionino", la cui origine però non è riconducibile a esse, ha una diversa sorgente. Habermas aggiunge che andare oltre il secolarismo è un compito critico che impegna tutti e consiste nella capacità di "*detotalizzare*" ogni *falsa totalizzazione*. Per gli "uomini religiosamente formati" questo significa accogliere positivamente la secolarizzazione come necessaria purificazione, come "demitologizzazione" delle religioni e come "desacralizzazione" del reale, per quel che riguarda i loro aspetti spuri e inautentici; è una prospettiva critica che dispone al superamento degli integralismi religiosi. Per gli "uomini religiosamente stonati", invece, "secolarizzare il secolarismo" significa la rinuncia a quella "radicale decostruzione", che porta a cancellare totalmente il sacro dal reale e dalla storia; è necessario infatti superare il programma di radicale demitologizzazione della ragione umana, che esistono anche forme di fondamentalismo laico che veicolano "tentazioni totalitarie" (Habermas, 2006). L'esito è una forma nuova di laicità che orienta al dialogo, che introduce in un processo di reciproco riconoscimento del "comune" o dell'"universale umano" (Melchiorre, 1980).

La seconda notazione che si può fare, riflettendo sui dati che emergono dalla ricerca, riguarda quanto proporrei di chiamare il nuovo ruolo, la prevalenza e anche il primato dei *fattori sovrastrutturali* nell'esistenza dei singoli e nella vita delle comunità sociali: il rilievo delle domande di senso, l'attenzione rivolta ai processi di costruzione identitaria, la custodia gelosa della libertà e dell'autonomia. Relativamente ai singoli, si potrebbe leggere negativamente questo fenomeno, vedendovi - lo esprimo con una citazione di

Zygmunt Bauman – una continua, estrema “individualizzazione degli individui”. Si può però anche interpretare diversamente lo stesso fenomeno, vedendovi l’emergere di un tipo umano che presenta nuovi propensioni caratterizzanti. Il bisogno di originalità, la strenua fedeltà a se stessi possono non avere solo un significato autoreferenziale; dicono anche di una *ricerca di autenticità umana*, che è quella che si può trovare nelle esperienze valoriali assologicamente ed eticamente positive – come, ad esempio, accade di fatto proprio nelle esperienze religiose (Bauman, 2004).

Così, il “*primato del desiderio*” non può esser visto solo come primato del godimento; proprio nel cammino religioso, quando avviene un’azione educatrice del desiderio d’essere e di senso che ci costituisce, il soggetto può ritrovare una *percezione nuova del tempo e della storia*: riacquistando il senso della memoria insieme a un’inedita apertura al futuro. Le esperienze valoriali significative possono introdurre, lo si è visto, al dono di se stessi “fatto ad estranei”; possono aiutare, di conseguenza, il soggetto a compiere il passaggio da una visione estetica a una esperienza etica della libertà. Infine, la logica del dono dispone a intendere quanto può essere veramente irrevocabile nelle nostre scelte; forma un soggetto capace di mantenere le promesse, di essere fedele al bene e al vero incontrato (Bellingreri, 2014).

3. La presupposizione antropologica

Per un’intelligenza adeguata di questa ricerca, è utile – vi ho fatto cenno prima – tenere presenti gli “studi teorici” che l’hanno preparata, nel triennio precedente la sua pubblicazione; la stessa curatrice è di questo avviso, lo dichiara espressamente nella Presentazione. Come è noto, sempre ogni ricerca, empirica o eidetica, è ideata e realizzata muovendosi nell’orizzonte di un *paradigma* che, quasi una bussola segreta, interiormente la orienta. Nella ricerca del gruppo di lavoro coordinato dalla Moscato il paradigma è costituito da una sorta di *intonazione personalistica*, la quale connota la calibratura delle idee di fondo di carattere antropologico e pedagogico; aggiungerei subito che forse non potrebbe essere diversamente, trattandosi di un’indagine sull’esperienza religiosa. Ora – come la stessa Autrice avverte, sempre nella Presentazione – si tratta di categorie che risultano *sovrabbondanti di significato*, che si presentano molto complesse: costituite come sono da vere e proprie sedimentazioni di senso filosofico, artistico e, naturalmente in misura preponderante, teologico. Forse si può affermare che gli studi preparatori svolgono il ruolo di chiarificazione preliminare di tali categorie sovra-determinate; così, a mio modo di vedere, possono essere intesi, come una prima

mappatura, una loro semantizzazione e giustificazione (Report, Presentazione; Arici, Gabbiadini, Moscato, 2014).

Vorrei in questo paragrafo tornare a riflettere su alcune di queste idee-guida della ricerca esplorativa, in dialogo con gli studi grazie ai quali si è affinato il loro senso, perché potessero valere come ipotesi di lavoro. Come accennato, la prima idea è quella che vede e intende la ragione umana come “aperta al mistero” e la persona stessa come “apertura al trascendente”; la seconda invece prospetta l’educazione come “*traditio*”, la consegna insieme storica ed esistenziale di un ideale di vita buona, nella fattispecie dell’esperienza religiosamente segnata, fatta da una generazione all’altra. Giustamente vien rimarcato dalla Moscato che non è possibile né spiegare né comprendere l’esperienza religiosa, quanto viene chiamato “senso religioso” ma anche la religiosità personale e collettiva, all’interno di una concreta religione storica, senza far riferimento a entrambe queste categorie. Per parte mia, ne presento ora, riprendendole, una giustificazione fenomenologica, tentando di renderle più evidenti; partendo dal presupposto che le idee-guida della ricerca empirica, all’interno di un’antropologia pedagogica e di una pedagogia fondamentale valgono piuttosto come verità a priori – verità che sono tali a *prescindere* dalla sperimentazione. Voglio sottolineare nuovamente, con un’altra formulazione, che la giustificazione di cui qui è parola s’articola e si concretizza – forse si dovrebbe dire, in sintesi, si storicizza – nel dialogo con l’esperienza e con le scienze empiriologiche; nel momento stesso in cui queste ultime trovano, grazie alla giustificazione, una loro “fondazione strutturale”. Si può sintetizzare questo punto ricorrendo a una celebre citazione: senza l’esperienza, le categorie risultano vuote, ma senza le categorie l’esperienza risulta cieca (Bellingreri, 2015).

Iniziamo dalla riflessione sulla prima idea-guida. Mi pare che il contributo più originale per pensarla venga portato dalla nozione di “*senso religioso*”; è una categoria che presenta un grande rilievo dal punto di vista dell’antropologia e della pedagogia perché “illumina la comprensione dell’umano e dell’educazione”. Con essa s’intende la “dimensione psichica più arcaica”, precedente le diverse concrete esperienze religiose; costituisce pertanto, facendo ricorso a una distinzione di Bernard Lonergan, il “livello infrastrutturale” (o l’interiore), rispetto al “livello socio-culturale” (l’esteriore): dove il secondo “interpreta” il primo. Nell’esistenza del soggetto, si tratta, a ben vedere, di una “paleo-struttura”, *matrice* del senso e *luogo generativo* delle sue singolari strutture emozionali; si presenta per lo più in uno stato di latenza, anche se sempre orienta la coscienza. Vi si può vedere una sorta di memoria dell’inizio stesso dell’essere di un esistente: dell’istante del concepimento, acme della potenza vitale e fonte originaria di energia psichica per il soggetto; evento che

di conseguenza non ha solo un significato *biologico* ma ne ha anche uno *esistenziale* in senso eminente (Moscato, 2012; Schellenbaum, 1997).

Le persone intervistate possono non avere piena e vigile consapevolezza di questa costituzione originaria; certamente però i racconti che essi fanno delle loro esperienze di vita, le modalità secondo cui descrivono la loro religiosità, possono esser interpretati come *intreccio interattivo* tra la concreta religione storica alla quale hanno parte e un'anima, una radice grazie alla quale la religiosità s'alimenta e si sostanzia. L'esperienza religiosa personale del resto è sempre un "*sistema di simboli*", riserva di senso che connota stati d'animo, istanze motivazionali, pensieri e scelte esistenziali; a tutto ciò ricorre, in modo quasi spontaneo, il soggetto quando s'interroga, di fronte a scelte che deve compiere, su ciò che è buono, su ciò che è preferibile, su ciò che è "realmente reale". Peraltro, proprio grazie alla ricerca empirica, comprendiamo meglio, con evidenza palmare, quanto sia importante il ruolo svolto dalle rappresentazioni della religiosità, che il soggetto assume dai mondi della sua vita e che elabora nelle narrazioni che fa di sé e nelle azioni che pone in atto. Si tratta, in ognuna di esse, di riconoscersi: d'interpretare la struttura che lo costituisce e che è uno strato profondo di senso, sorta di fiume che scorre sotterraneo (Report, pp. 4, 5, 11, 13-15).

Si possono leggere le domande e le risposte al questionario della ricerca come prospettazioni diverse e interpretazioni del senso religioso; la stessa presenta allora un grande interesse dal punto di vista critico: può esser letta come ampia *conferma empirica* dell'ipotesi che la guida. Con una precisazione, però, che va fatta subito: una tale ipotesi, la categoria di senso religioso, so può esser pensata per se stessa come un'idea antropologica; si tratta di una riflessione ulteriore rispetto alla ricerca empirica. Scegliendo, nello specifico, d'intenderla e di svolgerla come *giustificazione fenomenologica*, tale riflessione illumina la stessa esperienza religiosa: permette di coglierne valori e limiti, aperture e anche caratteristiche chiuse di senso, che già emergono scandagliando le pieghe dei racconti di sé da parte degli intervistati. Ora, la giustificazione di questa idea è *pars potior* di una filosofia della persona; essa permette anche però di trovare una radice di senso e una regola per l'antropologia pedagogica e per la pedagogia fondamentale.

In altri miei scritti ho presentato questa giustificazione fenomenologica come analisi delle condizioni di possibilità della *percezione del reale in quanto totalità formata*. Ogni aspetto della vita personale, ogni atto della sua esistenza è segnato dalla coscienza, è una originale modalità coscienziale; ma la coscienza è *intenzionalità* e l'intenzionalità è "*donazione di senso*", secondo la tesi costitutiva e primaria della fenomenologia. Si può anche dire che la soggettività stessa del soggetto è *relazionalità*, legame con quanto la coscienza

za intende; si tratta però di un nesso *significante*: in cui ne va del senso del reale che il soggetto incontra o con cui s'imbatte. Una fenomenologia della coscienza percettiva può aiutarci ad articolare queste affermazioni, estendendola e insieme approfondendola. Il mondo che s'apre attorno alla coscienza è una porzione di mondo sempre determinata, che presenta alcuni aspetti e mai l'intero della realtà intesa; la coscienza vede sempre un aspetto ben definito, una "facciata" della realtà che il soggetto incontra. Non può essere diversamente, dal momento che proprio l'essere situata in uno spazio, il gravitare per così dire attorno a un asse o "punto zero", rende la coscienza prospettica: essa appare, con evidenza, *prospettiva aperta sul mondo*. Pertanto, quanto immediatamente si manifesta nell'esperienza viene dalla coscienza *intuito* nella sua determinatezza; oppure, ed è lo stesso, originariamente un senso determinato *si offre* alla coscienza che lo intuisce, lo vede nel suo presentarsi (Balthasar, 1975; Merleau-Ponty, 2005).

Ma al soggetto è dato anche mutare prospettiva: accade quando la coscienza stessa è mossa dall'intenzione di integrare l'aspetto intuito con altri profili che attualmente non sono intuiti ma che possono esserlo. Una prospettiva nuova può allora comporsi con quella data e presentare alla coscienza una visione più vasta, un nuovo senso *inteso*. Ora, è rilevante notarlo subito, ciò che mobilita la coscienza, quanto l'attiva e la sostiene, è la ricerca di una compiutezza: quasi la coscienza percettiva cercasse o volesse intendere una *visione pienamente sensata*, la quale di necessità oltrepassa quella data immediatamente, nei limiti in cui è data. La realtà stessa appare segnata da un *rinvio*, dalla relazione tra quanto è intuito, perché offerto nella presenza, e quanto non è intuito ma viene inteso come integrazione del senso intuito. È evidente che qualcosa di determinato è intuito; ma è anche evidente che *non tutto è evidente*: qualcosa, sottratto alla determinatezza e dato piuttosto nel rinvio del determinato oltre di sé, viene inteso. Questa breve analisi fenomenologica della percezione ci consente di cogliere una *duplicità intenzionale* come struttura costitutiva della coscienza; ogni altra modalità coscienziale deve essere segnata da questa stessa struttura che va pertanto definita *trascendentale*: trattandosi della condizione di possibilità del darsi stesso della coscienza. La tesi con cui abbiamo avviato il discorso ci guadagna perché ora, riprendendola ma anche approfondendola, possiamo affermare sinteticamente che la coscienza è intenzionalità; l'intenzionalità è donazione di senso; il senso che configura una visione sensata è sempre insieme senso intuito e senso inteso (Melchiorre, 1972, 1990).

L'espressione "donazione di senso" che qui impiego abitualmente traduce quella originariamente proposta da Husserl, che è "*Sinn-Gebung*". Si tratta di una traduzione quasi letterale, essa però finisce per tradire i testi dell'inizia-

tore della fenomenologia se non si tiene conto delle inflessioni e delle sfumature con cui compare nei diversi contesti delle sue opere. Ora, mi pare si possano – si debbano – distinguere due significati di fondo che non sono assimilabili l'uno all'altro, vanno anzi tenuti distinti per non ingenerare confusioni. Il primo significato di *Sinn-Gebung* è un significato che possiamo definire *riflessivo*: dice dell'apparire, del darsi e del dirsi dell'essere e del senso, che – secondo questo significato specifico – offre se stesso; forse è meglio allora renderlo nella nostra lingua con il concetto di "offerta di senso". L'altro significato di *Sinn-Gebung* è invece un significato *passivo*: l'essere e il senso sono dati sempre secondo la modalità o in funzione di un determinato atteggiarsi dello sguardo coscienziale; qui sarebbe meglio renderlo in italiano facendo ricorso al concetto di "conferimento di senso", ma forse anche con "formazione di senso", traducendo (quasi) letteralmente il tedesco "*Sinn-Bildung*" che pure compare nei testi husserliani (Husserl, 1965).

Una riflessione su quanto emerge da questa analisi fenomenologica ci aiuta a pensare il nesso esistente tra la struttura originaria della coscienza umana e quanto abbiamo chiamato abitualmente, avviando il discorso, idea antropologica che guida sia la ricerca empirica sull'esperienza religiosa sia gli studi a essa preparatori. Si può dire che quanto la Moscato chiama *sensu religioso* trovi una sua giustificazione nell'indagine sulla struttura stessa della coscienza: questa può benissimo essere definita con le stesse espressioni che connotano il senso religioso, come "ragione aperta al mistero", alla sovrabbondanza di senso che è il reale; oppure, semplicemente, come "apertura alla trascendenza". Veramente originario nel presentarsi di ogni fenomeno del reale è il *donarsi* al soggetto del senso, che è un'offerta di senso, secondo il primo dei significati sopra chiariti; ma che è insieme la visione di quanto *accolgo* proprio come un dono: io posso infatti vedere solo ciò che accetto mi sia dato. In verità, quanto appare e, mostrandosi, si dona e si dice, è lo svelamento o l'offrirsi del senso, il suo ritmo originario, che illumina la realtà e la rende intellegibile. Ma la condizione che rende possibile allo sguardo dell'intelligenza di riconoscere la luce, di vedere il senso determinato che si mostra è una fondamentale accoglienza del reale: ammirazione, che è emozione ed è virtù; benevolenza, che è mossa e sostenuta dalla amabilità della luce e dalla consapevolezza che essa è donata (Spämann, 1998).

Questo aspetto è della massima importanza, definisce l'essenziale della coscienza, della intenzionalità e della "donazione di senso": è possibile cogliere con il massimo di evidenza il proprio di ogni realtà se non la si riduce alle dimensioni di colui la intuisce, che pure ne determinano una conoscenza per profili. Ma la condizione che rende possibile di riconoscere ogni ente, ogni dato del reale che si offre, nella sua alterità irriducibile è l'ammirazione

ed è la benevolenza: senza le quali l'esperienza del reale nella sua differenza semplicemente si vanifica. Si tratta anche della condizione che permette di vedere ogni ente nella prospettiva dell'essere nella sua totalità, sottraendolo per così dire alla dimensione dell'aver – che è l'orizzonte del disponibile e del manipolabile. Infine, la prospettiva qui designata è una prospettiva *ontocentrica*, nella quale ogni ente appare frammento di una realtà più vasta, infinita in senso proprio; reputo però che essa possa esser definita anche semplicemente una prospettiva *religiosa* (Balthasar, 1989, 1991).

4. La presupposizione pedagogica

Una seconda idea-guida percorre questa ricerca sull'esperienza religiosa, una comprensione dell'educazione che, nella sua verità, è intesa, da un lato, come "traditio", trasmissione o – forse è preferibile questo termine – consegna; dall'altro lato, è definita come "conquista dell'autonomia personale" e articolata facendo ricorso alle categorie di progetto, avvenimento, fine: in sintesi, "cura del bene della persona". Ed è interessante mettere in rilievo che una tale comprensione dell'essenza dell'azione educativa emerge proprio dalla riflessione sul senso stesso dell'esperienza religiosa: in effetti, non pare che questa possa esistere senza una comunicazione vitale da una generazione all'altra. Ma trattandosi della trasmissione di un'eredità, bisogna subito aggiungere che "non c'è nessuna eredità senza un testamento": l'eredità deve essere meritata, per così dire, chi la riceve diventa vero erede solo assumendola in prima persona (Arendt, 1999).

Voglio qui far mia questa convinzione di fondo, che riflettendo sull'esperienza religiosa, possiamo apprendere qualcosa di essenziale sull'educazione stessa. Visualizzando in generale con un'intuizione eidetica i fenomeni umani che denotiamo educativi, anche quelli che si presentano in forme distorte, possiamo coglierne la referenza originaria proprio impiegando la categoria di consegna. Cominciamo con l'osservare che un'analisi dell'esistenza umana nei mondi della vita, introduzione adeguata a un'antropologia pedagogica di stile fenomenologico-ermenutico, ci dice, già nel nostro venire a essere, di una prima consegna a una *situazione originaria*, una comunità umana nel tempo e nello spazio; è all'interno di questa che si definisce originariamente la nostra fisionomia singolare, nell'orizzonte – ad esempio – di una cultura religiosa condivisa. Non ci è dato scegliere né l'essere né la nostra "forma formata": in ragione di ciò, dobbiamo affermare che ogni soggetto sembra sia originariamente dato a se stesso piuttosto come un oggetto, è costituito nell'orizzonte di una comunità che è il suo ethos; un limite, questo, che ne rivela o

ne marca la *finitzza costitutiva e intrascendibile*. Il tempo dell'esistenza è il tempo in cui al soggetto è data la possibilità di conoscere quanto già da sempre lo definisce; questo complesso (non facile) processo di conoscenza di sé è già esso stesso parte dell'educazione, ne costituisce lo step primo e irrinunciabile (Bellingeri, 2011).

Altrettanto complesso (più impegnativo) si presenta il problema della *scelta di sé*, che è lo step ulteriore: al massimo grado è impegnata la libertà, trattandosi di accogliere o di rifiutare quanto si è ricevuto sin dalla consegna originaria. Senza questo atto di libertà però la consegna diventa morta, "senza alcun testamento", secondo la citazione appena riportata, non riceviamo "la nostra eredità". Ora, qui, "il testamento" è la *personalizzazione della consegna*, decidersi per assumerla e per risponderne in prima persona in una riappropriazione nuova; sapere discernere, in essa, quanto appartiene ormai al passato, forma morta che non può come tale esser fatta rivivere e quanto è apparsa in essa solo potenzialità virtuale, forma che è rimasta allo stato di latenza e inespressa, ma che può far nascere di nuovo quanto sembrava dovesse esser solo fatto passare. Sapersi meritare l'eredità significa pertanto farla vivere di vita nuova; impegna il soggetto a paragonare quanto ha ricevuto con quanto incontra, persone o cose o eventi: sempre domandandosi se il patrimonio di certezze, che forma le sue convinzioni, resista poi alla prova della verità (Ricœur, 1993).

L'analitica esistenziale ci introduce a cogliere lo specifico dell'educazione: il cuore dell'educazione è la consegna di una percezione di fondo (pertanto fondamentale) del mondo e del senso del nostro dimorare in esso. È la percezione globale dell'esistenza che ci fa affermare con convinzione ciò per cui vale la pena vivere e morire: quanto rende la vita *buona*, consentendo di percepire il *viver bene* come preferibile rispetto al *semplice vivere* (al lasciarsi vivere). Un riferimento ad alcune risposte al questionario, nella ricerca sull'esperienza religiosa, può valere qui come esemplificazione. Ci sono dei giovani intervistati che raccontano di aver ricevuto la fede dalla testimonianza esemplare dei loro genitori, già nell'infanzia e anche nell'adolescenza; possiamo tentare di descrivere l'intenzionalità che ha segnato l'impegno di questi padri e di queste madri, secondo quanto emerge dal racconto dei figli. Decidendo di consegnare il Vangelo e l'Amore di Gesù, essi hanno desiderato con tutte le loro forze di *farne fare esperienza diretta* ai propri figli; non può esser andata diversamente per questi genitori cristiani, sin dal momento in cui essi hanno scelto di consegnare ai figli quanto per loro senza dubbio ha costituito la *sorte di senso dell'esistenza*: quanto è amato perché rende la vita buona e piena, ed è preferibile per questa sola ragione a ogni altra ricchezza. Ora, con una tale eredità, questi genitori hanno inteso offrire ai loro figli un *punto di*

partenza per affrontare la realtà e tutto ricondurre al senso; in effetti, un educatore può donare solo l'inizio, il termine primo a partire dal quale si può poi svolgere un confronto con quanto si incontra nella vita (Galli, 2000).

La consegna di questo speciale lascito ha però due condizioni che la rendono autentica come consegna e, almeno per quanto dipende dagli educatori, efficace. In primo luogo, trattandosi di un modo di affrontare l'esistenza nella sua globalità, di un universo simbolico che porta a significazione una modalità di abitare il mondo, essa può essere trasmessa solo *attraverso la testimonianza*, più che attraverso le parole: la vita, possiamo notare, si trasmette solo con la vita; la testimonianza induce a far fare esperienza di ciò che si testimonia. In secondo luogo, quanto si consegna, implicando l'amore e il cuore, non può essere presentato come preferibile rispetto ad altri modi di affrontare l'esistenza, se non viene presentato *come bello*: capace cioè di portare una promessa di felicità – di far intuire che una forma di compimento dell'esistenza è possibile ed è raggiungibile (Minichiello, 2002).

Dovrebbe risultare chiaro, dopo queste notazioni, perché, in questa specifica forma di cura che è l'educazione, il termine consegna è più adeguato rispetto a trasmissione o ad altri: significa e ci comunica infatti come nell'educazione entrambi i soggetti coinvolti, l'educatore e l'educando, sono *interpellati* su ciò che posseggono di più importante, su ciò che sta nel proprio cuore e che al cuore è offerto. È, per i grandi educatori e per i pedagogisti, l'inizio della vita buona; si tratta di costruire delle risposte proprio a quanto ci interpellava, diventandone pertanto pienamente *responsabili*. Detto diversamente: proprio perché ne va del senso, ciò che viene consegnato come eredità deve essere personalizzato; per essere svolto in modo autentico, deve impegnare la libertà della persona e il suo discernimento. Infine, quanto si riceve costituisce un insieme di certezze, maturate nel tempo, a partire dalle quali viene affrontata ogni situazione e sono assunti criteri determinati di giudizio; ma – ecco il senso concreto del lavoro di personalizzazione – quanto ci viene consegnato come *certo* è in sé poi anche *vero*? è oggettivamente *buono e preferibile*? Si è interpellati nella forma di domande, la responsabilità consiste però nella ricerca diurna di risposte convenienti (Agazzi, 1999).

Dalla ricerca empirica emergono però altri elementi che aiutano a comprendere meglio come concretamente avvenga una consegna educativa. Intanto c'è un primo affidamento dell'universo simbolico religioso e dell'ideale di vita buona conseguente che *avviene nell'infanzia*: nelle risposte alla domanda sette del questionario ("Dove e quando preferisco pregare"), una maggioranza afferma di pregare "in chiesa", inoltre "la mattina" oppure "la sera". La coordinatrice commenta questo dato scrivendo che "si tratta di abitudini diffuse legate all'infanzia"; si può aggiungere che in effetti è allora che

avviene la prima semina, origine e sostentamento della riserva di senso della persona e della sua singolarità. Ma il lavoro formativo vero e proprio avviene solo, sia nell'esperienza religiosa di cui qui è questione sia in ogni altra esperienza valoriale, solo se il seminato viene fatto crescere, attivandone e sostenendone lo sviluppo positivo. Da questo punto di vista, si può anche affermare che un tale lavoro sulla persona inizia come un *fondamentale lavoro di "ripresa"*, che aiuti a cogliere quanto contenuto nella riserva originaria, le sedimentazioni di senso dell'io concreto; *tutto orientando verso il sé autentico*, le concrete potenzialità di crescita reale del soggetto (Report, p. 7).

Nel suo testo del 2013, la Moscato fa riferimento a Paul Ricoeur, all'impianto della sua ermeneutica del testo e al rilievo che essa assume in ordine a una "archeologia" e a una "teleologia" del soggetto. Non si deve far cadere questo riferimento, lo si può svolgere per descrivere analiticamente la struttura e il senso di un *dialogo esistenziale* visto e inteso come metodo educativo adeguato (Ricoeur, 1990). Ho approfondito altrove questo aspetto, parlando come di un lavoro di concretizzazione, di storizzazione e di personalizzazione della consegna; un metodo nel quale è essenziale il ruolo svolto dall'empatia. In una prima fase, quella "archeologica", esso è un *inventario* di sé da parte del soggetto concreto; in una fase ulteriore, quella "teleologica", esso consiste in una *esplorazione* delle possibilità di crescita del sé, in ordine a un autentico poter essere che il soggetto vede e può scegliere come approssimazione a un compimento. Ora, si tratta qui di un lavoro che necessita di una *competenza ermeneutica*: la consegna educativa in effetti avviene concretamente nel dialogo esistenziale, attraverso un processo di elaborazione dei significati, il quale trova impegnati entrambi i soggetti. Possiamo intenderlo, credo adeguatamente, come processo di composizione di un *testo* che chiede di essere elaborato e interpretato insieme: nella sua *struttura* segnica, a un livello *scientifico*, svolgendo un'analisi semiologica in senso proprio; e nel senso che esso co-costruisce, a un livello *filosofico o esistenziale*, attraverso una riflessione ermeneutica in senso adeguato. Il dialogo esistenziale favorisce così e sostiene la consapevolezza della dimensione simbolica dell'esperienza umana; sostanza del cammino religioso ma anche di ogni esperienza a umana valoriale (Bellingeri, 2013).

Torniamo, per un'ultima considerazione, alla ricerca e al questionario. Nel quesito numero otto, si chiede degli "elementi significativi per la propria educazione religiosa": le risposte parlano, nell'ordine, della testimonianza dei genitori e dell'importanza delle parrocchie – sembra che questo accada in particolare nell'infanzia; poi si fa riferimento agli incontri e ai movimenti – sembra che questo valga in particolare durante l'adolescenza (Report, p. 8). Dalle risposte ai quesiti undici e dieci, apprendiamo anche che può essere determinan-

te, per "Le trasformazioni dell'esperienza religiosa percepite nell'età adulta", la "direzione spirituale", intesa però in prevalenza come esperienza di "accompagnamento" (Report, pp. 11, 10). Ci troviamo di fronte a un tratto caratterizzante l'educazione contemporanea: come emerge pure da altre indagini psicosociali, è propensione delle nuove generazioni, di adolescenti e di giovani nella fattispecie, quella di prender parte a esperienze comunitarie, spesso anche di *microcomunità*; è al loro interno che avvengono di fatto incontri veramente significativi, alla sequela di persone che interpretano ruoli non istituzionalizzati. Le microcomunità possono in effetti diventare luoghi di apprendimento e di formazione, quando la condivisione di un ideale di vita riesce nel riconoscimento di un orizzonte di senso più vasto delle vedute personali.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi E. (1999), *Paidéia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia.
- Arendt H. (1999), *Tra passato e futuro* (2. ed.), Garzanti, Milano.
- Arici F., Gabbiadini R., Moscato M.T. (2014), a cura di, *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano.
- Balthasar von H.U. (1975), *Gloria. Un'estetica teologica*. 1. *La percezione della forma*, Jaca Book, Milano.
- Balthasar von H.U. (1989), *Teologica*. 3. *Verità del mondo*, Jaca Book, Milano.
- Balthasar von H.U. (1991), *Homo creatus est. Saggi teologici V*, Morcelliana, Brescia.
- Bauman Z. (2004), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Roma-Bari.
- Bellingeri A. (2011), *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia.
- Bellingeri A. (2013), *L'empatia come virtù. Struttura e senso del dialogo educativo*, il Pozzo di Giacobbe, Trapani.
- Bellingeri A. (2014), *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Bellingeri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano.
- Donati P. (2008), *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*, Laterza, Roma-Bari.
- Galli N. (2000), *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano.
- Garelli F. (2011), *Religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, Il Mulino, Bologna.
- Garelli F. (2006), a cura di, *Chiamati a scegliere. I giovani italiani di fronte alla vocazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Grassi R. (2006), a cura di, *Giovani, religione e vita quotidiana. Un'indagine dell'Istituto Iard per il Centro di Orientamento Pastorale*, Il Mulino, Bologna.

3. Alcuni spunti di riflessione e di confronto di Claudio Belloni¹

- Habermas J. (2006), *Tra scienza e fede*, Laterza, Roma-Bari.
- Husserl E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino.
- Jenkins P. (2004), *La terza Chiesa. Il cristianesimo nel XXI secolo*, Fazi, Roma.
- Jenkins P. (2008), *I nuovi volti del cristianesimo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Melchiorre V. (1972), *L'immaginazione simbolica. Saggio di antropologia filosofica*, Il Mulino, Bologna.
- Melchiorre V. (1980), *Ideologia, utopia, religione*, Rusconi, Milano.
- Melchiorre V. (1990), *Essere e parola. Idee per una antropologia metafisica* (3.ed), Vita e Pensiero, Milano.
- Merleau-Ponty M. (2005), *Fenomenologia della percezione* (3.ed), Milano, Bompiani, Milano.
- Mimichiello G. (2002), *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*. In AA. VV., *Maestro maestri e nuovi maestri*, [Atti del] XL Convegno di Scholé (2001), La Scuola, Brescia.
- Moscato M.T. (2012), "Il senso religioso come tema pedagogico". In: *Orientamenti Pedagogici*, 59, 1 (347), pp. 97-110.
- Moscato M.T. (2013), "La religiosità e la sua formazione". In: *Orientamenti Pedagogici*, 60, 2 (352), pp. 327-342.
- Ricœur P. (1990), *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica II*, Jaca Book, Milano.
- Ricœur P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Ries J. (2006), *Il senso del sacro nelle culture e nelle religioni*, Jaca Book, Milano.
- Schellenbaum P. (1997), *Il bambino nascosto dentro di noi. La fonte originaria della vita positiva*, Red, Como.
- Spämann R. (1998), *Felicità e benevolenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Taylor C. (2009), *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano.

In questo mio intervento vorrei reagire a quanto ascoltato in questi due giorni densi di stimoli, informazioni e dati. Dati, soprattutto! Parlo da un punto di vista esterno, filosofico, e ciò che più mi affascina è l'aspetto quantitativo della ricerca effettuata. In filosofia non l'abbiamo: siamo relegati nel qualitativo. È bello poter ragionare su una materia concreta, per quanto problematica e sfuggente.

Mi pongo da un punto di vista qualitativo, perché non ho dati da aggiungere, se non quanto da me esperito in prima persona. La mia è infatti una testimonianza legata all'esperienza di insegnante in un liceo cattolico parificato e in un liceo statale (più le collaborazioni in Università, dove però il contatto con gli studenti è molto meno stabile e significativo per ciò che intendo qui osservare).

"Qualitativo", se non ho capito male, significa, nel vostro settore di ricerca, esperienza, testimonianza, dato singolo e scorciato, dunque poco significativo se non irrilevante a livello statistico, ma, forse, indicativo di un possibile fenomeno sommerso o retrostante. Qualitativo, dunque, in funzione regolativa, come ipotesi di indagine per la verifica quantitativa. Ebbene, sottopongo alla vostra interpretazione alcuni spunti che spero possano essere utili, per quanto personalissimi.

1. Un confronto tra scuola cattolica e laica

Nelle aule del liceo parificato, una volta chiusa la porta alle spalle, ho sperimentato una diffidenza particolare, mai più rilevata da quando sono

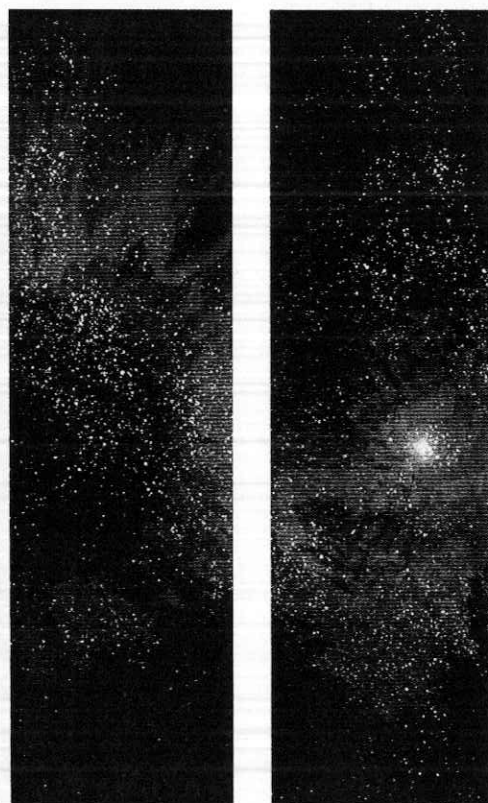
¹ Dottore di ricerca in Filosofia, docente di Filosofia e Storia al Liceo di Oggiono (LC).

**Maria Teresa Moscato, Michele Caputo,
Rosino Gabbiadini, Giorgia Pinelli, Andrea Porcarelli**

L'ESPERIENZA RELIGIOSA

Linguaggi, educazione, vissuti

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Studi e ricerche



FrancoAngeli

L'ESPERIENZA RELIGIOSA

Con questo volume si dà conto di una ricerca esplorativa che si fa apprezzare per l'originalità del tema e per il coraggio con cui i ricercatori si sono avventurati entro il territorio, assai poco frequentato, dell'esperienza religiosa, considerata nella sua genesi e nei suoi vissuti e linguaggi.

I dati presentati sono stati ricavati da un ampio questionario, somministrato fra il 2013 e il 2014 a circa tremila persone sul territorio nazionale. Senza pretesa di una rigorosa rappresentatività, data la sua natura esplorativa, la ricerca offre però una straordinaria ricchezza di spunti e di stimoli per nuovi percorsi di indagine, come pure per molte riflessioni sulle prassi educative, particolarmente cruciali nel momento in cui la società si fa sempre più multi-religiosa e non soltanto laica (S. Ciatelli).

Un elemento di valore della ricerca è dato dalla serietà metodologica con cui è stata condotta, serietà che ha avuto una tappa importante nel seminario di valutazione del settembre 2015. "Si tratta di una prassi poco consueta e di un modello di ricerca che deve divenire normale e che non può non essere apprezzato. Il questionario somministrato costituisce inoltre uno strumento nuovo, ideato e formulato direttamente in lingua italiana, e destinato ad una popolazione specifica in realtà poco studiata (per nulla in ambito pedagogico) ... L'utilizzo o il riadattamento di strumenti concepiti in altre lingue (in genere l'inglese) determinano infatti processi di impoverimento e di omologazione linguistica", potenzialmente dannosi "alla comprensione di fenomeni complessi e sofisticati come quelli dell'intimità umana" (M. Fiorucci).

Sviluppata nel tempo lungo e preceduta da un laborioso studio preparatorio, "in un clima di dialogo e di confronto anche multidisciplinare, di ipotesi e di documentazione del proprio fare che può essere ritenuto esemplare", questa ricerca appare "un'impresa caratterizzata da una tenacia coraggiosa, intelligente, proficua per la nostra cultura pedagogica". Anche nei suoi sviluppi ulteriori, ne risulterà "un lavoro inestimabile, da proporre a pedagogisti religiosi e non, a insegnanti, genitori, non solo credenti, ma anche agnostici, perché ne sappiano un po' di più di come si è diventati e si diventa religiosi in una fede che nella nostra società ha una tradizione e un presente memorabili" (E. Becchi).

Contributi critici e interventi di: Egle Becchi, Claudio Belloni, Antonio Bellingreri, Lorenzo Cantoni, Sergio Ciatelli, Michele Corsi, Paola Dal Toso, Giovanni Filoramo, Massimiliano Fiorucci, Marco Tibaldi, Simonetta Ulivieri.

 **FrancoAngeli**
La passione per le conoscenze

ISBN 978-88-917-4459-3

€ 38,00 (U)

Comitato scientifico

Salvatore Abbruzzese (Trento) *Sociologia della religione*, Mario Aletti (Milano), *Psicologia della Religione*, Maria Cristina Bartolomei (Milano) *Filosofia della Religione*, Don Valentino Bulgarelli (Bologna), *Teologia*; Lorenzo Cantoni (Lugano) *Sociologia e comunicazione*; Giovanni Filoramo (Torino) *Storia del Cristianesimo*, Pierpaolo Triani (Piacenza) *Pedagogia della religione*.

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

**Maria Teresa Moscato, Michele Caputo,
Rosino Gabbiadini, Giorgia Pinelli, Andrea Porcarelli**

L'ESPERIENZA RELIGIOSA

Linguaggi, educazione, vissuti

L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari / Studi e ricerche

FrancoAngeli

Questo volume è stato realizzato anche con il contributo del Dipartimento delle Arti dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Indice

Istruzioni per accedere agli allegati multimediali

Per accedere agli **allegati multimediali** on line relativi al volume, è sufficiente aprire la home page del sito ufficiale della casa editrice FrancoAngeli (www.francoangeli.it), cliccare sullo spazio **Biblioteca Multimediale**, individuare nell'elenco apposto il volume, selezionare l'allegato e seguire le richieste di registrazione che appariranno. **È indispensabile accedere alle suddette procedure con il libro acquistato a disposizione.**

L'immagine di copertina è opera di *Dadim*.

Ringraziamo l'autrice per la gentile concessione.

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

| Ristampa | Anno |
|----------|------|
| 0 | 2017 |
| 1 | 2018 |
| 2 | 2019 |
| 3 | 2020 |
| 4 | 2021 |
| 5 | 2022 |
| 6 | 2023 |
| 7 | 2024 |
| 8 | 2025 |
| 9 | 2026 |

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Digital Print Service srl - sede legale: via dell'Annunciata 27, 20121 Milano;
sedi operative: via Torricelli 9, 20090 Segrate (MI) e via Merano 18, 20127 Milano

Parte prima

Raccontare l'esperienza religiosa

| | pag. |
|---|------|
| 1. Storia e obiettivi di una ricerca esplorativa, di <i>Maria Teresa Moscato</i> | 13 |
| 1. Piano di lavoro e struttura del volume | » 13 |
| 2. Religiosità ed esperienza religiosa: si può "raccontare"? | » 14 |
| 3. Esperienza religiosa e religiosità/fede | » 23 |
| 4. Il questionario | » 28 |
| 5. I contesti di somministrazione e i sottogruppi | » 30 |
| 6. La composizione interna del campione | » 37 |
| 7. Appartenenze ecclesiali | » 40 |
| 8. Il gruppo di confronto | » 42 |
| 9. Criteri di analisi delle risposte | » 44 |
| 2. Le rappresentazioni dell'esperienza religiosa e le immagini di Dio, di <i>Giorgia Pinelli</i> | 49 |
| 1. Perché indagare le rappresentazioni? | » 49 |
| 2. Le rappresentazioni della religiosità | » 52 |
| 3. Una conclusione provvisoria | » 84 |

| | | | | |
|---|------|-----|------|-----|
| 3. L'educazione religiosa e le trasformazioni della religiosità, di Michele Caputo | pag. | 86 | pag. | 160 |
| 1. Processo educativo, coscienza religiosa e trasformazioni adulte | » | 86 | » | 165 |
| 2. La mediazione adulta nella formazione della religiosità | » | 89 | » | 168 |
| 3. Istruzione religiosa e catechesi | » | 94 | » | 170 |
| 4. La dimensione riflessiva nella formazione della religiosità: il diario e la guida spirituale | » | 97 | » | 173 |
| 5. Esperienza religiosa e trasformazioni adulte: la "messa alla prova" | » | 102 | » | 173 |
| 6. Legittimità e prospettive di un oggetto di ricerca | » | 109 | » | 176 |
| 4. L'esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia, di Rosino Gabbiadini | » | 110 | » | 181 |
| 1. Le risposte sui testi biblici | » | 110 | » | 188 |
| 2. Giacobbe, un eroe "imbarazzante" | » | 122 | » | 189 |
| 3. Ruth, la sposa straniera | » | 126 | » | 194 |
| 4. Abramo: la messa alla prova della fede | » | 130 | » | 199 |
| 5. La mancata lapidazione dell'adultera | » | 133 | » | 202 |
| 6. Le tentazioni di Cristo | » | 135 | » | 208 |
| 7. Le Beatitudini | » | 137 | » | 213 |
| 8. La resurrezione di Lazzaro | » | 141 | » | 219 |
| 9. Considerazioni sintetiche conclusive sul tema religiosità e testi biblici | » | 145 | » | 221 |
| 5. Il volto della Chiesa tra senso di appartenenza e presa di distanze, di Andrea Porcarelli | » | 148 | » | 225 |
| 1. Chiesa, religione e società nelle domande del questionario | » | 148 | » | |
| 2. I dogmi | » | 149 | » | 233 |
| 3. Le norme della Chiesa cattolica | » | 153 | » | 233 |
| 4. Le prassi della Chiesa cattolica | » | 157 | » | |
| 5. Un valore essenziale per la costruzione della società umana | | | | |
| 6. Come la religione contribuisce positivamente allo sviluppo dell'umanità? | | | | |
| 7. Che cosa "deturpa il volto della Chiesa"? | | | | |
| 8. Che cosa "risplende sul volto della Chiesa"? | | | | |
| 6. Gli indicatori di religiosità: possibili categorie trasversali, di Maria Teresa Moscato | | | | |
| 1. Una riflessione sintetica conclusiva | | | | |
| 2. Il Dio venerato | | | | |
| 3. L'esperienza di Dio | | | | |
| 4. La natura umana di Cristo: una "svolta antropologica"? | | | | |
| 5. Dal realismo al simbolismo? | | | | |
| 6. L'immagine di Dio e la Chiesa | | | | |
| 7. Anticlericalismo o "stadio della fede congiuntiva"? | | | | |
| 8. La pratica rituale e la preghiera | | | | |
| 9. La devozione alla Madonna, fra mito, dogmi ed educazione religiosa | | | | |
| 10. I luoghi di culto e i miracoli | | | | |
| 11. Le narrazioni della Bibbia e la loro funzione educativa | | | | |
| 12. La formazione religiosa e la trasformazione adulta | | | | |
| Riferimenti bibliografici | | | | |
| | | | | |
| Parte seconda | | | | |
| Il seminario nazionale del settembre 2015: valutazioni critiche e interventi | | | | |
| 1. Una lettura critica della ricerca, di Egle Becchi | | | | |
| 1. Una riflessione generale | | | | |

| | | | |
|--|----------|--|----------|
| 2. Questioni di metodo | pag. 234 | 3. L'insegnamento e gli insegnanti di religione cattolica | pag. 276 |
| 3. Oltre la ricerca | » 239 | 4. L'esperienza religiosa degli insegnanti di scuola cattolica | » 279 |
| Riferimenti bibliografici | » 242 | Riferimenti bibliografici | » 282 |
| 2. Esperienze religiose e processi educativi. | | 6. La fondamentalità dell'esperienza religiosa | |
| Il punto di vista della pedagogia fondamentale, | | e il valore della ricerca, di Michele Corsi | 283 |
| di <i>Antonio Bellingreri</i> | » 243 | Riferimenti bibliografici | » 287 |
| 1. La ricerca e gli studi preparatori | » 243 | | |
| 2. Sensibilità oggi prevalenti | » 245 | 7. Alcune osservazioni sul Report sintetico di ricerca | 288 |
| 3. La presupposizione antropologica | » 250 | “Raccontare l'esperienza religiosa”, di Paola Dal Toso | » 288 |
| 4. La presupposizione pedagogica | » 255 | 1. La presenza femminile | » 288 |
| Riferimenti bibliografici | » 259 | 2. La valenza educativa dell'appartenenza associativa | » 288 |
| | | 3. La formazione permanente | » 292 |
| 3. Alcuni spunti di riflessione e di confronto, | | 4. La dimensione soggettiva nella ricerca religiosa | » 293 |
| di <i>Claudio Belloni</i> | » 261 | 5. Una ulteriore breve annotazione | » 296 |
| 1. Un confronto tra scuola cattolica e laica | » 261 | Riferimenti bibliografici | » 297 |
| 2. Dell'insegnamento della religione cattolica | » 262 | | |
| 3. Una conferma: la conoscenza della <i>Bibbia</i> | » 264 | 8. Punti di interesse e di approfondimento, | 298 |
| Riferimenti bibliografici | » 266 | di <i>Giovanni Filoramo</i> | » 298 |
| | | 1. Il concetto di religiosità | » 300 |
| 4. “Religiosità e formazione religiosa”. | | 2. Il problema dell'anticlericalismo | » 304 |
| Una lettura e alcune piste di approfondimento, | | Riferimenti bibliografici | » 304 |
| di <i>Lorenzo Cantoni</i> | » 267 | | |
| 1. La ricerca stessa: alcuni suggerimenti metodologici | » 267 | 9. Il punto di vista della ricerca pedagogica, | 305 |
| 2. Tre piste di ulteriore indagine | » 269 | di <i>Massimiliano Fiorucci</i> | » 305 |
| Riferimenti bibliografici | » 271 | 1. Brevi considerazioni sul metodo e sul tema della ricerca | » 309 |
| | | Riferimenti bibliografici | » 309 |
| 5. Religiosità personale e processi di laicizzazione. | | 10. Referaggio sulla ricerca esplorativa “Religiosità | 310 |
| Annotazioni su alcune categorie intervistate, | | e formazione religiosa”, di Marco Tibaldi | » 310 |
| di <i>Sergio Cicatelli</i> | » 272 | 1. L'indagine fenomenologica | » 311 |
| 1. L'originalità del modello di ricerca | » 272 | 2. I destinatari | » 311 |
| 2. Un campione qualitativo | » 273 | | |

| | | |
|--|------|-----|
| 3. Le domande sulla conoscenza del testo biblico | pag. | 312 |
| 4. Le domande relative all'appartenenza ecclesiale | » | 314 |
| 5. Note conclusive teologico pastorali | » | 316 |
| Riferimenti bibliografici | » | 318 |
| 11. Segni dei tempi, religione e riconoscimento dell'altro da sé, di Simonetta Ulivieri | » | 320 |
| Riferimenti bibliografici | » | 322 |
| Allegati | » | 325 |
| Allegato A | » | 327 |
| Allegato B | » | 351 |
| Allegato C | » | 359 |
| Gli Autori | » | 365 |

Parte prima
Raccontare l'esperienza religiosa