

# CATECHETICA ed DUCAZIONE

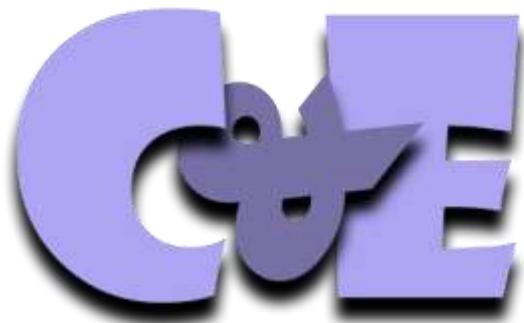
ISSN 2724-5071

Anno X    Numero 3

## RELIGIONE E CULTURA: l'IRC a confronto con la questione religiosa odierna

Dicembre, 2025

RIVISTA «ONLINE» DELL'ISTITUTO DI CATECHETICA  
[catecheticaupts.unisal.it](http://catecheticaupts.unisal.it)



# **CATECHETICA ED EDUCAZIONE**

**Rivista «online» dell’«Istituto di Catechetica»**

**Facoltà di Scienze dell’Educazione  
Università Pontificia Salesiana di Roma**

**«Catechetica ed Educazione» è una testata telematica,  
iscritta al Tribunale di Roma (registrazione n. 151/16  
dicembre 2020), che persegue finalità culturali  
in ambito pedagogico-catechetico**

**Anno X  
Numero 3 – Dicembre 2025**

---

[<https://catecheticaups.unisal.it/>]

# CATECHETICA ED EDUCAZIONE

Istituto di Catechetica  
Facoltà di Scienze dell'Educazione  
Università Pontificia Salesiana di Roma

<https://catecheticaups.unisal.it/>

## DIREZIONE

«Catechetica ed Educazione»  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1  
00139 – Roma



10 (2025) 3

## ► CONSIGLIO DI REDAZIONE

Ubaldo Montisci (Coordinatore)  
Benny Joseph  
Antony Christy Lourdunathan  
Giuseppe Ruta

## ► COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Biancardi	Albertine Ilunga Nkulu
Cesare Bissoli	Miguel López Varela
Cettina Cacciato	Elena Massimi
Cristina Carnevale	Maria Paola Piccini
Sergio Cicatelli	Antonino Romano
Isabella Cordisco	Rosangela Siboldi
Salvatore Currò	Salvatore Soreca
Antonio Dellagiulia	Giampaolo Usai
Veronica Donatello	Jerome Vallabaraj
Teresa Doni	
Dariusz Grządziel	

## DIRETTORE RESPONSABILE ◀

Renato Butera

## GRAFICA ◀

Antony Christy Lourdunathan

## WEB EDITOR ◀

Angela Maluccio



Editrice «LAS»  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1  
00139 Roma



**Indice**

**Religione e cultura: l'IRC a confronto  
con la questione religiosa odierna**

<b>Editoriale: I membri dell'Istituto di Catechetica.....</b>	<b>5</b>
• Carmelo Dotolo	
I termini della questione religiosa odierna.....	11
• Furio Pesci	
Il destino del sacro nel tempo della quarta rivoluzione industriale.....	21
• Maria Teresa Moscato	
Ripensare l'esperienza religiosa in prospettiva pedagogica.....	31
• Adriano Fabris	
Quale idea di religione e di fede per l'uomo di oggi?.....	41
• Cecilia Costa	
Complessità culturale e immagine della religione oggi in Italia.....	51
• Andrea Porcarelli	
Apprendere in dialogo: il ruolo dell'IRC in prospettiva interculturale.....	61
• Pierpaolo Trianì	
L'educazione religiosa per tutti nel tempo del pluralismo delle appartenenze: un cantiere aperto nella scuola italiana.....	75
• Tiziano Conti	
Sondaggio sull'esperienza religiosa nel contesto secolare.....	89
* * *	
• Flavia Montagnini	
In risposta alla ricerca di senso: il contributo dell'IRC.....	109
• Pasquale Nascenti Giaquinto	
14 dicembre 1985-2025: quarant'anni dalla prima Intesa sull'IRC. Una retro- spettiva (e un ricordo della senatrice Franca Falcucci).....	123
• Giuseppe Ruta	
Il narcisismo “autoregolato”, “debole” e “aggressivo” nella vita ecclesiale e nell'identità cristiana.....	139
• Antony Christy Lourdunathan	
Discipleship, the Catechetical Edge of Holistic Christian Formation.....	151
<b>Norme per i collaboratori di <i>Catechetica ed Educazione</i>.....</b>	<b>166</b>



## E ditoriale

### Religione e cultura: l'IRC a confronto con la questione religiosa odierna

Il tema al centro dei contributi di questo numero prosegue la riflessione sull'identità dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) avviata da tempo, cercando di sondarne consistenza e attualità epistemologica. Nel quadro del rapporto tra religione e cultura l'attenzione è qui centrata sul polo *religione* e può sembrare ambizioso proporre come oggetto di riflessione una *questione religiosa odierna*. Tuttavia la scelta è corroborata dalla consapevolezza che l'IRC – come tutte le discipline scolastiche – ruota attorno alla consegna-assimilazione-elaborazione-riformulazione culturale e che nella nostra contemporaneità la dimensione religiosa della vita è da affrontare nei termini di una “questione”, ovvero esaminandone i fondamenti di percezione, formulazione e comunicazione. Inoltre, la pratica didattica e la consuetudine con alunni e docenti insinua il dubbio sulla validità delle categorie d'interpretazione del fenomeno religioso ancora utilizzate. Viene da chiedersi quale sia il *sacro* che oggi si cerca e a quale *trascendenza/trascendenza* si rivolgono donne e uomini contemporanei.

Applicare un dubbio metodico a tali nuclei tematici può condurre a risposte pertinenti al contesto scolastico in cui opera l'IRC e contribuire ad aggiornare il suo rapporto con i poli concettuali che ne alimentano l'identità, quali sono appunto *religione e cultura*.

Definire la *questione religiosa* oggi richiede disponibilità intellettuale: ammettere *pluralità, complessità e secolarità* come chiavi interpretative della contemporaneità, interrogarsi sull'opzione per una *deculturazione* ovvero aggiornare i criteri di lettura del fenomeno culturale. Conseguenza insieme ambiziosa e inevitabile di tutto il processo è la *risemantizzazione* del religioso attuale (in chiave filosofico-teologica) e la ridefinizione di religione e religiosità (in chiave pedagogica e comunicativa).

La pretesa del percorso proposto in questo numero di C&E non è quella di tracciare limiti definitori al tema bensì, partendo dall'intuizione del problema, aprire un dibattito che tenga le conclusioni teoretiche vicine alle esigenze dell'IRC in quanto disciplina scolastica attenta alle istanze culturali ed educative e disponibile a riconfigurarsi.

Ragionando in tale direzione, Carmelo Dotolo offre un contributo a fissare i termini di una questione religiosa odierna, rimanendo esterni alla pretesa

di attribuire alla religione la capacità e il compito di umanizzare il mondo. Piuttosto è da tenere in attenta considerazione la permanenza del fenomeno religioso nello scenario mondiale e la curvatura presa dal religioso a favore di una valorizzazione della spiritualità, da intendere come invocazione di senso che qualifichi la storia personale e collettiva. In particolare, viene messo in evidenza come la religione contribuisca ancora alla costruzione della realtà socio-culturale, come l'istanza del sacro si mantenga al centro dell'esperienza religiosa e quale ruolo detenga ancora la forma cristiana della religione.

A proposito della tenuta del Cristianesimo in Occidente e della cultura religiosa in genere, **Furio Pesci** individua un rischio reale nell'impetuoso e spesso non gestito sviluppo di nuove tecnologie, che imprimono una nuova impronta all'immaginario collettivo. Proprio là dove si forma una mentalità condivisa, cui ancora oggi offre il suo contributo la dimensione religiosa dell'esistenza, un clima caratterizzato da individualismo e secolarizzazione – con una certa diffusione di violenza – mette a rischio non solo una visione ideale del mondo ma anche la sua tenuta sociale. Le conseguenze della quarta rivoluzione industriale sono esaminate alla luce della teoria di René Girard, in particolare del concetto di *mimesi*.

In continuità con la considerazione sugli effetti della quarta rivoluzione industriale, notiamo come cambiano i concetti di *spazio*, *tempo* e *comunità* che finora hanno descritto l'esperienza umana. Ed è ormai conclamata la crisi sia della religione sia della fede, sebbene per motivi in parte differenti. L'esperienza religiosa subisce una spinta in almeno due direzioni diverse, come conseguenza di una oscillazione semantica attorno al *soprannaturale*, che tende a perdere il suo legame fondativo col naturale a favore dello spazio virtuale. Da un lato una tendenza immanentistica, panteistica, dall'altro una tendenza *panenteistica* in clima di post-teismo. **Adriano Fabris** pone in evidenza come il processo di demitizzazione, che indebolisce la portata della visione religiosa della vita, sia sostituito da un processo di vera e propria *remitizzazione* tecnologica, che di fatto trasforma la critica del mito nel mito della critica. Un antidoto efficace può essere offerto dal Cristianesimo, grazie alla realtà dell'incarnazione, che ne costituisce il centro significativo e significante e all'esperienza della concretezza, che da essa trae consistenza e motivazione.

Se si vuole centrare ulteriormente l'attenzione sui tratti della questione religiosa, **Tiziano Conti** definisce come un vero e proprio fenomeno antropologico il cambiamento del panorama religioso occidentale in direzione secolare o addirittura post-religiosa. Gli effetti della secolarizzazione riguardano non solo l'esperienza religiosa, ma anche la stessa idea di religione nel passaggio da una visione teocentrica, segnata da una consistenza ontologica e una forte giustificazione metafisica, a una prospettiva che farebbe della religione un fatto meramente socio-storico-culturale, come veicolato dai fortunati *religious studies*. Però nel passaggio dal moderno al post-moderno l'esperienza umana conferma che la religione non può essere neanche ridotta a una cosmovisione di stampo teologico, che giustifica la vita puramente alla luce della fede, né a una indagine filosofica, che interpreta la fede alla luce dei vissuti umani. La categoria di *de-coincidenza* – mutuata da François Jullien – può intervenire su una visione teologica che va

oltre un securizzante confine di rigore razionale. Un Dio de-teologizzato, non determinato da categorie ontologiche ossessive, che ne limiterebbero la natura etica e relazionale, aprirebbe la strada a una risposta congrua alle attese della contemporaneità.

Venendo a una considerazione dei cambiamenti del credere nell'Italia contemporanea, le indagini empiriche mostrano tendenze disomogenee soprattutto nel mondo giovanile: da un lato selezione, discontinuità, rifiuto di decisioni vincolanti, dall'altro ricerca di testimonianze credibili, apertura a prospettive di trascendenza, la mai sopita ricerca di senso. Le novità del mondo mediatico e comunicativo danno struttura diversa alla percezione della realtà, alla relazione e narrazione di sé, spostando le opzioni individuali dal religioso propriamente detto allo spirituale. Anche le categorie costitutive dell'esperienza religiosa sono attraversate da riduzioni semantiche, che tentano di renderle fruibili per un'attualità plurale, complessa e frammentata. Tuttavia, **Cecilia Costa** sottolinea come la religione non scompaia ma si ridefinisca; rimane una risorsa interpretativa ancora capace di dare risposta alle attese profonde dell'esistenza.

Con un approccio più pedagogico alla questione religiosa contemporanea, **Maria Teresa Moscato** esplora il rinnovato interesse della pedagogia italiana per i fenomeni religiosi, spostando l'attenzione dalla religione come sistema storico-istituzionale, oggetto culturale specifico, alla religiosità come esperienza vissuta, come capacità e modo di essere religiosi. Seguendo un modello squisitamente fenomenologico, che vede la religiosità come substrato dell'esperienza religiosa, fattore capace di orientare la costruzione della personalità e i processi di attribuzione di senso, si rivela opportuno superare atteggiamenti contrari al mondo religioso e approcci positivistici e psicanalitici, che hanno caratterizzato la pedagogia del dopoguerra. Nella cospicua produzione novecentesca di studi sul mondo della religione, è opportuno fare spazio a prospettive filosofico-teologiche eterogenee e confrontarsi anche con la letteratura protestante. Inoltre, proprio l'interesse per il mondo religioso è in grado di indurre un atteggiamento diverso alla stessa pedagogia, che non può rimanere solo scienza descrittiva, ma deve cedere alle istanze dell'interpretazione, con uno strumento di *ragione aperta*, più che di *ragione positiva*. Ricerche empiriche e teoriche ribadiscono una funzione formativa e sociale della religiosità, pur mettendo in guardia dai rischi connessi a sue sempre possibili polarizzazioni e involuzioni.

Con riferimento specifico al caso della scuola italiana, la questione religiosa attuale può essere calata pedagogicamente nel tema dell'educazione religiosa per tutti, a partire dalla consapevolezza di un contesto segnato da processi di secolarizzazione e pluralismo culturale in studio avanzato. Il quadro concettuale di riferimento per la riflessione proposta da **Pierpaolo Trianì** è mutuato dal teologo e sociologo austriaco-americano P.L. Berger, soprattutto in relazione ai diversi atteggiamenti possibili dinanzi alla *contaminazione cognitiva* tra esperienze e tradizioni religiose diverse. Quali le ragioni a favore dell'educazione religiosa e i rischi legati alla sua assenza? Posto che l'atteggiamento nei suoi confronti - come emerge dalle ricerche - è fortemente polarizzato (superflua o cruciale), tre sono le argomentazioni di natura pedagogica: formazione integrale della persona, prevenzione delle derive religiose, promozione del dialogo.

L'istruzione religiosa è da considerare come aspetto specifico dell'educazione religiosa, come comprensione culturale del fenomeno religioso, letto a partire dalle cristallizzazioni storiche di una confessione specifica. Richiamando le ragioni dell'educazione religiosa, il discorso approda all'opportunità della presenza di un insegnamento avente come oggetto la conoscenza della religiosità umana e di specifiche tradizioni religiose all'interno del contesto pluralistico della scuola. Appare quantomeno anacronistica - anche e soprattutto in ambito religioso - una prospettiva educativa scuola-centrica e vengono forniti argomenti di prospettiva per un dibattito ormai avviato sulla validità della configurazione attuale dell'insegnamento della religione nella scuola italiana.

Infine, l'IRC si trova a confronto con la questione religiosa odierna per la sua natura di disciplina scolastica, per il suo valore educativo, per il suo potenziale interculturale e dialogico: uno spazio educativo capace di mettere insieme identità e alterità in un contesto segnato fortemente dalla pluralità e dall'intersezione tra visioni del mondo differenti. L'IRC ha avuto un'evoluzione ed è sempre più divenuto attore scolastico, anche negli ambienti di scuola statale. Tuttavia è chiamato a un continuo adeguamento, accogliendo le sfide di una contemporaneità in costante ed esigente cambiamento. Il quadro concettuale nel quale si muove **Andrea Porcarelli** poggia sul Magistero cattolico postconciliare, su documenti internazionali, su recenti prassi pedagogiche, su riflessioni teologiche e approcci pedagogici (Freire, Buber). Se è indubitabile il ruolo della cultura religiosa in una società multiculturale, è altrettanto necessaria una ridefinizione aggiornata dell'insegnamento religioso, che potrebbe qualificarsi grazie alla categoria di *disciplina dialogica e ospitale*. La prospettiva dell'apprendere in dialogo - con le sue motivazioni teologiche, pedagogiche e metodologiche - può dare sostanza scolastica a un pluralismo inclusivo in vista di una cittadinanza democratica: valori ai quali l'IRC può dare un contributo ancora una volta qualificato e qualificante.

\* \* \*

A partire da questo numero, C&E offre una seconda sezione, oltre quella monografica, che ospita liberi contributi provenienti dal mondo scientifico. Nel presente fascicolo sono quattro, due che si riferiscono al settore della scuola e all'IRC e due di taglio pedagogico-catechetico.

Il saggio di **Flavia Montagnini** affida all'IRC un ruolo da protagonista nella scuola, quale luogo di interrogazione e di ricerca, ma con la consapevolezza della necessità di indagare il rapporto attuale tra educazione e religione, con particolare riferimento alla crisi di appartenenza al Cattolicesimo e all'analfabetismo religioso di ritorno nell'Italia contemporanea. L'IRC può svolgere un ruolo umanizzante nel momento in cui caratterizza il lavoro scolastico come occasione di ricerca, dialogo e lettura critica della realtà; e nel momento in cui offre uno spazio di espressione alla domanda di senso, che può trovare soddisfazione nella ricchezza culturale ed etica del Cristianesimo. Tuttavia, per capire se l'IRC possa essere una risorsa educativa per la persona e la società, è necessario inquadrare i termini di come la religione divenga una questione culturale.

Il contributo di **Pasquale Nascenti Giaquinto**, sulla base di materiale in buona parte d'archivio, ricostruisce le fasi concitate che hanno preceduto e immediatamente seguito l'attuazione dell'IRC neo-concordatario, in occasione del quarantesimo anniversario della firma della prima Intesa tra la CEI e il Ministero dell'Istruzione. Al termine della ricomposizione storico-documentale, l'attenzione si concentra sulla visione di Scuola espressa dall'allora Ministra Franca Falucci, concezione che si può evincere dall'azione politico-amministrativa messa in atto per l'applicazione delle direttive sul nuovo IRC.

Lo studio di **Giuseppe Ruta**, prendendo le mosse dalla constatazione che ogni individuo e gruppo sociale – incluse le comunità cristiane – manifesta tratti narcisistici in forme e gradi differenti, propone una lettura inter- e meta-disciplinare del narcisismo come componente costitutiva della soggettività, al tempo stesso risorsa e rischio. Vanno distinte, infatti, forme vulnerabili e forme patologiche di narcisismo, ed è importante notare come tali dinamiche incidano sui processi educativi, relazionali e spirituali. L'itinerario converge su alcune traiettorie educative orientate a una gestione matura della dimensione autocentrata dell'io, in vista di un'integrazione armonica tra interiorità ed esteriorità, tra identità personale e responsabilità ecclesiale. In conclusione, il narcisismo è considerato come un fenomeno ambivalente da accogliere e trasformare, più che da reprimere, mediante un percorso che favorisca gratitudine, gentilezza e umorismo come antidoti esistenziali e spirituali.

Chiude la rassegna il contributo di **Antony Christy Lourdunathan**, il quale propone una riflessione teologico-pastorale sul concetto di *discepolo* e *discepolato*, interpretati sia come identità (sostantivo) sia come processo dinamico (verbo), evidenziando differenze e convergenze tra prospettive cattoliche e protestanti. Attraverso un'analisi etimologica, biblica e comparativa, il testo delinea vari modelli di discepolato (apprendista, seguace, erede) presenti nelle tradizioni religiose. Viene approfondito il legame tra discepolato, maturità della fede e missione, alla luce del magistero recente, in particolare di *Evangelii Gaudium*. Il contributo colloca il discepolato come paradigma fondamentale della catechesi e della formazione cristiana integrale, giungendo a prospettare un percorso catechistico capace di favorire un autentico discepolato cristiano:

#### I membri dell'Istituto di Catechetica

 [catechetica@unisal.it](mailto:catechetica@unisal.it)



## Catechesica ed Educazione

- 1(2016)1: Ricadute catechetiche del Convegno di Firenze  
1(2016)2: Progetto educativo e IRC  
2(2017)1: Stare in mezzo: pendolarità urbana e risposte pastorali  
2(2017)2: Cittadinanza, religione e IRC  
3(2018)1: I giovani, spettatori o protagonisti al prossimo Sinodo?  
3(2018)2: Giovani generazioni, religione–IRC e crescita umana  
4(2019)1: La catechesi in Italia oggi  
4(2019)2: IRC e prospettive culturali e teologiche contemporanee  
5(2020)1: Interdisciplinarità e transdisciplinarità  
5(2020)2: La scuola e l'IRC in Italia:  
                 Bilanci e prospettive alla fine di un decennio  
6(2021)1: «Nessuno escluso!»  
                 Lavorare con le persone con disabilità in prospettiva inclusiva  
6(2021)2: Il volto della Catechesi nel nuovo Direttorio  
6(2021)3: Identità cristiana, ragione pedagogica e IRC  
7(2022)1: From Inclusion to Belonging:  
                 Inclusione, appartenenza e protagonismo ecclesiale  
                 delle persone con disabilità  
7(2022)2: “Dire Dio” ai margini della vita e in un tempo di incertezze  
7(2022)3: IdR “allo specchio”. Identità, formazione e professionalità ‘riflessiva’  
8(2023)1: La corresponsabilità delle persone con disabilità in una Chiesa sinodale  
8(2023)2: Da settant’anni a servizio della Chiesa e della catechesi  
8(2023)3: Cultura Digitale e IRC. Opportunità e criticità  
9(2024)1: Artefici della propria vita.  
                 Il “progetto di vita” delle persone con disabilità  
9(2024)2: “La competenza riconsiderata.” Ricerca Ex allievi ICa (2000-2020)  
9(2024)3: Religione e cultura: prove di epistemologia per l'IRC  
10(2025)1: «Chiamati a diventare Capolavori».  
                 Vocazione e discepolato delle persone con disabilità  
10(2025)2: *Gaudium et spes*. Giubileo, speranza, e catechesi  
10(2025)3: Religione e cultura:  
                 l'IRC a confronto con la questione religiosa odierna

## I termini della questione religiosa odierna

Carmelo Dotolo \*

### ► SOMMARIO

La presenza della religione e la ricerca di spiritualità nello scenario contemporaneo indicano un'esigenza importante che abita i processi socio-culturali. Si tratta di un bisogno e invocazione di senso che alimenti la qualità della vita e dia significato alla storia personale e collettiva. Al di là di alcuni pregiudizi sulla capacità che la religione ha di umanizzare il mondo, appare importante sottolineare alcuni indicatori che tratteggiano la parabola della domanda religiosa e della questione di Dio, anche in relazione a un umanesimo della pace e della fraternità. In particolare, ci sembrano significative tali dimensioni: a) un'esperienza che si articola attorno al bisogno/istanza del sacro; b) una lettura della pertinenza della religione alla costruzione della realtà socio-culturale; c) la forma cristiana della religione.

### ► PAROLE CHIAVE

Domanda di Dio; Religione; Sacro; Senso; Umanesimo.

\***Carmelo Dotolo:** è professore Ordinario di Teologia delle religioni nella Facoltà di Missiologia della Pontificia Università Urbaniana di Roma.

Una delle questioni che attraversano la contemporaneità è la necessità di pensare il futuro in modo diverso e nuovo. All'interno di una crisi antropologica e di una regressione etico-sociale, il tentativo di ripensare l'umano e il mondo diventa sempre più urgente pur nel tormentato itinerario di umanizzazione della modernità. L'«innominabile attuale», come annota Roberto Calasso, sembra faticare a individuare un senso alla complessità del reale e alle contraddizioni che la storia pone alla ricerca di felicità e al ben-essere individuale e collettivo. Soprattutto se, nella proposta di un umanesimo all'altezza dei tempi, ancora una volta si evita di avvalersi del contributo critico-costruttivo dell'esperienza religiosa e, in particolare, della proposta cristiana.

L'ipotesi sottesa alla presente riflessione sta nel ripensare l'orizzonte di senso della religione e la sua ricaduta sui percorsi antropogenetici, la cui presenza nello scenario culturale sperimenta un'oscillazione valutativa sul suo contributo ai processi socio-culturali. Se il ritorno della religione assume un valore che non è solo compensativo di un *deficit* di senso, ma espressione di una progettualità che investe le donne e gli uomini nelle loro relazioni essenziali, sarebbe oltremodo illusorio pensare di dare forma alla convivialità interculturale e alla qualità del vivere assieme senza confrontarsi con l'orizzonte antropologico ed etico che la religione prospetta nella sua dimensione di promozione della vita e della pace nell'ottica del sacro, del trascendente e di Dio.<sup>1</sup> Si tratta, in altri termini, di ri-tematizzare l'orizzonte cognitivo e socio-culturale della religione, superando quella logica di privatizzazione che sembra essere la condizione per accettare la sua presenza nei percorsi socio-culturali contemporanei. In ciò, il cristianesimo può suggerire itinerari etici e socio-culturali in grado di provocare un ri-pensamento dello stare al mondo.

## 1. Il ritorno della religione e il ritrovamento del Sé

Seppur in modo non preventivato da alcune letture socio-culturali, il ritorno della religione (e delle religioni) nello spazio pubblico sposta l'orizzonte interpretativo circa il valore che sembra rappresentare per la società contemporanea, soprattutto in relazione alla condizione umana e al senso della storia. I processi di secolarizzazione<sup>2</sup> e il programma decostruttivo di un ateismo naturalistico<sup>3</sup> hanno fatto emergere sempre più una certa lateralità, se non marginalità,

<sup>1</sup> Dà a pensare quanto annota R. CALASSO, *L'innominabile attuale*, Adelphi, Milano 2017, 56: «Divino e sacro: che cosa accade se qualcuno che non è incline a professare una qualsiasi religione riconosce quelle due parole e ne ha esperienza, non meno intensa di quella di un fedele? Dovrà ammettere che quelle due parole indicano qualcosa che sussiste in sé, ancor prima e al di fuori di ogni culto. E già questo invita a squarciare l'involucro protettivo e soffocante costituito dalla superstizione della società».

<sup>2</sup> Cf. C. DOTOLI, *Dio, sorpresa per la storia. Per una teologia post-secolare*, Queriniana, Brescia 2020, 23-60.

<sup>3</sup> In presenza di una letteratura ampia e articolata, si vedano: A. AGUTI, *La critica naturalistica alla religione in R. Dawkins e D. Dennet*, in L. GRION (Ed.), *La differenza umana. Riduzionismo e*

della religione nell'organizzazione socio-culturale dell'esistenza. Pur tuttavia, la stessa cultura sta sperimentando il bisogno di un riequilibrio del sistema che, nel connettere le esperienze vitali, non riesce più a fare a meno dell'indicatore-religione, della sua capacità di riattivare energie di senso decisive non solo per la qualità dell'esistenza, ma anche per una riscrittura etica del vivere assieme nei suoi risvolti sociali e politici. Anche la ricerca di *spiritualità* lascia intendere come il bisogno di credere non è estinguibile, e che la tensione religiosa dell'esistenza, soprattutto se orientata a proporsi con un preciso contenuto teoretico ed etico, non riesce a tacitarsi entro una negazione assoluta del bisogno di trascendente. Persino spiritualità non legate a una precisa religione attestano tale istanza.<sup>4</sup>

In un contesto come questo, non è affatto peregrina l'idea di un' *alternative religion* che articoli la propria proposta sul valore euristico e antropologico delle religioni orientali. Ciò non è dovuto soltanto a una semplice moda postmoderna di una religiosità diversa, magari più aderente agli usi della vita e modulata sulle esigenze di una individualizzazione delle pratiche di *wellness* psico-sociale, bensì a una cresciuta consapevolezza antropologica: la *reinvenzione costante del concetto del Sé nella sua relazione con l'Assoluto*, cui la tradizione del pensiero orientale sembra offrire orizzonti ermeneutici più congrui e convincenti. In altri termini, l'incontro con i sistemi religiosi e filosofici dell'induismo, del buddhismo, del pensiero cinese, giapponese,<sup>5</sup> offre piste di ricerca funzionali all'elaborazione culturale del senso e alla costruzione della propria identità entro un quadro plurale cui contribuiscono diverse tradizioni spirituali.

L'effetto più macroscopico è la rimessa in gioco dello specifico della religione, non tanto sotto l'aspetto dei contenuti che, per lo più, sono ritenuti ostacolo ai processi trasformativi, quanto sulle sue *potenzialità creative* rispetto al mondo della vita, alla ricchezza valoriale, alla dimensione simbolica della realtà. Ciò ha prodotto per efflorescenza l'apertura a una varietà di forme religiose e spirituali, operando una sorta di "catarsi religiosa" che ha allargato il cono di significato del religioso, mostrandolo nei suoi aspetti più attenti a una *efficacia esistenziale* e a una *plasticità psicologica*. L'attenzione, ad esempio, all'importanza della *meditazione* e delle sue tecniche lascia trapelare l'esigenza di un diverso ruolo attribuibile alla religione, chiamata a venire incontro a un bisogno che l'attuale congiuntura culturale ed esistenziale sta palesando nella cura dell'interiorità, dell'affettività e della importanza delle emozioni. La meditazione, assieme alla concentrazione e contemplazione quali dimensioni della stabilità pratica della mente, dispiega il suo valore perché indica un sentiero verso la libertà,<sup>6</sup> per

---

*antiumanesimo*, La Scuola, Brescia 2009, 55-99; W. EGGINTON, *In Defense of Religious Moderation*, Columbia University Press, New York 2011, 1-17; E. LECALDANO, *Senza Dio. Storie di ateti e ateismo*, il Mulino, Bologna 2015.

<sup>4</sup> Cf. D. DEMETRIO, *Spiritualità metropolitane. Guida per i non credenti*, Mimesis, Milano 2025.

<sup>5</sup> È importante precisare come il riferimento ai sistemi religiosi e filosofici dell'induismo, del buddhismo, del pensiero cinese, giapponese, va assunto secondo una prospettiva di orientamento euristico di massima, il cui punto discriminante è il movimento della trasformazione e della consapevolezza. È a questa intenzionalità che s'intreccia il discorso religioso inteso come pratica di un sistema di vita entro cui prende forma l'interesse delle spiritualità contemporanee.

<sup>6</sup> Cf. G. KRAMER, *Mindfulness relazionale. Insight Dialogue, meditazione e libertà*, RCS Media-Group, Milano 2019.

la quale il percorso di maturazione è strettamente legato alla coltivazione della mente. Non risulta, pertanto, inaspettata la particolare attenzione alla simbolica religiosa dell’Oriente.<sup>7</sup> È come se l’incontro con l’Oriente abbia riattivato una certa nostalgia delle origini quale grembo archetipico dal quale far nascere risposte diverse e più spendibili all’enigma della condizione umana. Di là di qualsivoglia pregiudiziale, la ricerca di una spiritualità che incida sulla pertinenza o meno della religione nella lotta per il significato, appare uno dei segni dei tempi da interpretare, come attesta anche la *online religion*.

Ma ciò che appare più pregnante dell’immaginario religioso contemporaneo, è che ripresenta la questione e la domanda su Dio e/o sul divino come cifra simbolica che sottrae il reale da una prospettiva chiusa, anche se sfuma sullo sfondo di una risposta aperta, incerta, fluida,<sup>8</sup> sensibile alla relazione che l’esistenza dell’uomo, la natura e la storia hanno o possono avere con quanto Dio e/o il divino rappresentano. Tale interrogativo, però, sa di dover fare i conti con lo scacco e l’inadeguatezza, poiché Dio non coincide quasi mai con le nostre idee e rappresentazioni. Le assume, perché possano essere rielaborate in una continua riflessione che l’esperienza religiosa richiede nell’investimento del suo capitale simbolico dentro la cultura e la società. Tuttavia, ciò che emerge dalla fatica di tale ricerca e spesso dall’insuccesso delle risposte, è che Dio resta una *domanda aperta* al nostro pensare e vivere, che sorge nel mezzo della vita che aspira alla fioritura del bene e della libertà.

## 2. L’incertezza post-moderna nella definizione di religione

Al tempo stesso, permane l’incertezza della comprensione del *proprium* della religione e della sua valenza antropogenetica, a tal punto che si profila un paradosso, fino ai limiti dell’aporia: quello di una difficoltà di “definire” cos’è la religione, come attestano i *religious studies*, per i quali se la religione va studiata in funzione dei vari aspetti della realtà umana, risulterà difficile coglierne la specificità e, quindi, il valore maieutico per la lettura della realtà e della storia. Si tratta, come è noto, di una *querelle* non nuova, indicativa di quella complessità che attiene alla sfera del religioso e che, nondimeno, esige un costante ripensamento interdisciplinare. Questione, si badi bene, che non è indifferente alla comprensione della religione e della sua configurazione teoretica ed etica, per il fatto

<sup>7</sup> Il rivolgersi alla simbolica filosofica e religiosa dell’Oriente non è affatto una novità, come già annotava Tagore nel 1904, evidenziando, in relazione all’India, come il fascino della ricerca dell’unità nella molteplicità, costituisse un potente stimolatore dell’immaginario (R. TAGORE, *La civiltà occidentale e l’India*, Bollati Boringhieri, Torino 1991, 23-40). La recente ripresa, suscitata dai processi di globalizzazione, è indicatrice di una critica al paradigma eurocentrico abitata da dicotomie gerarchiche che comprimevano la visione della vita e del mondo entro un aut/aut rigido (razionalità-irrazionalità; spirito-materia; libertà-dispotismo; sacro-profano, etc.). In tal senso, si tratta di un vero “punto di svolta” nella riappropriazione del religioso entro una prospettiva olistica e sistemica che coniughi vita, salute, ambiente. Cf. F. CAPRA, *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*, Feltrinelli, Milano 2000, 221-253.

<sup>8</sup> Scrive H. JONAS, *La domanda senza risposta. Alcune riflessioni su scienza, ateismo e la nozione di Dio*, Il melangolo, Genova 2001, 73: «Questa re-introduzione della nozione Dio – non come un’ipotesi, ma come una domanda senza risposta – a causa del recupero del mistero non garantisce il recupero di una risposta al mistero. Essa lascia semplicemente aperta la questione».

stesso che attiene alla costruzione dell'identità e della realtà socio-culturale.<sup>9</sup> Intendere la religione secondo un registro individualistico o secondo un modello aperto alle esigenze del bene comune, incide sul significato stesso che l'esperienza religiosa può avere in vista di un'umanizzazione coerente con la logica della fraternità, della responsabilità sociale ed ecologica, della ricerca di politiche attente all'affermazione della dignità dell'uomo e dei suoi diritti-doveri. In buona sostanza, non è indifferente delineare cos'è la religione, pur sapendo della complessità teoretica della categoria.

Può essere esemplificativo quanto scrive Giovanni Filoramo che, nell'*Introduzione* che apre un recente *Manuale di Scienze della religione*, si interroga su quale approccio sia più adeguato allo studio della religione la cui realtà camaleontica impone di chiedersi come si costruisce il concetto di religione. Tale corretta impostazione che convoca problemi teorici e metodologici, indica come sia delicato l'avvicinamento all'oggetto "religione" e come sia opportuno mettere in campo un conflitto interpretativo sulla sua singolare forma di esperienza storica, esistenziale, culturale, etica. Da qui l'interrogativo circa una possibile via d'uscita dall'*impasse* che i saperi vivono nell'approcciare la religione: «Tornare a studiare la materialità della religione che altro è se non un ritorno a un concreto studio storico della realtà religiosa nella sua complessità di corpo e mente, di pratica, di sensazioni, affetti, immagini e altro ancora?».<sup>10</sup> Se tale approccio è cogente, lo è ancor di più se in tale "materialità" si rintraccia quella *incrinitura di significato* che, sporgendo simbolicamente, sostanzia l'esperienza religiosa quale ermeneutica del mondo e dell'umano. Infatti, se si confronta con un approccio di tipo antropologico-culturale, emerge come la stessa materialità della religione evoca, lascia trasparire un *di più* che non può essere rubricato entro una lettura semplicemente fenomenica. Ad esempio, Ugo Fabietti, mentre sottolinea nel materiale della religione una correlazione tra *piano simbolico* e *azione rituale*, annota che in tale nesso si veicolano relazioni, credenze, fino a una produzione del sacro. Ma, ciò che può qualificare la natura insondabile della religione è il termine trascendente che «tende a ricondurre alla possibilità, del tutto umana, di percepire uno spazio extraordinario a partire dalla nostra esperienza "nel mondo" [...] Gli esseri umani vivono grazie a un continuo rimando tra il piano dell'ordinario e quello del trascendente, che non coincide peraltro col "religioso"».<sup>11</sup>

Orbene, non è questa la sede per entrare nella complessità definitoria della religione e della sua pertinenza etico-antropologica, ma solo segnalare come, a fronte di una ripresa dell'esperienza religiosa nei circuiti del quotidiano, resiste un atteggiamento che tende a riproporre quella «detrascendentalizzazione del

<sup>9</sup> P. GISEL, *Che cosa è una religione?*, Queriniana, Brescia 2011, 114-115, scrive: «La religione risponde, innanzitutto, della propensione e della necessità che l'uomo ha di simbolizzare il proprio rapporto con il mondo, con gli altri, con sé stesso. Simbolizzare, perché al cuore di questi rapporti si gioca ciò che supera l'essere umano, ciò che egli non può semplicemente ricondurre a sé stesso, alla sua maestria, al suo sapere, ai suoi poteri».

<sup>10</sup> G. FILORAMO, *Introduzione allo studio scientifico della religione*, in G. FILORAMO – M.C. GIORDA – N. SPINETO (Eds.), *Nuovo manuale di Scienze della religione*, Morcelliana, Brescia 2025, 13-31: 30.

<sup>11</sup> U. FABIETTI, *Materia sacra. Corpi, oggetti, immagini, feticci nella pratica religiosa*, Raffaello Cortina, Milano 2014, 281-282.

fenomeno religioso»<sup>12</sup> proprio della modernità. L'idea che la religione sia assoluta irrealità dell'uomo che persegue una illusoria autorealizzazione in un trascendente immaginario e vacuo, attesta quel pregiudizio che non coglie nella religione una prospettiva, sovente critica, per la ricerca di autonomia dell'umano<sup>13</sup> che, di contro, produce forme di dipendenza non meno alienanti.

Ciò evidenzia, ancora una volta, l'enigmaticità dell'oggetto "religione", sebbene la stessa non deponga a favore di una lettura che ne depotensi la dimensione cognitiva ed etica. Pertanto, la segnalazione teoretica sulla opportunità di un ripensamento dello specifico della religione è direttamente proporzionale all'esigenza ermeneutica di qualificare e valutare quegli indicatori religiosi che abitano la contemporaneità. Indicatori che, pur nell'ambiguità delle loro forme, rinviano a quel bisogno di credere che la religione e le religioni articolano in percorsi di qualificazione della vita e di crescita di consapevolezza del significato dello stare al mondo. In tal senso, è condivisibile quanto annota Gerd Theissen circa la specificità della religione:

Essa consiste nella sua dimensione spirituale, cioè in una relazione con una dimensione della realtà da definire quanto al suo contenuto. La religione svolge le funzioni summenzionate, ma le svolge attraverso una relazione con una dimensione della realtà, che sta al di là del mondo della nostra vita quotidiana. È cosa sensata riservare il termine spirituale a queste relazioni con la trascendenza. Allora nella religione possiamo distinguere meglio il suo lato etico, sociale, e istituzionale da questo aspetto specificamente spirituale, che solo fa di tutte le funzioni e di tutti i fattori religiosi qualcosa di religioso.<sup>14</sup>

A partire da tali considerazioni, si possono individuare alcune piste di ricerca per mettere a fuoco le attese che trapelano dal ritorno della religione nella scena contemporanea. In particolare ci sembrano significative tali dimensioni: a) un'esperienza che si articola attorno al bisogno/istanza del sacro; b) una lettura della pertinenza della religione alla costruzione della realtà socio-culturale; c) la forma cristiana della religione.

### 3. Il bisogno/istanza del sacro

La ricerca del sacro emerge sempre più come traccia di un desiderio antropologico che allude a qualcosa di più sostanziale e profondo nella lettura della condizione umana, in quanto capace di sostenere la ricerca d'identità da parte

<sup>12</sup> Y. LEDURE, *Trascendenze. Saggio su Dio e il corpo*, EDB, Bologna 1991, 30.

<sup>13</sup> F. CRESPI, *L'esperienza religiosa nell'età post-moderna*, Donzelli, Roma 1997, 10 e 16: «Il ritorno alla religione può esser visto come un fenomeno ricorrente di utilizzazione della religione in funzione di esigenze di natura sociale che, di per sé, non dà alcuna specifica indicazione circa le nuove possibilità di esperienza religiosa [...]. Tali possibilità si aprono, infatti, solo quando la dimensione religiosa viene cercata al di fuori della logica di compensazione e di rassicurazione che guida la ricerca di forme di identità e di appartenenza sociale, ossia quando [...] si assume il rischio di una interrogazione fondamentale sul senso dell'esistenza [...]. E la religiosità, in quanto esperienza personale, si apre a orizzonti di significato relativamente autonomi rispetto alla realtà sociale».

<sup>14</sup> G. THEISSEN, *Vissuti e comportamenti dei primi cristiani. Una psicologia del cristianesimo delle origini*, Queriniana, Brescia 2010, 45.

dell'uomo. Esso si modifica in relazione ai vissuti e alla loro elaborazione nelle diverse epoche storiche e nella edificazione del mondo, come attesta la singolare figura che il sacro ha nella contemporaneità. Detto in modo essenziale: il sacro sembrerebbe essere una condizione di possibilità per l'esistenza, laddove si avverte l'esigenza di *un punto di fuga* rispetto all'insopportabile pressione del reale, anche senza una chiara referenza religiosa.

Si è in presenza di una corrispondenza diversa tra profano/reale e sacro/possibile,<sup>15</sup> dove il sacro rappresenta la sorpresa, l'inaspettato. Questo presume che il sacro appartenga alla costituzione bio-linguistica della specie animale *Homo sapiens* e che non sia direttamente o strettamente legato all'esperienza religiosa, ma all'incontro con il mistero. Il mistero provoca il sentimento logico dell'angoscia, in ragione del fatto che la mente non modulare, propria dell'essere umano, non funziona secondo una biunivocità tra stimolo e risposta, ma secondo un'attribuzione di significato che investe qualitativamente l'oggetto.

La questione del sacro si pone sulla soglia di una possibilità d'esperienza di quanto non è reale, di un possibile logico che accompagna ogni scelta linguistica nel determinare la cosa o l'oggetto. In una parola: il sacro permette di non omogeneizzare la realtà, di introdurre cesure che escano dal gioco, spesso disperato, dello scambio e del consumo, lasciando intravedere una certa coincidenza tra estetico ed etico. Ma, ancor di più, il sacro mette in crisi il dominio del *logos* e della ragione in quanto li richiama alla consapevolezza dei propri limiti e possibilità. Nella sua vicinanza all'esperienza religiosa, il sacro interpreta alcune esigenze e questioni che non sono facilmente evitabili, a meno di una banalizzazione del mistero che innerva la realtà. Tali questioni esprimono la convinzione che «esista un mondo di sensi e valori non coincidenti con il mondo materiale-immediato; la credenza in un insieme di principi derivanti non da vissuti istintuali ma da elaborazioni simboliche; il bisogno di vivere una vita riferita a norme e fini in qualche modo oggettivati rispetto alla soggettività dell'individuo; infine (almeno talvolta) il bisogno di porsi interrogativi sulle origini prime e i fini ultimi dell'esistenza che conduciamo».<sup>16</sup>

#### 4. Religione e costruzione socio-culturale

È opportuno precisare che per comprendere la condizione umana è importante il legame tra cultura, società, religione. La cultura è il *filtro sociale del reale*, con il quale il soggetto in relazione orienta e organizza la propria esperienza del mondo, rimodulando la sua eredità biologica in risposta, per altro variabile, alla complessità della condizione umana e della sua precarietà. Ed è per questo motivo che i modelli di comportamento diventano normativi, laddove esprimono una scelta dell'individuo e del gruppo in grado di adattarsi e rapportarsi alle pressioni degli ambienti di vita, soprattutto in mancanza di un riferimento costante.

<sup>15</sup> Cf., ad esempio, F. CIMATTI, *Il possibile e il reale. Il sacro dopo la morte di Dio*, Codice, Torino 2009; S. TOMELIERI – M. DONI (Edd.), *Sociologia del sacro. Emozioni, credenze, miti e liturgie nelle scienze umane*, Morcelliana, Brescia 2009.

<sup>16</sup> S. MORAVIA, *L'enigma dell'esistenza. Soggetto, morale e passioni nell'età del disincanto*, Feltrinelli, Milano 1996, 235.

Può essere utile, pertanto, partire dalla prospettiva antropologica che ci consegna Clifford Geertz, quando suggerisce di considerare la religione un sistema di simboli che orientano e aiutano a formulare concetti di ordine generale per l'esistenza. Ciò che è decisivo è che tale sistema esprime in modo pregnante la qualità della vita e la sua finalità, la visione del mondo, l'immagine della realtà e del suo valore che ogni popolo ha. Per questo, è necessario saper decifrare il significato di tale sistema e coglierne l'effetto che ha nei processi culturali, sociali, psicologici. Non esprime, la religione, la possibilità di aprirsi alla meraviglia di un mistero che orienta le scelte della vita e offre chiavi di lettura dinanzi all'incertezza del reale? Non lascia intravedere un diverso paradigma etico e antropologico che può aiutare a delineare il senso della storia? Non sollecita quel desiderio di felicità e salvezza che libera l'esistenza da strettoie affettive, relazionali, valoriali? Non porta con sé un potenziale trasformativo dell'identità umana avviandola nei sentieri della fraternità, dell'amore solidale, dell'accoglienza del diverso, della pace? Il contributo che la religione può dare alla costruzione della realtà e del mondo è quello di venire incontro alla domanda di speranza costruttiva che abiliti ogni donna e uomo a essere protagonisti del cambiamento.

A questa lettura, si può affiancare quella di Peter L. Berger il quale evidenzia come il ruolo che la religione ha nella costruzione della società è decisivo, soprattutto perché rappresenta una "rottura" dell'ordine e della *routine* quotidiana. Ma è una *rottura feconda*, perché conserva intatta la capacità di produrre e donare un senso e ordine significativo alle cose della vita. In tale prospettiva la religione ha sempre un *carattere liminale*, l'essere *soglia* di un qualcosa che è al di là della nostra vita e del mondo che, però, ci riguarda mettendo in movimento la ricerca del nostro ben-essere e felicità. In ciò, la religione nella sua struttura di mito-rito-ethos risponde ad alcuni bisogni antropologici: a) bisogno di attestare il valore di sé stessi, di essere permeati da un significato che ci guida nella lotta per il quotidiano; b) affermazione di un orizzonte orientativo di fronte al negativo dell'esistenza; c) esigenza di una "comunione" che esprime ritualmente il nostro essere sociali e, quindi, l'impegno verso comportamenti e scelte che riguardano il vivere assieme; d) indicazione di un *ethos* che ci rende capaci di controllare e regolare emozioni, impulsi, affetti (soprattutto nel controllo dell'aggressività e sessualità). Nella consapevolezza che nessuno è perfetto e nell'accettazione del limite e della fragilità che ci caratterizzano.

Se, dunque, la cultura intende valere come sistema progettuale di vita, la religione in essa suggerisce un *incremento qualitativo* di vita almeno a un duplice livello: a) introduce un Senso differente nell'affermare la realtà, dotandola di un *perché* e purificando l'ambiguità dell'esistenza; b) indica la *salvezza* come risposta al non-senso, come possibilità di vincere la pressione del male nel cuore stesso della realtà. Le religioni veicolano e garantiscono questo senso/salvezza per la vita dell'uomo.<sup>17</sup> E lo fanno indicando che tale incremento non dipende dal caso o dalla necessità, ma dalla corrispondenza a un Senso trascendente. Questa corrispondenza provoca una crisi sia cognitiva, sia pratica, perché incide nel tessuto

<sup>17</sup> Si legge in A. RIZZI, *Il sacro e il senso. Lineamenti di filosofia della religione*, Elledici, Leumann (TO) 1995, 21: «La religione è l'affermazione che la realtà non è puramente casuale, non è assurda, ma dotata di un "perché" che ne giustifica l'esistenza».

della vita, suscitando non solo disorientamenti, fallimenti, incertezze, ma anche possibilità di riscrivere la propria biografia personale e sociale. In altre parole, la religione riorganizza il vissuto, pur urtando spesso con la resistenza della realtà, dando forma storica e culturale a quell'*apriori umano* che è il *sentimento dell'Assoluto* che, come sosteneva Friedrich Schleiermacher, nella sua intenzionalità incalza la ragione per interpretare l'esperienza religiosa come segno di qualcos'altro, veicolo di un significato che solo Dio può donare. L'esperienza religiosa consiste, dunque, nel "lasciarsi muovere" dal trascendente, dall'incondizionato, da Dio, assumendone responsabilmente l'intenzione per un diverso modo di abitare il mondo.

## 5. La forma "cristiana" della religione

Infine, mi sembra sia importante accennare alla proposta cristiana nella sua qualità, nella convinzione che essa offra un'ermeneutica del religioso in grado di leggere la complessità della vita entro un progetto storico di umanizzazione che trova la sua motivazione nell'evento della *kenosis*. In particolare, il cristianesimo si presenta: 1) come religione caratterizzata dalla libertà dell'incontro e del dialogo; 2) quale cambiamento dell'esperienza religiosa e una sua *funzione etica* in rapporto alla progettazione del mondo e della storia; 3) quale dichiarazione dell'autonomia e della responsabilità dell'uomo che, secondo il *progetto della creazione*, è chiamato ad assumersi il peso delle sue scelte; 4) esso suggerisce un'immagine di Dio che non si modula più per una distanza misteriosa o per un'alterità indifferente, ma si esprime nel suo prendersi cura della vita; in una relazione non interventista, bensì *maieutica*; come Colui che condivide la passione per la *liberazione* nella lotta all'ingiustizia, alla violenza, al male; 5) l'ermeneutica teologica del cristianesimo offre un'interpretazione "critico-profetica" del Vangelo e della potenzialità liberante della promessa biblica, là dove nello spazio pubblico comunica l'istanza di una giustizia universale, di una uguaglianza fondamentale, di una fraternità quali premesse per una cultura della pace.

## 6. Breve conclusione

Non c'è dubbio che nell'attuale disagio culturale che avvolge la stessa possibilità di pensare l'umano e il senso della storia, leggere le potenzialità rigenerative della religione (e del cristianesimo) non comporta solo una presa di distanza critica dall'incanto postmoderno di una umanizzazione libera da "contorni" religiosi e spirituali, ma implica ri-tematizzare il contributo dell'esperienza religiosa nella riscrittura dell'identità e nella leggibilità del mondo. Se la religione rappresenta un paradigma per la condizione umana, per l'etica, per la vita socio-politica, è perché nel riferimento alla trascendenza e a Dio invita a sospendere pregiudizi circa le domande fondamentali del vivere e del morire, della giustizia e della pace, della felicità e della sofferenza. Nelle sue possibili risposte si cela quel di più di senso che permette di sperimentare il valore della libertà e la possibilità di costruire una cultura attenta al bene comune.

La religione sa che deve rischiare la trasfigurazione dell’umano,<sup>18</sup> riattivando l’etica del riconoscimento interculturale e del dialogo che lotta contro soluzioni ovvie e scontate. Allora, all’interrogativo del perché la religione è tornata sul palcoscenico mondiale è possibile rispondere in diversi modi. Un dato, però, sembra essere decisivo: è che essa offre un punto di vista diverso sulle logiche della storia: «La religione – scrive Jonathan Sacks – parla della dignità della persona e della forza dello spirito umano. Ci dice che siamo più di (o altro rispetto a) ciò che guadagniamo o ciò che acquistiamo. Nell’economia mondiale, con i suoi rapidi spostamenti, vi sono vincitori e perdenti. La vita diviene una lotta darwiniana senza quartiere per la sopravvivenza. La religione ci ricorda che vi sono altre fonti di valore per le persone. [...] Ma soprattutto nessun altro sistema fa ciò che la religione ha sempre fatto, ovvero offrire una spiegazione di chi e perché siamo, del nostro posto nell’universo, del significato degli eventi che si susseguono intorno a noi».<sup>19</sup>

## The terms of Religious Question Today

### ► ABSTRACT

The presence of religion and the search for spirituality in the contemporary milieu point to a significant need that permeates socio-cultural processes. It is a need and a cry for meaning that nourishes the quality of life and gives meaning to personal and collective history. Beyond some prejudices about religion's ability to humanize the world, it seems important to highlight several indicators that outline the trajectory of religious inquiry and the question of God, also in relation to a humanism of peace and fraternity. In particular, the following dimensions seem significant: a) an experience articulated around the need/instance of the sacred; b) an understanding of the relevance of religion to the construction of socio-cultural reality; c) the Christian form of religion.

### ► KEYWORDS

Humanism; Meaning; Question of God; Religion; Sacred.

 c.dotolo@urbaniana.edu

<sup>18</sup> Cf. C. DOTOLI, *L’utopia cristiana dell’umano. Idee per un umanesimo differente*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2022.

<sup>19</sup> J. SACKS, *La dignità della differenza. Come evitare lo scontro di civiltà*, Garzanti, Milano 2004, 51-52.

## **Il destino del sacro nel tempo della quarta rivoluzione industriale**

**Furio Pesci \***

### ► SOMMARIO

Il contributo vuole tentare di mettere in evidenza alcune caratteristiche della situazione sociale e religiosa contemporanea. La nostra epoca è contraddistinta dall'impetuoso sviluppo di sempre nuove tecnologie che hanno grandi conseguenze sulla vita quotidiana e sull'immaginario collettivo, che mettono a rischio la tenuta della cultura religiosa e, in particolare, del cristianesimo in Occidente. Questa situazione non ha solo ricadute sul piano religioso, ma comporta anche conseguenze sociali, in primo luogo con la possibilità di una diffusione della violenza in un clima culturale sempre più caratterizzato dall'individualismo e dalla secolarizzazione. La teoria di René Girard consente di considerare questi fenomeni in maniera significativa.

### ► PAROLE CHIAVE

Educazione; Mimesi; Quarta rivoluzione industriale; Religione; Sacro; Violenza.

\***Furio Pesci:** è professore Associato di Storia della Pedagogia presso l'Università “La Sapienza” di Roma.

## 1. Considerazione introduttive

Questo intervento trova la sua motivazione nella novità rappresentata dalle impetuose innovazioni tecnologiche del nostro tempo. Una grande tradizione culturale di stampo fenomenologico-esistenzialistico e personalistico<sup>1</sup> deve oggi fare i conti con un sempre più “aggressivo” contesto ideologico avverso, la cui negatività è costituita dal disorientamento che produce nelle giovani generazioni, con tutte le conseguenze che ciò comporta. Una riflessione sul “sacro” può essere occasione per analizzare tale situazione in una prospettiva pedagogica e storico-educativa che tenga viva la consapevolezza del valore delle principali domande (sul senso della vita, sulla ricerca della felicità, sulla vita “buona”) nell’educazione e nella formazione umane – domande che si sono sempre “intrecciate” con la prospettiva religiosa e con il senso del sacro, dell’assoluto, di Dio stesso.

Per cominciare, è necessario, allora, almeno ricordare (in estrema sintesi) alcune delle definizioni più “classiche” del “sacro”, soprattutto nell’ambito degli studi di storia e sociologia delle religioni. Émile Durkheim,<sup>2</sup> ad esempio, individua nel sacro ciò che una comunità separa dal profano per rafforzare la propria coesione; Rudolf Otto<sup>3</sup> lo descrive come *mysterium tremendum et fascinans*, un’esperienza che suscita al contempo timore e attrazione; Mircea Eliade<sup>4</sup> lo considera una dimensione originaria e costitutiva della condizione umana, che si manifesta anche in forme non religiose; Viktor E. Frankl<sup>5</sup> parla della presenza di Dio nell’inconscio umano come ciò che dà senso all’esistenza.

Il sacro conosce anche un’evoluzione storica: nell’antichità era legato alla natura e al mito; con i monoteismi, e in particolare con il cristianesimo, ha assunto una direzione verticale, come trascendenza radicalmente altra rispetto al mondo; in età moderna, con la secolarizzazione, ha continuato a persistere attraverso nuove forme: il culto della nazione, la fede nel progresso, l’adorazione della rivoluzione. Il sacro non scompare; muta, cambia supporti e linguaggi, ma continua a costituire una struttura di fondo dell’esperienza umana.

In anni recenti, inoltre, René Girard ha spostato lo sguardo in un’altra direzione.<sup>6</sup> Per lui il sacro non è soltanto un principio di unione o un residuo del numinoso, ma nasce da un evento di violenza originaria, non semplice separazione dal profano, bensì atto in cui la collettività, per risolvere una crisi “mimetica” (termine centrale nella sua teoria, che richiede qui un approfondimento),

<sup>1</sup> Cf. S. PALUMBIERI, *L’uomo, meraviglia e paradosso*, Urbaniana University Press, Roma 2006; L. PAREYSON, *Esistenza e persona*, [1950], Il Melangolo, Genova 1985.

<sup>2</sup> Cf. E. DURKHEIM, *Le forme elementari della vita religiosa*, [1912], Meltemi, Milano 2005.

<sup>3</sup> Cf. R. OTTO, *Il sacro. L’irrazionale nell’idea del divino e la sua relazione al razionale*, [1917], Morcelliana, Brescia 2023.

<sup>4</sup> Cf. M. ELIADE, *Il sacro e il profano*, [1957], Bollati Boringhieri, Milano 1973.

<sup>5</sup> Cf. V. FRANKL, *Dio nell’inconscio*, Morcelliana, Brescia 2014.

<sup>6</sup> Cf. R. GIRARD, *La violenza e il sacro*, [1972] Adelphi, Milano 2011.

designa un capro espiatorio, concentrando su di esso le proprie tensioni: la vittima, sacrificata o bandita, è "sacralizzata": da un lato temuta, dall'altro venerata. In questo senso il sacro è inseparabile dalla violenza in forma ritualizzata e simbolica. Se, dunque, per molti studiosi il sacro è soprattutto principio di coesione e di senso, per Girard è il prodotto di un meccanismo vittimario che, pur mascherato, continua a operare nelle società moderne.

I Vangeli si presentano come un tipico racconto mitico, con un dio-vittima linciato da una folla anonima, un evento che da allora è commemorato dai cristiani attraverso un sacrificio rituale e una ripresentazione materiale (l'eucaristia); il parallelo con il processo vittimario è perfetto, tranne che per un dettaglio: la morte dell'innocente è proclamata dal testo e dallo scrittore ispirato stessi.

Qui la verità sta dalla parte della vittima; il racconto mitico è solitamente costruito sulla menzogna della colpa della vittima: nella misura in cui si tratta di un racconto dell'evento visto dal punto di vista dei linciatori anonimi, l'ignoranza dell'innocenza della vittima è indispensabile per l'efficacia della violenza sacrificale.

La buona novella evangelica afferma chiaramente l'innocenza di Gesù, divenendo con il suo attacco all'ideologia vittimaria il germe per la distruzione dell'ordine sacrificale sul quale riposa l'equilibrio della società; già nell'Antico Testamento è mostrato questo cambiamento del racconto mitico rispetto all'innocenza delle vittime: si pensi alle figure bibliche di Abele, Giobbe, ecc.

Gli ebrei erano consapevoli dell'unicità della loro tradizione religiosa; con i Vangeli avviene in maniera totalmente chiara lo svelamento di queste verità a cui allude il titolo misterioso del libro di Girard, tratto da un versetto evangelico.<sup>7</sup> Il fondamento dell'ordine sociale è un'uccisione, un omicidio. La violenza descritta in tutti i suoi aspetti più ripugnanti nel racconto della passione è una rivelazione ancor più chiara, perché il testo è una riflessione sul desiderio e sulla violenza, dal serpente che mette in luce il desiderio di Eva nel paradies terrestre fino alla forza prodigiosa del mimetismo che porta al rinnegamento di Pietro.

Nella sua disamina della passione, Girard reinterpreta alcune espressioni bibliche alla luce delle sue teorie; per esempio, vede nello scandalo un impedimento posto sulla strada, un ostacolo che spinge a cadere, un simbolo della rivalità mimetica; non per caso proprio il rifiuto di Pietro di riconoscersi discepolo di Gesù è segno che, nel parossismo mimetico e nel processo vittimario, nessuno può fuggire dalla sua responsabilità – né colui che invidia né colui che è invidiato.

La rivelazione evangelica contiene dunque la verità sulla violenza e ha una storia di oltre due millenni; si può chiedere se abbia posto fine all'ordine sacrificale basato sulla violenza nella società che si richiama al testo evangelico come al proprio libro sacro. Il filosofo riconosce che questo cambiamento nella società e nella storia non è avvenuto, dato che per fare in modo che una verità abbia impatto sulla società deve trovare ascoltatori ricettivi – e gli uomini non cambiano facilmente; il testo evangelico è piuttosto servito come un fermento che ha portato alla decomposizione dell'ordine sacrificale. L'efficacia della violenza sacrificale non ha mai cessato di diminuire, nella misura in cui quella mancanza di consa-

---

<sup>7</sup> Cf. IDEM, *Vedo Satana cadere come la folgore*, [2007], Adelphi, Milano 2022.

pevolezza diminuiva a sua volta. Il principio dell'unicità della società occidentale, il cui destino oggi riguarda tutta la società umana nel suo complesso, consiste proprio in questo riconoscimento, in questa presa di consapevolezza della violenza che sottostà alla realtà umana e della necessità di superarla. La parabola dell'Occidente presenta consonanze con le ricostruzioni storiche di Charles Taylor sul "disagio" della modernità secolare.<sup>8</sup>

## 2. La teoria girardiana

Girard è, peraltro, un pensatore che merita di essere considerato in ambito pedagogico per la ricchezza di spunti che offre alla considerazione dei problemi presenti nel rapporto tra le generazioni sulla base della sua teoria della cosiddetta "mimesi". Egli parte da un'analisi delle principali tendenze esistenti nella cultura contemporanea; in effetti, non si tratta di un punto d'inizio esplicito, anche perché la sua lunga carriera di studioso si apre in un clima culturale, quello degli anni Cinquanta e Sessanta, in cui non si erano ancora affacciate le tendenze più attuali, come il decostruzionismo, che diventeranno soltanto più tardi, a partire dagli anni Ottanta, uno dei punti di riferimento polemici del pensatore francese; tuttavia, la critica al decostruzionismo è disseminata in molte opere tra le principali di Girard, e si può considerare la sua teoria antropologica come una voce discordante rispetto al paradigma decostruzionistico, oggi apparentemente egemonico nell'ambito delle scienze sociali.

Girard può essere inquadrato a partire da questa particolare caratteristica del suo pensiero – la polemica con le varie correnti del decostruzionismo contemporaneo – perché la sua prospettiva tenta di recuperare il valore realistico del pensiero umano contro il soggettivismo estremo che caratterizza proprio il decostruzionismo. Se questa corrente di studi si caratterizza oggi per il suo richiamo alla "distruzione" nietzscheana delle "grandi narrazioni", delle impalcature, sempre inevitabilmente ideologiche, con le quali l'uomo in ogni epoca ha cercato di costruire la propria immagine del mondo, oltre la quale non vi sarebbe nessuna autentica verità, la posizione girardiana è caratterizzata, invece, dalla convinzione che esista un fondamento, un elemento ultimo che costituisce la base sicura, sulla quale l'uomo può costruire la propria visione del mondo.

Girard tenta, dunque, di superare le tendenze iconoclaste che, da Nietzsche in poi, passando per esistenzialismi atei, alla maniera di Heidegger, e strutturalismi come quello di Foucault, arriva alla posizione di filosofi come Derrida, Deleuze, e di critici letterari come Bloom, per concludere che l'interpretazione è l'attività umana per eccellenza, ma che l'interpretazione stessa, in quanto tale, non abbia mai fine e si avvolga a spirale su se stessa, generando sempre nuove tendenze, e interpretazioni, che in quanto tali non possono aspirare ad alcuna definitività.<sup>9</sup>

Per articolare una visione alternativa e "realistica" al decostruzionismo, e anche a quello strutturalismo che nelle scienze umane tende a dichiarare la

<sup>8</sup> Cf. C. TAYLOR, *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari-Roma 1999; IDEM, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2009.

<sup>9</sup> Cf. R. GIRARD, *Mimesi e pensiero*, Transeuropa, Massa 2019.

“scomparsa dell’uomo” (come in Foucault e Levi-Strauss, e nelle correnti psicologiche ispirate dallo strutturalismo, come la psicoanalisi lacaniana – ma su Lacan occorrerebbe un discorso specifico, che metta in evidenza le contraddizioni e i veri e propri errori d’interpretazione compiuti all’interno e all’esterno della scuola generata da questo grande studioso francese), la teoria girardiana si concentra su alcuni concetti fondamentali, che cercano di recuperare nella sua complessità la “realità della realtà”.

Per fare questo, e trovare comunque una via di comunicazione con le correnti del pensiero contemporaneo, Girard sceglie, fin dal suo primo libro, per molti versi un testo fondamentale, dedicato alla critica letteraria del genere romanzesco,<sup>10</sup> un’analisi del desiderio, concepito come l’elemento distintivo dell’essere umano, eppure privo di un oggetto specifico – una differenza fondamentale rispetto al bisogno, perché, mentre il bisogno ha una specificità qualitativa e quantitativa, il desiderio non ha limiti.

La vaghezza stessa del desiderio, d’altra parte, implica che non vi sia una base pulsionale, come nel caso del bisogno; la fame è indubbiamente uno stato di carenza organica che deve essere ristabilito nel suo equilibrio, mentre la dinamica del desiderio non è di questo genere: essa non ha un fondamento pulsionale, non ha un oggetto specifico, e deve essere modellata sul piano sociale.

Noi desideriamo ciò che è desiderabile, ma ciò che è desiderabile è indicato dai nostri “modelli”: gli esseri umani imparano a desiderare attraverso la mediazione della società, in particolare attraverso la mediazione di soggetti che esercitano un’influenza significativa (e in questa influenza può consistere il nucleo di ciò che si intende per educazione in una prospettiva come quella girardiana) sui membri più giovani della stessa comunità; attraverso i modelli si struttura il desiderio, rendendo, tra l’altro, ciascun individuo membro organico del proprio gruppo, in virtù della condivisione degli stessi desideri.

Questo processo è chiamato da Girard “mimesi”, per indicare che la formazione dell’uomo avviene attraverso l’imitazione dei modelli; in ciò consiste una parte considerevole di tutto ciò che intendiamo per educazione, e il desiderio è precisamente l’oggetto specifico dell’educazione più profonda, che passa attraverso la mediazione del desiderabile da parte di coloro che hanno i contatti più intensi e profondi con i giovani (i genitori verso i figli, i formatori verso gli allievi, ecc.).

Secondo l’antropologo francese il desiderio, con la sua costitutiva vaghezza (e, si potrebbe dire, insaziabilità) è alla base della violenza che caratterizza le relazioni umane, poiché le persone sono costantemente confrontate con la situazione fondamentale di una concorrenza per lo stesso desiderio, per conseguire l’oggetto di quel desiderio, o per acquisire una posizione di preminenza rispetto ai modelli che si seguono.

### 3. La violenza, il sacro e il cristianesimo

Secondo Girard, nelle culture umane si è fatta strada, già in tempi molto antichi, la comprensione del dinamismo del desiderio; e la felicità umana, il senso

---

<sup>10</sup> Cf. IDEM, *Menzogna romantica e verità romanzesca*, [1961], Adelphi, Milano 2019.

della vita sono stati identificati in alcune tradizioni, particolarmente in quella ebraica e cristiana, nella saggezza della rinuncia. Un ascetismo non fine a sé stesso, ma orientato a riconoscere la vanità del desiderio e, d'altra parte, la sua pericolosità sociale, si manifesta fin dai tempi del decalogo mosaico, che prescrive non solamente il divieto di alcuni atti particolarmente suscettibili di generare violenza e ritorsioni (il furto, l'omicidio) ma anche il desiderio stesso di quegli atti e di quegli oggetti.

Dunque, un elemento essenziale della cultura è costituito dalla limitazione del desiderio; in questo, secondo Girard, si sostanzia quasi l'essenza peculiare della morale dell'ebraismo e del cristianesimo, che nella predicazione di Gesù porta alle estreme conseguenze l'atteggiamento che già la legge ebraica aveva raccomandato per una vita armoniosa dell'individuo e della società.

Lo studioso francese è noto, in effetti, per i suoi lavori di carattere "antropologico", in particolare per il suo studio delle religioni primitive e pagane, in cui offre un'interpretazione particolarmente suggestiva del sacrificio, uno degli elementi fondamentali e più ricorrenti nella storia delle religioni, come tentativo d'incanalare la violenza, sempre presente nei gruppi sociali, al costo di un costante rischio di disgregazione interna, attraverso capri espiatori impiegati nelle celebrazioni sacre per placare l'ira di un Dio a cui si farebbe risalire la stessa presenza della violenza nel gruppo sociale.

Girard parla di una "crisi sacrificale" provocata dalla lacerazione dell'armonia nei gruppi, che porta all'identificazione di un capro espiatorio, sul quale si concentra l'aggressività di tutti gli altri membri. È questo il caso dei due miti più importanti della religione pagana antica: Edipo e Dioniso sono i modelli di questa visione della religione come tentativo di incanalare la violenza al fine di evitare la disgregazione della società.

In età moderna, le dinamiche evolutive messe in evidenza soprattutto da pensatori "demistificanti", come Freud, mostrano all'opera tendenze analoghe nella famiglia e nella società. Il complesso di Edipo, studiato da Freud, e il disagio della civiltà moderna, che lo psicoanalista tentò di analizzare negli ultimi anni della sua vita, sono le rappresentazioni quotidiane di questa condizione tipicamente umana.

Ciò che rende peculiare l'analisi di Girard, rispetto ad altre, del desiderio e degli stessi fenomeni studiati, come il complesso di Edipo, è la sua sottolineatura degli "inconvenienti" del desiderio; Girard parla, ad esempio, di una "mimesi di appropriazione" nel contesto della rivalità mimetica.

L'imitazione del modello, per conseguire il modello stesso e la soddisfazione del desiderio, porta alla violenza generalizzata di tutti contro tutti, per appropriarsi degli oggetti di desiderio e per divenire modelli a propria volta. In questo senso, allora, vale in tutte le epoche la proibizione di quegli oggetti di desiderio e di quegli atti che finirebbero per provocare la disgregazione.

Il mimetico viene a essere abolito o neutralizzato attraverso il sacrificio vittimario; si individua una vittima, qualcuno che è ai margini o, addirittura, al di fuori della mimesi sociale, e lo si immola al dio per proteggere il gruppo sociale degli individui dalla disgregazione e dalla morte. Qui starebbe, secondo Girard, l'origine storica della cultura e delle istituzioni sociali, a partire dalla monarchia,

che avrebbe avuto in origine una funzione sacra, rappresentando precisamente quella figura ambivalente di capro espiatorio, dal quale dipenderebbe la stabilità del gruppo sociale stesso.

Girard osserva la frequenza con cui nelle culture più antiche il re viene sacrificato, dimostrando, così, il legame tra l’istituzione monarchica, in origine, e il sacrificio religioso; progressivamente questa tendenza sarebbe stata sostituita dall’impiego di animali come capri espiatori al posto degli uomini e, secondo Girard, alle origini della pratica di addomesticare animali vi sarebbe non solo l’intenzione di un uso produttivo, agricolo, economico, degli animali stessi, ma anche l’esigenza di un’adeguata dotazione di animali per i sacrifici religiosi.

Un altro aspetto particolarmente significativo di questa ricostruzione storica è l’analisi dei divieti sessuali, che sarebbero legati alla necessità di limitare quello che è uno dei desideri più violenti tra gli esseri umani, appunto, in particolare, il possesso di donne a fini sessuali in situazioni di “penuria” costante. I miti di cui è ricca la tradizione di tutti i popoli antichi mostrerebbero la logica del capro espiatorio scopertamente all’opera.

Su queste posizioni di Girard, in effetti, si è concentrata anche una forte polemica nei confronti della teoria mimetica e si tratterebbe, probabilmente, di ridimensionarne l’importanza, per conservare soprattutto le grandi intuizioni del pensatore francese a proposito del desiderio umano e delle sue vicissitudini nella cultura occidentale. In effetti, l’Occidente sarebbe, nella visione girardiana, il luogo in cui, alla luce di una consapevolezza raggiunta intorno al desiderio, alla sua natura, si sarebbero fatta strada contraddittoriamente sia la demistificazione dei miti di persecuzione del capro espiatorio sia un progressivo “sfrenamento” della violenza in forme “secolarizzate”.<sup>11</sup>

Peraltro, la demistificazione della violenza originaria e costitutiva non riguarderebbe tutto l’Occidente, ma soltanto il mondo cristiano: il cristianesimo è costitutivamente, nella sua origine biblica e nei Vangeli, il luogo in cui si sarebbe detta l’ultima parola nel rifiuto della logica del capro espiatorio, che, in sostanza, è il rifiuto della logica del desiderio e della sua violenza. Il cristianesimo sarebbe caratterizzato, in maniera estremamente peculiare, dal rifiuto della violenza nelle relazioni tra gli uomini a partire dal rifiuto del desiderio.

Il cristianesimo stesso nasce dall’ultimo grande sacrificio resosi necessario per liberare l’uomo dalla logica sacrificale stessa. Girard torna continuamente per almeno vent’anni sulla funzione sacrificale di Gesù stesso, dapprima criticandone l’apparente continuità con la stessa tradizione sacrificale e poi riconoscendo che il sacrificio a cui Gesù si espone volontariamente, con una inversione di tendenza rispetto alla logica sacrificale, che vuole individuare capri espiatori involontari per il rito di purificazione della comunità, viene comunque a caratterizzarsi come un sacrificio polemico.

Gesù *deve* essere ucciso e non si sottrae alla logica di questa soppressione, perché egli stesso smaschera la logica del sacrificio e con essa la violenza di cui è piena la vita sociale. Questa funzione catartica del Cristo si sostanzia, poi, in una nuova visione del cosmo, in cui Dio non è più l’essere a cui l’uomo deve rivolgersi nel tentativo di placarne l’ira, ma l’essere e il Bene che dà l’essere stesso alle sue

<sup>11</sup> Cf. IDEM, *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo*, [1978], Adelphi, Milano 2008.

creature (*diffusivum sui*) e che chiede in cambio solamente altrettanta bontà nelle relazioni tra gli esseri umani, e persino tra tutte le creature che popolano il mondo.

Sul piano strettamente sociale, Cristo dà origine, attraverso la sua predicazione del regno, alla Chiesa, il luogo in cui non vi sarà più bisogno di sacrifici, nessuno più sarà emarginato (prima forma di sacrificio sociale, anche quando non vi è sacrificio rituale in senso stretto) e tutto ciò sarà, nella Chiesa, sostituito da relazioni fraterne che puntano a salvaguardare, in quanto sacra, la vita di ogni essere, anche dei più deboli.

#### 4. Le rivoluzioni industriali e il sacro

Girard sottolinea come il mondo moderno e contemporaneo sia caratterizzato da una preoccupante *escalation* del desiderio e della mimesi che consegue al suo scatenamento senza più vincoli. Il desiderio diviene, in questo senso, metafisico; la rivalità diviene l'elemento stesso su cui si basa l'identità individuale; ciascuno è sé stesso in quanto il suo desiderio è assolutizzato (in senso narcisistico, si potrebbe aggiungere sulla scia degli altri studiosi citati in precedenza).

La società secolare descritta da Taylor, che sorge al termine della modernità, portando all'estremo le forme dell'individualismo, presenta molte consonanze con il parossismo delle crisi mimetiche di cui Girard compie l'analisi attraverso i suoi saggi sui grandi romanzi moderni.<sup>12</sup>

Il risentimento è, in Girard, la fase conclusiva di un processo, in cui il desiderio soddisfatto si scopre, in realtà, inutile alla felicità umana; e anche quando non è soddisfatto, proprio per non esserlo stato, genera la volontà di una cancellazione, di un annullamento del desiderio stesso nel suo opposto.

Di qui la proposta girardiana di uno smascheramento della psicoanalisi stessa come mitologia della dinamica del desiderio: la sessualizzazione di tutte le relazioni interpersonali, che caratterizza la teoria di Freud, sarebbe, in effetti, il frutto di un'incomprensione da parte del grande studioso austriaco della profondità e della complessità del desiderio umano.

Le relazioni più intense trovano nella sessualità un terreno d'espressione, che non deve essere scambiato come fondamento, ma piuttosto come esito della dinamica stessa. Di conseguenza, occorrerebbe giungere, anche nel processo catartico che costituisce la terapia, a quella che Girard individua come conversione, appunto, dal desiderio alla sua negazione.

Accanto alla critica a Freud troviamo, poi, importantissima per caratterizzare la teoria girardiana sul piano filosofico, la critica a Nietzsche, considerato il padre fondatore di tutte le tendenze decostruzionistiche contemporanee. Il decostruzionismo, in fondo, sarebbe l'apoteosi del risentimento che domina la cultura contemporanea, ormai consapevole delle spirali infinite e inconcludenti del desiderio, ma incapace di uscirne per una sorta di illusione romantica, o dionisiaca, che ancora vuole alimentare il fuoco del desiderio stesso in vista di un'improbabile soddisfazione.

<sup>12</sup> Cf. C. TAYLOR, *Radici dell'io*, [1989], Feltrinelli, Milano 1993.

Naturalmente, la logica di Nietzsche rappresenta la follia dell'uomo, la follia dell'essere che desidera e diviene, con ciò stesso, preda del proprio desiderio e delle illusioni generate da esso, così come il dio per antonomasia del paganesimo, Dioniso, è, in fondo, un mistificatore, un illusionista, come mostra drammaticamente la tragedia di Euripide, *Le baccanti*, in cui la madre uccide il figlio in preda all'estasi del dio.

Questo modo di concepire il sacro, che caratterizza paradossalmente una società secolare come quella contemporanea, si orienta contro il cristianesimo, e in particolare contro il Crocifisso, per fondare una società senza Dio, in cui al rifiuto della religione corrisponde un religiosissimo culto del desiderio fine a sé stesso e sciolto da qualsiasi vincolo.

Nietzsche, dunque, è il vero ispiratore della cultura contemporanea, in cui la violenza appare all'orizzonte come lo scenario mortifero che dovrebbe scuotere le coscienze degli uomini contemporanei, vittime di un'illusione che ha per conseguenza la volontà di distruggere il cristianesimo.

Le intuizioni di Girard, al di là delle controversie che hanno generato, sono utili per considerare fenomeni che si sono manifestati nel corso della storia delle rivoluzioni industriali, con le enormi conseguenze che esse hanno avuto sul piano sociale, culturale e valoriale.<sup>13</sup> La prima e la seconda rivoluzione industriale (tra XVIII e XIX secolo) hanno coinciso con un processo di industrializzazione e urbanizzazione che ha favorito la secolarizzazione. In questo contesto è emersa una sorta di "religione del progresso", caratterizzata dalla fiducia illimitata nella scienza e nella tecnica. La terza rivoluzione industriale, sviluppatasi tra gli anni Sessanta e Novanta del Novecento con l'informatica e la globalizzazione, ha dato vita a un panorama spirituale inedito: l'esplosione dei *media* e delle reti di comunicazione ha favorito la diffusione di spiritualità ibride, come la New Age, e di religioni orientali reinterpretate in chiave occidentale. Le reti stesse hanno iniziato a essere vissute quasi come comunità sacrali virtuali, in cui il legame sociale si costruisce attorno a nuovi simboli e rituali.

Alla luce di Girard, le rivoluzioni industriali possono essere lette non solo come trasformazioni economiche e sociali, ma anche come riconfigurazioni dei meccanismi mimetici. La quarta rivoluzione industriale, così come definita da Klaus Schwab per il fatto di non consistere soltanto in nuove tecnologie, ma soprattutto nella loro convergenza: l'intelligenza artificiale e il *machine learning* comportano la delega di decisioni a entità non umane; i *big data* permettono di raccogliere e analizzare masse di informazioni tali da evocare una conoscenza quasi "onnisciente"; le biotecnologie e l'ingegneria genetica offrono la possibilità di modificare la vita stessa; la robotica avanzata e l'automazione dissolvono i confini tra uomo e macchina, naturale e artificiale; la realtà aumentata, la realtà virtuale e i "metaversi" creano nuovi spazi esperienziali, che assumono in alcuni casi il valore di luoghi sacrali. Non si tratta soltanto di una rivoluzione tecnica, ma di una rivoluzione antropologica,<sup>14</sup> che tocca in profondità la sfera del sacro.

Le tecnologie non solo creano nuovi strumenti, ma intervengono direttamente nel processo mimetico. Gli algoritmi che regolano i *feed* dei *social media* non

<sup>13</sup> Cf. K. SCHWAB, *La quarta rivoluzione industriale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

<sup>14</sup> Cf. D. HARAWAY, *Manifesto Cyborg*, [1985]. Feltrinelli, Milano 2018.

si limitano a mostrarcici contenuti neutrali: essi selezionano ciò che altri hanno già desiderato, moltiplicando l'effetto imitativo. Non è più soltanto l'amico o il vicino a influenzare il mio desiderio, ma una macchina che mi propone incessantemente modelli da imitare. La conseguenza è un potenziamento della rivalità mimetica.

La stessa *cancel culture*, ad esempio, può essere interpretata come un processo vittimario: la comunità digitale, attraversata da tensioni mimetiche, trova equilibrio nel designare una vittima simbolica – un individuo o un gruppo – da stigmatizzare e espellere. L'atto di esclusione non è casuale: serve a ricostruire un ordine, a ricompattare la collettività attraverso un rito fortemente intriso di "ideologia" e di denuncia pubblica.

Allo stesso tempo, ciò che appare puramente tecnico – gli algoritmi, i dati, le reti – tende a essere sacralizzato. L'"onniscienza" promessa dai *big data* e la fiducia cieca negli algoritmi si configurano come vere e proprie forme di culto secolare, incarnando il potere di mediare i desideri, di organizzare il consenso, di distribuire riconoscimento o esclusione.

La tensione verso il superamento dei limiti umani – tipica delle correnti transumaniste e postumaniste – può essere letta, in prospettiva girardiana, come un'espressione estrema del desiderio mimetico, in cui si insinua il rischio della rivalità. Nel contesto transumanista si rischia di ridurre la trascendenza a un progetto tecnico, trasformando il sacro in ingegneria; questa prospettiva conduce al rischio dell'obliterazione del sacro. Nella società ipertecnologica, la secolarizzazione radicale sembra non soltanto erodere le grandi narrazioni religiose, ma minacciare il mistero stesso.

Girard ha avuto il merito di sottolineare come il Vangelo abbia rivelato l'innocenza della vittima, spezzando il meccanismo del sacrificio; privatasi, con la sua secolarizzazione pressoché completa, di questo strumento di comprensione, la società ipertecnologica rischia di perdersi in cicli di violenza diffusa e sistematica, non più contenuta né riconosciuta.

## The Destiny of the Sacred in a time of Fourth Industrial Revolution

### ► ABSTRACT

This paper seeks to highlight some key characteristics of the contemporary social and religious situation. Our era is marked by the rapid development of ever-new technologies that have profound effects on daily life and on the collective imagination, threatening the stability of religious culture – particularly Christianity in the West. This situation has not only religious implications but also social consequences, most notably the potential spread of violence within a cultural climate increasingly shaped by individualism and secularization. René Girard's theory provides a meaningful framework for interpreting these phenomena.

### ► KEYWORDS

Education; Fourth Industrial Revolution; Mimesis; Religion; Sacred; Violence.

 furio.pesci@uniroma.it

## Ripensare l'esperienza religiosa in prospettiva pedagogica

Maria Teresa Moscato \*

### ► SOMMARIO

Il contributo esplora il rinnovato interesse della pedagogia italiana per i fenomeni religiosi, spostando l'attenzione dalla religione come sistema storico-istituzionale alla religiosità come esperienza vissuta. La religiosità viene interpretata come dimensione interna dell'esperienza religiosa, radicata in dinamismi psichici precoci, caratterizzata da una sintesi originaria di elementi cognitivi ed emotivi e capace di orientare la costruzione del Sé, la resilienza personale e i processi di attribuzione di senso. Appare necessario superare paradigmi positivistici e approcci tradizionalmente "sospettosi" verso il religioso, ancora prevalenti nella pedagogia accademica del dopoguerra. Attraverso l'analisi di ricerche empiriche e teoretiche, vengono individuati alcuni elementi trasversali della religiosità: sviluppo del pensiero simbolico, senso di trascendenza e decentramento dell'Io, capacità di conferire senso all'esistenza, orientamento verso il bene, pratiche rituali e forme di cura di sé e degli altri. Tali componenti mostrano la funzione formativa e sociale della religiosità, così come i rischi delle sue involuzioni (superstizione, rigidità ideologica, fanatismo).

### ► PAROLE CHIAVE

Esperienza religiosa; Pedagogia italiana; Religione; Religiosità.

\***Maria Teresa Moscato:** già Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bologna.

## 1. Religione e religiosità: un rinnovato interesse pedagogico

Nell'ultimo quindicennio la pedagogia accademica italiana ha dato segni di un crescente interesse per la religione e la formazione religiosa.<sup>1</sup> In questo quadro rinnovato, l'interesse principale non è polarizzato esclusivamente sulla nozione di "religione", ma si concentra piuttosto sull'esperienza religiosa, e quindi sulla religiosità e i suoi dinamismi. La "religione" è rimasta comunque ininterrottamente al centro degli interessi di molte discipline, e su di essa esistono migliaia di studi e ricerche in tutto il mondo, ciò che rende molto difficili definizioni esaustive.

In queste pagine sottintendiamo che una "religione" costituisce un oggetto culturale specifico, che implica anche aspetti e assetti istituzionali, un percorso storico, un contenuto dottrinale, mediato da una propria letteratura (in parte riconosciuta come "storia sacra"). Una religione è dunque caratterizzata da una "tradizione" documentata e documentabile (letteratura, arti figurative, architetture). Della "tradizione religiosa" fanno parte riti e celebrazioni e specifiche forme di culto.

Certamente questa definizione è ancora parziale, ma non ce ne occuperemo più di tanto, lasciando ad altre discipline e ad altri studiosi il suo perfezionamento, perché l'interesse pedagogico è piuttosto per la "religiosità", cioè la capacità e il modo di "essere religiosi", e per i dinamismi psichici ed educativi che a detta religiosità si accompagnano. Dal punto di vista pedagogico è piuttosto l'analisi della religiosità nella sua fenomenologia che ci permette di riconoscere e classificare delle "religioni" come tali, rispetto a qualsiasi movimento culturale o, peggio, ad atteggiamenti, soggettivi o condivisi, variamente e genericamente caratterizzati.

La religiosità (forse la nozione di *senso religioso* è a essa affine) costituisce quindi il "versante interno" dell'esperienza religiosa (che è l'altra nozione che varrebbe la pena provare e ridefinire). In realtà le due nozioni si riferiscono a una stessa dinamica, psichica e spirituale, per cui l'esperienza religiosa suscita religiosità, e la religiosità permette l'esperienza religiosa, in un continuo dinamismo interattivo. L'una e l'altra dimensione si materializzano e si esprimono in linguaggi, narrazioni, riti, tendenzialmente condivisi in termini comunitari. Il substrato psichico dell'esperienza religiosa è un groviglio di convinzioni e credenze, intrecciate a emozioni e sentimenti, originato a livelli precoci dello sviluppo

---

<sup>1</sup> Cf. M.T. MOSCATO – R. GATTI – M. CAPUTO (Edd.), *Crescere tra vecchi e nuovi Dèi. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012; M.T. MOSCATO et alii, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017; M. CAPUTO (Ed.), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2022; G. PINELLI (Ed.), *Finché un Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa*, FrancoAngeli, Milano 2024. M.T. MOSCATO, *L'esperienza religiosa nella riflessione pedagogica: prospettive e ipotesi di lavoro*, in M. CAPUTO – G. PINELLI (Edd.), *Religiosità e orizzonti di senso. Verso una pedagogia delle religioni*, FrancoAngeli, Milano 2025 (in corso di stampa).

umano e precedente a ogni concettualizzazione. Significa che la religiosità è sempre qualcosa di più ampio, e di almeno parzialmente inconscio, rispetto alla stessa coscienza religiosa personale.

Per affrontare nuovi studi in questa direzione è probabilmente necessario cambiare le nostre fonti filosofiche e scientifiche e superare modelli positivistici, ma anche psicanalitici, che essendo di fatto insufficienti, per molte ragioni, determinano schemi di lettura inadeguati in molte delle nostre rappresentazioni relative ai temi religiosi.

Gli studi del gruppo di Bologna nell'ultimo decennio si sono valsi di fonti relativamente nuove (Silvano Arieti, Abraham Maslow),<sup>2</sup> o almeno di nuove riletture anche in campo psicanalitico. Ma occorre rileggere anche prospettive teologiche e filosofiche eterogenee (per esempio, alla profonda sensibilità di Romano Guardini, filosofo e teologo cattolico, abbiamo affiancato una rilettura, per certi versi sorprendente, di Antonio Banfi).<sup>3</sup> Guardini, in particolare, ha studiato fin dagli anni Trenta la religiosità umana nella sua fenomenologia, distinguendo la "religione naturale" da quella "rivelata", e fornendo suggestioni importanti alla prospettiva pedagogica. Ma c'è molto da rileggere nell'enorme produzione del Novecento sui temi religiosi, ed è utile confrontarsi seriamente anche con la letteratura protestante. Stimolante, per esempio, pur nei suoi limiti scientifici, lo studio del pastore metodista americano James W. Fowler, sugli ipotetici "stadi" dell'esperienza religiosa, uno studioso che ha utilizzato senza pregiudizio la letteratura psicologica e psicanalitica accanto alla filosofia di matrice cristiana.<sup>4</sup>

Avendo distinto la religione in senso stretto, come sistema culturale e istituzionale, connotato storicamente, dal suo "versante interno", cioè dalla dimensione psicologica e vissuta dell'esperienza religiosa personale, occorre ancora una breve puntualizzazione circa la scienza pedagogica. Se la pedagogia si identificasse solo con un sapere pratico applicativo, ogni religione storica determinerebbe in essa una teoria normativa (o metodologica), identificata in termini confessionali, ed eventualmente una didattica specificamente connotata rispetto al contenuto dottrinale di quella determinata confessione. Studi pedagogici di questo genere non mancano negli ambiti confessionali, ma naturalmente non esistono nell'ambito della pedagogia scientifico-accademica, che assume di dover essere, per definizione, non confessionale. Per affrontare i temi religiosi serve una pedagogia che sia consapevole di una propria vocazione interpretativa (e

---

<sup>2</sup> Cf. S. ARIETI, *Il Sé intrapsichico. Affettività, cognizione e creatività nella salute e nella malattia mentale*, [1967], Boringhieri, Torino 1969; A.H. MASLOW, *Religions, Values and Peak-Experiences*, Penguin Books, New York 1970.

<sup>3</sup> Cf. R. GUARDINI, *Religione e rivelazione*, [1958], trad. ital. in: *Opera Omnia*, A. Aguti (Ed.), Morcelliana, Brescia 2010, 143-301. M.T. MOSCATO, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'esperienza religiosa*, in «Studi sulla Formazione» 18 (2015) 1, 81-116.

<sup>4</sup> Cf. J. FOWLER, *Diventare adulti. Diventare cristiani*, [2000], R. Gabbiadini - M.T. Moscato (tradd.), FrancoAngeli, Milano 2017. Questa traduzione, come del resto tutte le pubblicazioni della Collana FrancoAngeli già citata, si deve considerare a tutti gli effetti un esito del lavoro del gruppo di Bologna sui temi religiosi.

non solo descrittiva) rispetto ai propri oggetti di analisi. In altri termini, direi che ci occorre una “ragione aperta”, più che una ragione positiva e scientista.<sup>5</sup>

La dimensione “interna” della religione, che abbiamo già indicata con il termine *religiosità*, fa piuttosto riferimento a una modalità di essere della persona, che può essere letta anche come una “capacità attiva” di essa, dal momento che include in termini dinamici convinzioni e rappresentazioni, orientamenti motivazionali, appartenenze e valori condivisi. Il termine *senso religioso* è in parte equivalente e quindi almeno parzialmente intercambiabile, ma preferiamo utilizzare la dizione *religiosità* per chiarezza nei confronti di un pubblico generalista di potenziali lettori. Si potrebbe parlare anche, come fanno alcune scuole sociologiche, di *religione vissuta*, per evidenziare l’attenzione alla concretezza dell’esperienza religiosa personale, rispetto agli elementi istituzionali e dottrinali di qualsiasi religione storica, anche se la religiosità si materializza sempre in forme che hanno anche una dimensione collettiva di appartenenza e condivisione.

In altri termini, non si è religiosi in astratto: l’esperienza religiosa si concretizza in una identità storica, si forma e si sviluppa in un contesto anche relazionale, e si evolve nell’arco della vita. Presumibilmente, uno dei caratteri della religiosità contemporanea, lungi dall’essere la sua pura e semplice sparizione, è la trasformazione, ma anche il travestimento/nascondimento in forme almeno parzialmente inedite.<sup>6</sup> L’affermarsi del termine “spiritualità”, spesso privilegiato anche nelle autodefinizioni di soggetti intervistati, potrebbe evidenziare proprio una di tali trasformazioni: sarebbe un modo di riconoscersi e affermarsi di fatto religiosi, liberandosi allo stesso tempo dalle ipoteche dei dogmi e delle appartenenze confessionali.

Per occuparsi di religiosità, a nostro parere, la via percorribile scientificamente è quella di un approccio fenomenologico all’esperienza religiosa, in altri termini lo studio della “religione vissuta”, indagata nell’esperienza esistenziale dei soggetti religiosi. Ciò vale per tutte le scienze umane, e non solo per la pedagogia. Per questa ragione, come ho già detto, non qualsiasi pedagogia scientifica può occuparsi di religiosità, perché in molti casi il ricercatore, legato a categorie di ricerca empirico-descrittive scientiste e immanentiste, non vede neppure un oggetto di ricerca di proprio interesse nel fenomeno religioso. Per non dire che una tradizione pedagogica laica e laicista ha evitato accuratamente, almeno dal secondo dopoguerra in avanti, di indagare la religiosità, assumendo in partenza che essa derivasse da arretratezza culturale, ignoranza personale o addirittura nevrosi. La categoria privilegiata e dominante di approccio alla religione e alla

<sup>5</sup> Il termine “ragione aperta” mi è stato suggerito da alcune pagine di Papa Benedetto XVI in J. RATZINGER, *Il sale della terra. Un colloquio con Peter Seewald*, [1996], San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2003.

<sup>6</sup> Cf. N.T. AMMERMAN, *Tribù spirituali e narrazioni del sacro. Trovare la religione nella vita quotidiana*, [2014], FrancoAngeli, Milano 2024. Le ricerche condotte o utilizzate e citate dalla Ammerman sono di tipo qualitativo, ma è rilevante che il confronto sistematico con i dati statistici federali americani confermi sul piano quantitativo le tendenze rilevate dalla sua ricerca. Sulle trasformazioni della religiosità vedi anche: M.T. MOSCATO – M. CAPUTO – G. PINELLI, *Changes and New Religious Orientations Among Practicing Catholics?*, in «Religions» 16 (2025) 2, 1-16, <<https://doi.org/10.3390/rel16020142>>. Quest’ultimo testo si riferisce a cattolici praticanti italiani incontrati negli anni 2013-2014.

religiosità, per la pedagogia accademica, è dunque stata prima di tutto quella del "sospetto".<sup>7</sup>

## 2. Gli studi di psicologia della religione

Sulla strada di una indagine fenomenologica (sebbene non indicata con questi termini), già dagli inizi del Novecento, si era posta la ricerca di psicologia della religione, allora ancora in fase di fondazione. Mi riferisco, in primo luogo, a uno studio classico, e fondativo di questa linea di lavoro, che è il testo di William James del 1902.<sup>8</sup> Questo libro, pur rimanendo ancora per molti versi l'opera di un filosofo, costituisce anche l'inizio di una psicologia scientifica della religione e si apre a prospettive che, per quanto restino implicite, sono oggettivamente anche pedagogiche ed educative.<sup>9</sup> Il suo sottotitolo evidenzia l'interesse e l'attenzione di James rispetto alla dimensione umana (in qualche modo "naturale") della religione; evidenzia l'intreccio dell'esperienza religiosa con i dinamismi vitali ed evolutivi della persona (ed è questo che dovrebbe interessare anche oggi la pedagogia). È chiaro che l'esperienza religiosa è inseparabile dalla vita dentro una socio-cultura storica, ma non per questo essa coincide con il sistema culturale in cui si vive. Ed è egualmente chiaro che la religiosità personale non corrisponde necessariamente a una correttezza dottrinale, a una "ortodossia" definita, e meno che mai a un esito intellettuale "definitivo". Esiste un dinamismo dell'esperienza religiosa, una sua trasformazione correlata alle stagioni della vita personale, ma anche un dinamismo storico che riguarda intere generazioni. In questo senso, indagando la religiosità attraverso scritture autobiografiche, James apriva nuovi sentieri di ricerca.

Voglio ancora osservare che molta della ricerca e della teorizzazione scientifica del Novecento è soprattutto "anticlericale", piuttosto che "antireligiosa" in senso stretto, per quanto sia indiscutibile che le grandi ideologie dell'Occidente, dall'Illuminismo in avanti, abbiano cercato di riprogettare e costruire un mondo migliore senza Dio (o addirittura "contro" di lui). Tuttavia, io credo che in realtà molta produzione filosofico-scientifica apparentemente antireligiosa, a partire dalla nota tesi di Feuerbach sull'essenza del cristianesimo, potrebbe essere oggi rimeditata, e fornire categorie di lettura illuminanti sulla religiosità umana in quanto tale.

Perché dovremmo comprendere la religiosità umana, i suoi dinamismi, la sua tendenziale ambivalenza? Perché scoprirne le potenzialità come risorsa e resilienza per la vita individuale, i poteri pacificanti per un mondo devastato da

<sup>7</sup> Cf. M. CAPUTO (Ed.), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano 2018.

<sup>8</sup> Cf. W. JAMES, *La varietà delle esperienze religiose. Uno studio sulla natura umana*, [1902], P. Paoletti (Trad.), Morcelliana, Brescia 2001.

<sup>9</sup> W. James (1842-1910), studia l'esperienza religiosa su testi letterari del genere autobiografico e su un piccolo numero di scritture personali inedite, che vengono in parte scambiate fra lui e alcuni suoi illustri colleghi come Th. Flounoy (1854-1920) e J.H Leuba (1868-1946). Ciò implica che i soggetti da essi studiati presentino sempre un elevato livello culturale e intellettuale, e quindi siano solo parzialmente espressivi delle loro generazioni. Sull'importanza di James per la psicologia della religione, si veda anche D. DEVOTI, *Gli psicologi di fronte a Dio*, Vol. I, *Il contrastato percorso della psicologia della religione*, Mimesis, Milano 2018, 53-75.

guerre ancora apparentemente religiose? La sfida multiculturale che passa attraverso il riconoscimento e il rispetto delle identità religiose? I motivi sono già impliciti nelle parole che ho appena usato, ma proverò a chiarirli in un'ottica più specificamente pedagogica.

Il riconoscimento della religiosità è possibile solo a partire da una comprensione di essa, sia nella sua potenza di risorsa, sia nella sua rischiosa ambivalenza (ciò che genera involuzioni, superstizioni, degenerazioni ideologiche). Finché la religiosità verrà considerata con “sospetto” e con disprezzo, e assimilata e ridotta all’effetto di una ignoranza superstiziosa, le persone religiose si “chiuderanno in quadrato” su di essa e si difenderanno da ogni analisi e dubbio anche con sé stessi. L’esperienza religiosa di tutti verrà paralizzata, impoverita, degradata e, soprattutto, essa non svilupperà una coscienza religiosa, personale e collettiva, che dovrebbe costituire l’esito positivo di qualsiasi educazione religiosa. Già oggi, soprattutto nel mondo occidentale, si fanno strada molti surrogati dell’esperienza religiosa, si espande un “mercato” ricco di innumerevoli “offerte” sostitutive, in cui agiscono interessi politici ed economici, ma anche, naturalmente, persecuzioni e conflitti ideologici, soprattutto dove il potere politico continua a tentare di controllare l’esperienza religiosa della persona umana, come ha denunciato Fenggang Yang in anni recenti.<sup>10</sup>

Per non dire che il confronto multiculturale, che oggi attraversa tutte le società interessate da fenomeni migratori, è molto spesso anche un confronto (e un conflitto) interreligioso. Anticipo che il vero dialogo fra le religioni non può avvenire sui loro contenuti e sulle loro ortodossie dottrinali: esso esige piuttosto una nuova sensibilità religiosa che permetta il confronto fra le esperienze, un salto di qualità di una coscienza religiosa trasversale, che possa intuire (o riconoscere) “i molti cammini di Dio”<sup>11</sup> negli intricati sentieri della nostra comune esperienza.

### 3. Interpretazioni globali ed elementi trasversali della religiosità

Le scienze umane, e la pedagogia in particolare, non sono dunque chiamate ad affrontare il problema dell’esistenza di Dio e delle sue manifestazioni/rivelazioni, oppure della “verità” di una dottrina religiosa. Il loro primo oggetto di ricerca è piuttosto l’esperienza religiosa della persona, il suo dinamismo interno, il rapporto con la cultura e con i processi educativi e formativi, gli effetti della

<sup>10</sup> Cf. F. YANG, *La religione nella Cina comunista*, [2012], FrancoAngeli, Milano 2020. Yang (1962), sociologo di fama internazionale, è considerato il maggior esperto delle religioni cinesi, noto per la sua teoria dei “mercati religiosi”. Educato nell’alveo del comunismo cinese, si è convertito al cristianesimo in età adulta, trasferendosi negli Stati Uniti.

<sup>11</sup> A partire dal Concilio Vaticano II, il Magistero cattolico presenta maggiore sensibilità e rispetto “di quanto c’è di buono in ogni religione”, riconoscendo le “ricchezze spirituali che Dio ha elargito ad ogni popolo”. Così, ad esempio, Giovanni Paolo II, nell’Enciclica *Redemptoris Missio* (RM), 7.12.1990, in cui riafferma la necessità della missionarietà cristiana, allo stesso tempo assume che lo Spirito Santo possa dare a tutti gli uomini «la possibilità di venire in contatto, nel modo che Dio conosce, con il mistero pasquale»; n. 10, in «Acta Apostolicae Sedis» 83 (1991) 4, 249-340: 259. I riferimenti di RM sono ai documenti conciliari *Gaudium et Spes*, *Ad Gentes* e *Hu-manae Dignitatis*, tutti del 1965. Ciò non significa, naturalmente, che tali aperture dottrinali del Magistero abbiano penetrato e convinto la totalità del mondo cattolico.

religiosità nella resilienza personale, le possibili involuzioni dell'esperienza religiosa, che generano atteggiamenti magici e superstiziosi, o che si trasformano e si irrigidiscono ideologicamente. Su tutti questi temi, e su molto altro, esistono sia studi storico-teoretici sia ricerche empiriche, che andrebbero fra loro intrecciati. La ricerca empirica, infatti, ha sempre bisogno di ipotesi interpretative iniziali, ha bisogno di definire a monte l'oggetto della propria ricerca. Anche se spesso impariamo proprio dai nostri errori, e ci imbattiamo in ciò che non avevamo cercato.<sup>12</sup>

Un insegnamento di pedagogia delle religioni, di livello accademico, dovrebbe essere rivolto a studenti che siano potenzialmente futuri educatori e insegnanti, oltre che catechisti e insegnanti di religione. In realtà potrebbe far parte semplicemente della formazione di un adulto istruito, chiamato a vivere in spazi e tempi sempre più multiculturali, e quindi anche multireligiosi. In quest'ottica, tutte le professioni che hanno la relazione umana come propria materia sono potenzialmente interessate a includere i temi religiosi fra le proprie componenti. E non c'è dubbio che un insegnamento di pedagogia delle religioni interverrebbe inevitabilmente sull'autocoscienza personale di ogni studente, soprattutto se le metodologie praticate saranno attive e partecipative.

Proverò dunque a chiarire ancora il concetto di "religiosità", in sé complesso, e in qualche modo "intricato". La religiosità sembra coincidere, come abbiamo già detto, per un verso con la stessa esperienza religiosa personale, perché essa è dinamica, e presumibilmente soggetta a trasformazioni maturative in diverse e successive fasi della vita adulta (come già teorizzato da Fowler). Per conseguenza essa è soggetta anche a trasformazioni involutive di vario genere (dalla superstizione all'ideologia). In realtà, e pur nel suo dinamismo, come abbiamo già detto, la religiosità si genera attraverso la personale esperienza religiosa, ma contemporaneamente la rende possibile, costituendo di per sé una forma di energia psichica (o spirituale, se si preferisce), che diventa principio di interpretazione del mondo (esterno e interno all'Io) e di orientamento/direzione della condotta soggettiva.

Oggi mi è diventato chiaro che essa è, nel suo nucleo originario, estremamente precoce, legata a esperienze emotive e cognitive della prima infanzia e all'ambiente familiare di origine.<sup>13</sup> La sua prima caratteristica, presumibilmente, è di non essere un'idea e neppure un sentimento, ma sempre e dinamicamente una sintesi di elementi intellettivi ed emotivo-affettivo non separabili, un nucleo che, nel linguaggio di Arieti,<sup>14</sup> si definirebbe "endocettuale", e perciò capace di

---

<sup>12</sup> Nella mia esperienza personale di ricerca, ho spesso rintracciato vissuti e prospettive che non avevo ipotizzato attraverso interviste non direttive. Per questa ragione credo molto, tuttora, alle ricerche "con i soggetti" e non "sui soggetti", per quanto in essa si incontrino molte difficoltà tecniche e crescano i rischi di insuccesso.

<sup>13</sup> Si deve leggere in questa chiave quanto Agostino racconta della sua religiosità infantile, che rende la sua cosiddetta tormentata "conversione" piuttosto un ritorno consapevole nell'alveo della Chiesa; cf. M.T. MOSCATO, *"Un abisso invoca l'Aabiso". Esperienza religiosa ed educazione in Agostino*, Franco Angeli, Milano 2022.

<sup>14</sup> S. Arieti (1914-1981), nato in Italia da famiglia ebrea, emigrò in America subito dopo la laurea in medicina conseguita a Pisa per sottrarsi alle persecuzioni razziali. Negli USA completò la sua formazione clinica e psicanalitica e iniziò la carriera universitaria. Acquistò prestigio e fama

generare concetti, oltre che immagini e simboli, e naturalmente di riconoscerli. In questo senso i nuclei iniziali della religiosità infantile sono anche "generativi" o "germinativi" (in un certo senso "staminali"). Ipotizzo che si generi molto precocemente, prima di una esperienza religiosa, una sorta di "orientamento" dell'Io, che in quanto tale precede la ricerca di un Oggetto di "appartenenza e devozione". Presumibilmente, si genera progressivamente un nucleo psichico attivo che costituisce anche un principio di integrazione e riorganizzazione progressiva, non solo dell'Io, ma dell'intera struttura del Sé nelle sue componenti inconsce e preconscie. Da ciò deriverebbe una sorprendente capacità di resilienza personale dei soggetti religiosi nelle crisi e nelle difficoltà della vita.

Ci sono poi alcuni elementi che si presentano come trasversali, nella molteplicità delle esperienze religiose. Ne elencherò solo alcuni, che hanno il supporto della ricerca teoretica ma anche della ricerca sul campo, pur consapevole che si tratta di un indice ancora abbozzato e da sviluppare, e che esso costituisce un piano di lavoro più che una sintesi definitoria.

*La religiosità presuppone e sollecita lo sviluppo del pensiero simbolico, a partire anche dai suoi specifici linguaggi condivisi. In ragione del pensiero simbolico, le narrazioni, all'interno dell'esperienza religiosa, potenziano processi di mitizzazione e si arricchiscono di mitologie religiose.* L'approccio storico-realistico al mito, così come quello fantastico, determinano involuzione religiosa, anche nella forma del puro e semplice rifiuto/abbandono. Il potenziamento del pensiero simbolico è anche la condizione dello sviluppo della coscienza religiosa. Da questo elemento può derivare un ripensamento metodologico, ad esempio, relativamente all'introduzione della Sacra Scrittura e/o delle sue narrazioni fin dall'infanzia. La riflessione interesserebbe dunque anche catechisti e insegnanti di religione.

*La religiosità è sempre legata all'acquisizione di un senso di trascendenza,* per quanto nell'infanzia esso acquisisca una forma "mitica" ("il nonno è volato in cielo", "il tuo angioletto invisibile ti custodisce"). Il senso di trascendenza si rivela poi essenziale anche in diversi sviluppi laicizzati: per esempio la coscienza storica o quella ecologica, che comportano una solidarietà intergenerazionale nello spazio e nel tempo. Il senso di trascendenza *sembra comportare un decentramento fisiologico dell'Io, in ragione di una percepita "costanza dell'Oggetto" trascendente.* Il Dio/Oggetto può addirittura configurarsi come "contenitore dell'Io" (il *Deus colligens* di Agostino, che egli definisce assolutamente altro da sé, e tuttavia "più intimo a me di me stesso"). Il decentramento dell'Io permette la relationalità/socialità positiva dei soggetti religiosi. Permette la capacità di cura per le persone e le opere. Costituisce comunità umane sia a micro che a macro-livello. Su questo punto le religioni non teiste (come il Buddhismo), esigono presumibilmente altri specifici studi e confronti, nel senso che in esse il decentramento dell'Io segue forse un'altra logica.<sup>15</sup> Ma sembra evidente che anche le religiosità

---

internazionale per le sue ricerche sulla schizofrenia e sulla creatività. I suoi studi hanno base clinica ed empirica, integrando originalmente e revisionando anche le categorie freudiane, in un'ottica umanistico esistenziale.

<sup>15</sup> L. CAVANA, *La via del Buddhismo. Un cammino verso il risveglio*, FrancoAngeli, Milano 2020.

non teiste posseggano un forte senso di trascendenza, che comunque l'esperienza religiosa sviluppa e consolida.

*La religiosità conferisce senso alla vita:* questa è riconosciuta come la sua caratteristica più importante da soggetti religiosi adulti. Nella ricerca condotta negli anni 2013-2014 su 2.675 cattolici praticanti, richiesti di esprimere in che modo la religiosità contribuisse allo sviluppo della vita e della società umana, oltre il 56% dei soggetti rispondeva che la religiosità «fornisce un senso alla vita».<sup>16</sup> Su questo punto si può aprire un ampio discorso pedagogico, perché in realtà il “dare senso al mondo” sembra costituire un compito maturativo ineliminabile, cui l'esperienza religiosa fornisce un supporto personale concreto, anche se non esclusivo.<sup>17</sup>

*La religiosità implica sempre una opzione/desiderio/speranza per il perseguimento del bene.* Riferendoci di nuovo ai 2.675 soggetti sottoposti a questionario nel 2013-2014, alla domanda sul “che cosa risplendesse ancora sul volto della Chiesa”, il 27% di essi risponde: «Una speranza inestinguibile nell'esistenza del bene». Da questa riflessione, certamente da approfondire, si evincerebbe la non autonomia della fondazione di una condotta etica rispetto alla dimensione religiosa.

*La religiosità si esprime in forme di devozione, riti e pratiche, a partire dalla preghiera e dalla meditazione (minimo comune denominatore di tutte le esperienze religiose) con cui si tenta di entrare in relazione con la divinità.*

*La religiosità permette lo sviluppo di una cura di sé in senso fisico e psichico (in questo senso è sempre “salvifica”), ma anche di una capacità di cura educativa e di rispetto della vita personale di ciascuno.* Queste caratteristiche, una volta acquisite, non si attenuano nella laicizzazione personale dell'esperienza religiosa.

Questo elenco, iniziale e certamente incompleto, contiene già da solo le ragioni di una ricerca e di una definizione pedagogica che ci permetta di ripensare, in maniera interconnessa, gli studi pedagogici di livello scientifico, ma anche l'insegnamento di contenuti religiosi in ambito scolastico e in contesti pastorali, e dunque in primo luogo la formazione degli insegnanti di religione e dei catechisti. Alcuni degli aspetti già indicati chiamano in causa la formazione di tutti gli insegnanti, soprattutto per la prima e seconda infanzia, così come le strategie generali dei processi educativi infantili e l'accompagnamento della formazione adulta e della vecchiaia.

Esistono dunque una serie di potenziali contenuti da indagare per costruire una possibile pedagogia delle religioni, il cui impatto, nel tessuto della cultura contemporanea, potrebbe ridurre i rischi di involuzione dell'esperienza religiosa (varie forme di superstizione, fanatismo, violenza, conflitto, autodistruzione, disgregazione sociale e simili) cui siamo apparentemente esposti. E vorrei aggiungere che anche la pura incredulità e il rifiuto *a priori*, con la conseguente perdita generalizzata di un criterio del bene e del male, e dunque di ogni speranza di bene, è di per sé una forma di involuzione della condizione umana, di cui paghiamo ogni giorno costi sempre più elevati.

---

<sup>16</sup> Cf. MOSCATO et alii, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*.

<sup>17</sup> Cf. IDEM, “Dare senso al mondo”. *La ragione aperta compito della scuola?* in «Nuova Secondaria Ricerca» 41 (2024) 8, 171-185.

Aggiungo che, recentemente, ho trovato illuminante per molti aspetti la Dichiarazione conciliare *Dignitatis Humanae* (1965),<sup>18</sup> relativa alla libertà religiosa, per la dimensione pedagogicamente fondativa che essa offre all'insegnamento scolastico delle religioni così come alla catechesi. Abbiamo per conseguenza ritenuto di ripubblicarla in appendice a un volume di prossima apparizione, per richiamare su di essa una doverosa attenzione, a sessanta anni dalla sua apparizione fra le Costituzioni e Dichiarazioni del Concilio Vaticano II.<sup>19</sup>

## Rethinking Religious Experience from a Pedagogical Perspective

### ► ABSTRACT

This paper explores the renewed interest in religious phenomena in Italian pedagogy, shifting the focus from religion as a historical-institutional system to religiosity as a lived experience. Religiosity is interpreted as an internal dimension of religious experience, rooted in early psychological dynamics, characterized by an original synthesis of cognitive and emotional elements, and capable of guiding the construction of the self, personal resilience, and processes of meaning-making. It appears necessary to move beyond positivist paradigms and traditionally “suspicious” approaches to religion, still prevalent in postwar academic pedagogy. Through the analysis of empirical and theoretical research, several transversal elements of religiosity are identified: the development of symbolic thought, a sense of transcendence and decentralization of the ego, the ability to confer meaning on existence, an orientation toward goodness, ritual practices, and forms of care for oneself and others. These components show the formative and social function of religiosity, as well as the risks of its involutions (superstition, ideological rigidity, fanaticism).

### ► KEYWORDS

Italian Pedagogy; Religion; Religiosity; Religious Experience.

 mt.moscato@libero.it

<sup>18</sup> Cf. SACROSANCTUM CONCILII OECUMENICUM VATICANUM II, Declaratio *Dignitatis humanae* (DH), 7.12.1965, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 14, 929-941.

<sup>19</sup> Cf. M.T. MOSCATO, *Il fondamento assente: libertà religiosa e pedagogia della religione*, in F. ARICI - M.T. MOSCATO (Edd.), *L'insegnamento scolastico della religione e la formazione degli insegnanti: nuove prospettive?*, FrancoAngeli, Milano 2025 (in corso di stampa). Il tema posto dalla DH esige un altro saggio.

## Quale idea di religione e di fede per l'uomo di oggi?

Adriano Fabris \*

### ► SOMMARIO

Questo saggio parte dalla consapevolezza della crisi, nel contesto contemporaneo, sia della religione che della fede. Attribuisce tale crisi al fatto che si è perso, come in altri casi che riguardano l'esperienza umana, il significato che la tradizione attribuisce a tali parole. La causa di ciò è individuata nell'incidenza delle tecnologie sulle nostre vite, e della mentalità che esse trasmettono. È in atto oggi una vera e propria "remitizzazione tecnologica", di cui il saggio analizza alcuni aspetti e conseguenze. Per evitare gli esiti nichilistici di questo proporsi delle tecnologie come nuovo mito del nostro tempo, un antidoto efficace può essere offerto dal cristianesimo: con la dottrina dell'incarnazione che è al suo centro e con l'esperienza della concretezza che a ciò si ricollega.

### ► PAROLE CHIAVE

Demitizzazione; Fede; Mito, Religione; Remitizzazione; Tecnologia.

\***Adriano Fabris:** è professore Ordinario di Filosofia morale all'Università di Pisa, dove insegna anche Etica della comunicazione.

## 1. La Crisi, oggi, della religione e della fede

Religione e fede non sono, com'è noto, la stessa cosa. Il primo termine rimanda a un ambito più istituzionale, pubblico, del credere, il secondo a un rapporto più personale, privato, con il divino. Si tratta comunque di due aspetti dell'esperienza relativa al sacro e al trascendente, in cui l'essere umano può trovarsi coinvolto. Esse però, proprio oggi, sembrano in contrasto fra loro e, soprattutto, con il mondo. Richiedono perciò forme nuove di collegamento e di sintesi: fra loro e con l'umano.

Questo contrasto, a ben vedere, è frutto di una crisi. È anche una crisi che riguarda internamente sia la religione che la fede. Analizziamone brevemente le caratteristiche.

La *religione* è in crisi perché il rapporto con il divino è vissuto in forme sempre più individuali e individualistiche. Religione, secondo l'etimo di Lattanzio, rinvia a un *religamen*: non solo con il divino, ma soprattutto dei fedeli fra loro. Oggi però, invece di una prospettiva condivisa di comportamenti e riti comuni, prevale l'idea di una "religione fai da te". C'è una sorta di individualizzazione delle scelte che riguardano il rapporto religioso. Ciò comporta, soprattutto, due conseguenze.<sup>1</sup>

Da un lato, ripeto, l'appartenenza è il frutto di una scelta individuale. Non si appartiene più a un ambito religioso per famiglia, tradizione, comunità. Si sceglie di appartenere. Il che, ovviamente, è una buona cosa. Ma il problema è in base a quali criteri si sceglie di appartenere, e che cosa vuol dire "scelta". Di solito, oggi, si sceglie per motivi di gusto personale. I criteri di fondo sono quelli miei: e dunque la religione deve venire incontro alle mie istanze personali.

Dall'altro lato, anche i contenuti di una religione, sulla base di quello che ho segnalato, possono essere *non solo* quelli tramandati. Cioè, non solo sono io a scegliere l'appartenenza a un ambito religioso sulla base dei miei gusti, ma addirittura decido quali sono i contenuti di una religione che accetto, quando addirittura non me li creo *ex novo*. Infatti, al "supermercato delle religioni" nel quale ci troviamo a vivere, come potremmo chiamarlo,<sup>2</sup> io mi comporto come un consumatore. Metto insieme un carrello della spesa a partire di quello di cui ho bisogno. E dunque la religione, per me, diventa ciò che m'interessa che sia.

Di conseguenza, a seguito di questa fruizione soprattutto individuale della religione, viene meno l'idea di comunità. Viene meno il *religamen* religioso fra le persone. La comunità non è più prima di me, qualcosa in cui mi trovo inserito, ma viene dopo. È un gruppo di individui singoli che possono decidere o meno di mettersi assieme, e che, comunque, non si sentono vincolati a farlo.

Il che non vuol dire che l'idea di comunità, con i suoi riti e con le sue forme consolidate e spettacolari, non abbia più attrattiva. Al contrario. L'individuo è

<sup>1</sup> Ho sviluppato meglio questi temi nel mio *Filosofia delle religioni. Come orientarsi nell'epoca dell'indifferenza religiosa e dei fondamentalismi*, Carocci, Roma 2012.

<sup>2</sup> Cf. G. FILORAMO, *Le vie del sacro. Modernità e religione*, Mimesis, Milano 2024.

attratto proprio da questi aspetti. Oggi, infatti, l'individuo è fragile, è alla ricerca di punti di riferimento, che possono essergli offerti appunto da un'appartenenza. Ma sulla base di una semplice attrazione, che viene e che va – proprio perché anch'essa è fragile –, non si può costruire nulla di duraturo, né dare quella salvezza di cui l'individuo è alla ricerca.<sup>3</sup>

Qualcosa di analogo accade per la *fede*. Anche la fede, a sua volta, rischia di scomparire. Anzi, molti già da tempo ne proclamano la scomparsa. Di questa situazione ho parlato anch'io, in un recente piccolo libro.<sup>4</sup>

In generale, la fede rischia di scomparire per due motivi. Da un lato, perché è venuta meno, in un mondo secolarizzato, la consapevolezza di ciò che "fede" propriamente vuol dire. Si verifica quell'appiattimento della differenza cristiana sulla mentalità comune individualistica, per la quale è l'individuo che pone la relazione con l'altro e non già che ne viene coinvolto. Ne ho appena parlato per quanto riguarda la religione. Anche la fede, dunque, è appesa a una scelta personale, arbitraria e fluida. La riprova di tutto questo è data dal fatto che si confonde il "credere" con l'"avere un'opinione": ovviamente un'opinione che è mia e che sono io a certificare. Si tratta invece di due cose completamente diverse.

Dall'altro lato, la fede rischia di scomparire perché sono venute meno o risultano fortemente ridimensionate, in un mondo disintermediato, le forme di mediazione in passato elaborate per calare la fede stessa nella vita quotidiana. Non parlo solo dell'elaborazione culturale di certe tematiche, anch'essa oggi per lo più venuta meno, ma – se ci collociamo su di un piano istituzionale – mi riferisco anche e soprattutto alla struttura organizzativa animata dai sacerdoti e articolata soprattutto nelle parrocchie. Tale struttura si è enormemente indebolita, lasciando spazio, nel migliore dei casi, a forme di religione digitale. Tutto ciò lo approfondirò fra poco.

Un altro motivo della scomparsa della fede è anch'esso collegato al suo fraintendimento. La fede è vuota senza le opere: ben lo sappiamo. Ma non può essere sostituita dalla prassi, cioè dall'agire buono nel mondo, condivisibile con tutti gli esseri umani di buona volontà. Se ci fosse solo questo, verrebbe meno la specificità dell'operare cristiano, cioè la sua peculiare differenza rispetto ad altre forme d'intervento sociale. Se la fede si risolvesse solo nella prassi caritatevole, non si capirebbe più che cosa motiva propriamente il cristiano nella sua attività a favore degli altri.

## 2. Il cambio di significato di alcune parole che dicono la nostra esperienza

Per questi e altri motivi possiamo dire che sia la religione, sia la fede oggi sono in crisi. Una delle cause di tale crisi, come ho sottolineato, è data dal fatto che di entrambe rischiamo di fraintendere il significato. In entrambi i casi, spesso, non sappiamo più bene che cosa sono. E dunque finiamo per viverle male, o per non viverle affatto.

<sup>3</sup> Mostra tutto ciò il libro curato da R. CIPRIANI, *L'incerta fede. Un'indagine quanti-qualitativa in Italia*, Prefazione di E. Pace, Nota metodologica di G. Losito, FrancoAngeli, Milano 2020.

<sup>4</sup> A. FABRIS, *La fede scomparsa. Cristianesimo e problema del credere*, Morcelliana, Brescia 2024.

Perché si verifica tale fraintendimento? Perché pure queste esperienze sono soggette a quel processo di risemantizzazione, cioè di mutamento di significato, che caratterizza anche altri concetti che usiamo per esprimere vari aspetti della nostra vita. Alla base del cambiamento di significato di cui sto parlando c'è il fatto, di nuovo, che l'essere umano si percepisce ormai come individuo: un individuo indiviso, al centro del mondo, in diritto di rivendicare tutti i diritti che lo possano rendere felice. Oggi si parla infatti in special modo di diritti, ma meno di quei doveri che derivano dalle relazioni con gli altri. L'individuo, dunque, è posto al centro. Istituisce ogni relazione, è all'origine di esse, non già si trova inserito in determinati contesti che lo precedono, lo coinvolgono e già da sempre orientano il suo vivere.

Questo modo di pensare, però, viene oggi potenziato e sviluppato in una determinata direzione grazie agli sviluppi tecnologici in cui siamo immersi e con cui interagiamo. Essi incidono in maniera molto forte sul nostro modo di pensare. Ciò avviene soprattutto perché tale pensiero è un pensiero incarnato nella prassi, è un pensiero, cioè, che si riconferma facendo cose e che è valutato a partire dai risultati che riesce a ottenere.

Mi soffermo, quale esempio di questa trasformazione della nostra mentalità, su tre concetti chiave che vengono risemantizzati nel contesto tecnologico in cui viviamo. Il loro cambiamento di significato incide anche sui modi in cui pensiamo e viviamo la nostra esperienza religiosa. Ecco perché è bene, qui, soffermarsi su di essi. Mi riferisco ai concetti di "spazio", di "tempo" e di "comunità".

Lo *spazio* da spazio di corpi è diventato oggi spazio di relazioni. Al posto dell'idea di impenetrabilità, di uno scontro tra corpi, sempre possibile, e di quel potenziale conflitto che ne consegue, s'impongono invece specifiche relazioni: relazioni facilitate, relazioni in tempo reale, relazioni sempre più estese. Ma queste relazioni – ormai ce ne siamo accorti – non sono libere, ma dipendono dai programmi che le istituiscono. Come abbiamo capito dall'esperienza nell'uso dei *Social*, le relazioni favorite dai programmi delle piattaforme sono disincarnate. Di più. Sono basate soprattutto sull'affinità e sulla somiglianza: con i rischi ben noti di filtraggio di idee diverse, di chiusura in gruppi impermeabili fra loro, e di conseguente polarizzazione delle opinioni.<sup>5</sup>

Il *tempo* da tempo lineare, cronologicamente inteso nelle forme della successione, orientato e comunque sempre capace di ospitare la cesura di un'improvvisa rivelazione, collassa a sua volta in un eterno istante. Tutto è presente, tutto è immediato, tutto è godibile qui e ora. Solo questo ha valore. La discontinuità non è più il modo in cui qualcosa d'altro – di totalmente altro – s'annuncia, ma è la caratteristica costante di un tempo disarticolato, "esploso" nelle sue connessioni.<sup>6</sup> E ciò non può non avere conseguenze profonde anche sulle religioni messianiche, che si basano proprio sulla possibilità di vivere un tempo continuo e orientato verso una fine.

Come conseguenza della trasformazione di questi elementi cardine della nostra esperienza mutano anche i modi in cui, in ambito religioso e non solo, si

---

<sup>5</sup> L. PACCAGNELLA – A. VELLAR, *Vivere online. Identità, relazioni, conoscenza*, il Mulino, Bologna 2016.

<sup>6</sup> A. FABRIS, *Il tempo esploso*, EDB, Bologna 2015.

configura e viene vissuta la *comunità*. Da comunità reale essa si trasforma sempre più in una comunità virtuale. “Virtuale” non significa, però, “spirituale”. La parola “spirito” rimanda alla dimensione fisica che è propria della tradizione ebraico-cristiana: fa riferimento cioè alla sfera tanto semantica quanto corporea dello spirare/respirare/proferir verbo/vivere che troviamo attestata nelle Scritture. Qui, invece, dobbiamo porci nell’ottica di quella specifica forma dell’immaterialità che viene introdotta dalla digitalizzazione. Lo spirito diventa spettro, fantasma, come già segnalava Derrida a proposito di Heidegger.<sup>7</sup> Di conseguenza la comunità trasformata dall’uso delle tecnologie, e soprattutto dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, diviene una comunità capace di vivere il proprio spazio e il proprio tempo comuni non solo, e non in primo luogo, attraverso le relazioni fisiche, ma anche, e in special modo, nelle relazioni immateriali. Anzi: nel suo configurarsi sia *offline* che – soprattutto – *online*, essa finisce per trasformare tutto – corpi, relazioni, vissuti – in qualcosa d’immateriale e di fluido.

### 3. Che ne è del soprannaturale?

Tutto ciò ci porta a mettere in luce un ulteriore aspetto. Esso riguarda un’altra nozione che viene oggi risemantizzata. Mi riferisco alla nozione di “soprannaturale”.

Oggi questo termine si trova – potrei dire con una metafora – in uno stato di *oscillazione*. È venuta meno infatti, nell’epoca tecnologica, proprio quella “natura” che costituiva il suo punto di riferimento: ciò *sopra* cui il “soprannaturale” si poneva. La natura risulta infatti artificializzata. Non è solamente trasformata dalla cultura, come sempre è accaduto nel passato. Non è qualcosa che resiste ancora, in qualche modo, a tale trasformazione. Non è l’ambito di quegli enti che autonomamente sono in grado di crescere e di fiorire, per loro forza interna (ad esempio, secondo la concezione greca della *physis*). È invece scomparsa in quanto natura. Ovvero, almeno per chi crede nella potenza della tecnica e ha davanti a sé gli esiti degli sviluppi tecnologici, la natura è diventata ormai essa stessa qualcosa di artificiale.<sup>8</sup> Lo è diventata perché, essendo l’ambito d’intervento di tecniche e di tecnologie, è stata da loro irreversibilmente modificata. Perciò è venuta meno la distinzione tra naturale e artificiale. Anche la natura, in altre parole, è scomparsa, sostituita da artifici che sono sempre più simili alle entità naturali e che sono capaci a loro volta di crescere autonomamente. O almeno così sembra.

Ecco perché, come ho detto, il concetto di “soprannaturale” conosce una sorta di oscillazione. Non è più ancorato a qualche cosa di naturale. Non si colloca più al di là della natura. Non ha più qualcosa con cui confrontarsi e rispetto a cui distinguersi. Se infatti la natura scompare, sostituita dall’artificialità, il soprannaturale diventa autonomo.

Ci sono due possibili esiti di questa situazione. Il primo è che il soprannaturale – in quanto autonomo, in quanto attraversato dalla potenza dell’artificiale

<sup>7</sup> Cf. J. DERRIDA, *Dello spirito. Heidegger e la questione*, SE, Milano 2022.

<sup>8</sup> Sulla differenza fra tecnica e tecnologia mi permetto di rinviare al mio *Etica per le tecnologie dell’informazione e della comunicazione*, Carocci, Roma 2018, capitolo I.

tecnologico – prende il posto della natura, sostituendosi a essa. La seconda conseguenza, in alternativa, è che esso esprime una dimensione che continua comunque a essere al di là, oltre la nostra esperienza quotidiana, e che però risulta svincolata da essa: come se fosse una trascendenza assoluta.

Tutto ciò ha conseguenze ben precise per quanto riguarda l'esperienza religiosa. Essa subisce una spinta in due direzioni, corrispondenti alle due conseguenze dell'autonomizzazione del soprannaturale di cui ho parlato. Sono la spinta in una direzione immanentistica, panteistica, e quella nella direzione di ciò che anche oggi viene chiamato "panenteismo". Da un lato, infatti, si comprende, nell'ottica di un soprannaturale che si autonomizza senza più riferirsi a qualcosa di naturale, perché esso possa occupare *tutto* lo spazio del mondo, e perché il mondo stesso possa di nuovo essere percepito come " pieno di dei".<sup>9</sup> Dall'altro lato, si capiscono gli esiti, fra loro anche diversi, ma riconducibili comunque a una matrice unitaria, del cosiddetto post-teismo.<sup>10</sup> In entrambi i casi, ripeto, la causa è la risemantizzazione del concetto di "soprannaturale" dovuta agli sviluppi tecnologici.

#### 4. La remitizzazione tecnologica

Perché tutto questo accade? Perché anche la nozione di "spirituale" può essere fraintesa? La risposta è semplice: perché una tendenza alla virtualizzazione è insita nella stessa esperienza religiosa. Lo è sia nel caso delle religioni monoteistiche, sia per quanto riguarda, per esempio, il buddhismo.

Ma limitiamoci al cristianesimo. Da ciò che finora ho detto si deduce forse che questa religione, se cambia il significato delle sue nozioni di fondo, è destinata a un'inevitabile trasformazione? Siamo destinati ad abbracciare una sorta di docetismo, cioè quella dottrina per cui l'incarnazione non è un evento reale, ma il Cristo incarnato è solo la proiezione di un'immagine del divino? Credo di no. Credo che questi fraintendimenti possano essere evitati.

Tuttavia il rischio che essi prendano piede non va sottovalutato. Non va sottovalutato perché oggi si verifica un ulteriore fenomeno, su cui, pure, dobbiamo soffermarci. Oggi le tecnologie forniscono i nuovi miti del nostro tempo. Ciò che esse realizzano colpisce il nostro immaginario e lo orienta. Si verifica, in altre parole, una specie di "remitizzazione tecnologica". Con essa dobbiamo fare i conti.

Per capire questa situazione dobbiamo chiederci anzitutto che cosa è un mito. Il mito si presenta come un *racconto*. Non importa tanto quale funzione abbiano questo racconto: se sia esplicativo (come nel mito eziologico) o volto a rispondere a quesiti esistenziali. Di solito, anzi, questi due approcci non sono fra loro ben distinti. Il mito comunque ha il compito di far comprendere una certa situazione collocandovi determinati fenomeni e inserendo l'essere umano – dunque, noi stessi – all'interno di tale contesto. Da questo punto di vista il mito è un intreccio di *offerta di senso e di proposta di spiegazione*. Dal momento che indica i punti

<sup>9</sup> Si veda, come esempio di questa posizione, il libro di S. NATOLI, *I nuovi pagani*, Il Saggiatore, Milano 1995.

<sup>10</sup> Si veda in proposito P. GAMBERINI, *Deus 2.0. Ripensare la fede nel post-teismo*, Il Segno dei Gabrielli, Verona 2022.

di riferimento in base ai quali orientarci nel mondo, ci consente di conoscere come sono fatti alcuni aspetti della realtà e ci permette di capire il nostro posto nel cosmo. Di più. La sua forma narrativa fa sì che si possano elaborare questo senso e queste spiegazioni nella forma di una storia: una storia della quale anche noi siamo protagonisti, o nella quale siamo comunque coinvolti. Si tratta di una storia strutturata, cioè essa stessa sensata, che ha un inizio, uno sviluppo e una conclusione.<sup>11</sup>

Nel Novecento, come eredità dell'approccio illuministico, si è sviluppata in Occidente una vera e propria distruzione di questi racconti. La parola "mito" è stata intesa in un'accezione negativa. Si è proceduto a una sistematica opera di demitizzazione.

Ciò ha colpito in special modo l'ambito religioso. La religione, le sue immagini, le sue narrazioni, si sono trasformate in semplici storie. Hanno perso valore. Nel Novecento, ad esempio con Bultmann, si è cercato di salvare la fede, un nucleo non mitologico di fede, contro i miti religiosi che lo avvolgevano come una sorta di involucro.<sup>12</sup> Il rischio è stato quello di identificare *tout court* religione e mito, e di abbandonare dunque la dimensione religiosa, favorendo quei processi di individualizzazione anche dell'esperienza di fede (dato che l'interpretazione demitizzante era qualcosa di individuale) di cui ho parlato prima.

Oggi però si sta sviluppando una tendenza inversa. Oggi, a prescindere dalle tendenze demitizzanti che sembravano essersi imposte ormai, almeno in Occidente, è in atto un processo di vera e propria remitizzazione. Essa ha sia come origine e causa, sia come oggetto e argomento, proprio lo sviluppo tecnologico. Di tale remitizzazione tecnologica - che è paradossale, perché trasforma di fatto la critica del mito nel mito della critica - possono essere analizzati alcuni aspetti e meccanismi. Non posso farlo qui.<sup>13</sup> Ma comunque il suo risultato è dirompente, e lo posso anticipare. È la realizzazione del mito stesso, nella misura in cui *l'imitazione della realtà su cui esso si basa, al fine di riempirla di senso, diventa sostituzione della realtà stessa*. È la fine del mito, perché con tale processo *il mito s'incarna totalmente nel mondo*.

Tutto questo comporta la perdita d'importanza dell'essere umano, perché non è più per rispondere alle sue esigenze che il mito è utilizzato. Comporta inoltre la scomparsa della realtà, visto che il mito realizzato prende il posto di essa. *Nell'epoca dell'immagine del mondo, insomma, il mondo si riduce solo a un'immagine, o a una serie di immagini, che su di esso possono essere proiettate.*

## 5. La sfida delle religioni tecnologiche e la risposta che a essa va data

Il riferimento alla religione, lo sviluppo dell'esperienza di fede, possono invertire questa tendenza. Possono ripristinare la giusta relazione con il mondo e con gli esseri umani. Possono salvare la realtà dal rischio di essere trasformata in pura immagine. A patto che siano rettamente intese.

<sup>11</sup> Cf. M. ELIADE, *Il mito dell'eterno ritorno*, Lindau, Torino 2018.

<sup>12</sup> Cf. R. BULTMANN, *Nuovo testamento e mitologia. Il manifesto della demitizzazione*, Queriniiana, Brescia 2005.

<sup>13</sup> Ho sviluppato questo tema nel mio saggio *La remitizzazione tecnologica*, in «Teoria» 45 (2025) 1, 9-22. Il fascicolo è dedicato al tema *Ripensare la demitizzazione nell'epoca tecnologica*.

Le tecnologie confondono infatti la nozione di “spirito” con quella di “virtuale”. Lo abbiamo visto. Proprio a partire da qui, ed entro questi limiti, esse possono pretendere di sostituirsi all’ambito religioso. Se accettiamo questa confusione, il risultato è la trasformazione dello spirito in spettro, in fantasma, in mero fenomeno. È ciò che era già realizzato nei contesti della società dello spettacolo, e su cui si sofferma ad esempio Baudrillard.<sup>14</sup>

Oggi, però, la capacità persuasiva e il potere di coinvolgimento che sono propri degli ambienti tecnologici risultano davvero molto maggiori che nel passato. E ancora di più lo saranno nel futuro. Pensiamo a ciò che può venire offerto dal metaverso, dalla sua capacità di interessare anche altri sensi oltre a quelli della vista e dell’udito. Pensiamo al fatto che questo sviluppo tecnologico, proprio per la sua attrattività nell’offrire mondi alternativi, potrà configurarsi come un vero “oppio dei popoli”.<sup>15</sup>

Da questo punto di vista le tecnologie hanno un vantaggio: possono permettere una condizione paradisiaca senza che l’adepto sia costretto a fare fatica. Non deve fare rinunce, non deve ubbidire a un comando superiore, non deve contrastare la propria natura: basta che utilizzi un determinato dispositivo o un certo programma. Ecco perché sempre più le tecnologie si mescolano alle pratiche religiose. Ecco perché si moltiplicano le cosiddette “religioni tecnologiche”. Ecco perché specifiche tendenze gnostiche s’impongono sempre di più all’interno della sensibilità religiosa.<sup>16</sup>

In questo scenario, fra le altre cose, ciò che viene meno è proprio il senso di quello che siamo e di quello che facciamo. Il motivo è semplice: le tecnologie ci fanno persuasi che siamo noi a dare senso alle cose. Ma un senso istituito da noi, cioè un senso che, invece di esserci donato, da noi dipende, non è in grado di dare senso alla nostra vita. E dunque non c’è da sorrendersi se un approccio nichilistico prende il sopravvento, spesso, in molte parti del mondo: soprattutto in quelle in cui maggiormente diffusi sono gli sviluppi tecnologici.

Che cosa fare in questa situazione? Come rispondere alla sfida delle religioni tecnologiche e al nichilismo che, a ben vedere, sta al fondo del loro approccio? È possibile trovare una via d’uscita. Ci può aiutare in questo compito proprio il ritorno alla dottrina cristiana.

La condizione per non cader preda dell’illusione tecnologica è un recupero della concretezza e del senso della realtà. Nel cristianesimo, e più in generale nel contesto delle tradizioni religiose abramitiche, il corpo fisico ha un ruolo centrale. Nel cristianesimo, in special modo, la carne è il luogo necessario della passione e della resurrezione. Al livello di entrambi e attraverso entrambi – il corpo e la carne – si realizza la salvezza. Non si ha resurrezione della carne nel metaverso.

Lo Spirito, a sua volta, è chiamato a vivificare la materia e a riportarla a una dimensione altra. Questa dimensione, però, non nega il mondo quotidiano,

<sup>14</sup> Cf. J. BAUDRILLARD, *La scomparsa della realtà*, Lupetti, Bologna 2013.

<sup>15</sup> Cf. M. BALL, *Metaverso*, Garzanti, Milano 2023.

<sup>16</sup> Questi temi sono stati specificamente affrontati nell’ambito di una ricerca svolta dalla Facoltà di Teologia di Lugano. Si veda A. FABRIS – M. MENON – V. PROSERPIO, *L’infosfera religiosa del Canton Ticino. Una mappatura*, in «Annuario di storia religiosa della Svizzera Italiana» (2024) 3/supplemento, Facoltà di Teologia di Lugano, Lugano (Svizzera) 2025.

ma lo pervade e lo redime. In tal modo esso non può ridursi a uno spettro, a un fantasma. Esso è Spirito *nella carne e della carne*: non già uno Spirito *che imita la carne*. Nel contempo, però, non s'identifica con la carne stessa e a essa non è circoscritto. Solo per questo può vivificarla.

Di conseguenza la fede come apertura di possibilità reali, concrete, come modo diversi di vedere le cose di questo mondo, è un efficace antidoto alla virtualizzazione tecnologica e alla sostituzione dell'immagine con la realtà. La religione, dal canto suo, contribuisce allo stesso compito nella misura in cui mette in opera anzitutto legami vivi, attivi, con una realtà trascendente e all'interno di comunità in cui la dimensione dello stare insieme, anche e in primo luogo fisicamente, permette di fare esperienze in senso pieno. Entrambe, fede e religione, si rivolgono insomma a persone concrete, proponendo un modo diverso, e pieno di senso, di fare i conti con la loro concretezza. È bene recuperare tutto questo, prima di trasformarci negli *avatar* di noi stessi.

## What kind of an idea of Religion and Faith for Persons of Today?

### ► ABSTRACT

This essay starts from an awareness of the crisis, in the contemporary context, of both religion and faith. It attributes this crisis to the fact that we have lost, as in other cases involving human experience, the meaning that tradition attaches to these words. The cause of this is identified in the impact of technologies on our lives, and the mentality they convey. A true “technological re-mythification” is taking place today, some aspects and consequences of which are analyzed in this essay. In order to avoid the nihilistic outcomes of this proposition of technologies as the new myth of our time, an effective antidote can be offered by Christianity: with the doctrine of incarnation that is at its core and with the experience of concreteness that is linked to it.

### ► KEYWORDS

De-mythification; Faith; Myth; Religion, Re-mythification; Technology.

 adriano.fabris@unipi.it

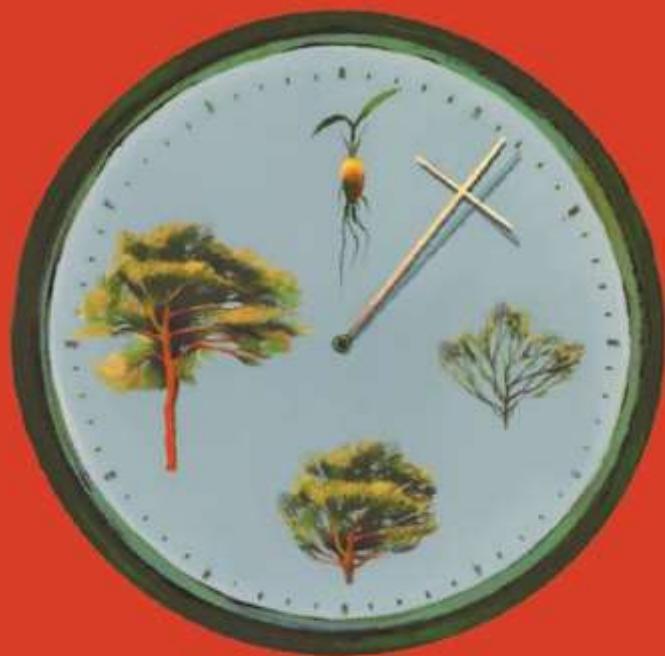
# Novità ICA 2025

**cer**  
catechetica, educazione e religione

A cura di Ubaldo Montisci  
e Giuseppe Ruta

## La dimensione ritrovata

L'anima educativa della catechesi



LAS

## Complessità Culturale e immagine della religione oggi in Italia

Cecilia Costa \*

### ► SOMMARIO

L'articolo prende in esame l'interazione strutturale tra trasformazioni culturali, rivoluzione tecno-comunicativa e mutamenti del credere nell'Italia contemporanea. L'attuale complessità socio-simbolica, segnata da instabilità, frammentazione identitaria e semplificazioni semantiche, incide profondamente sulle forme dell'esperienza religiosa, ridefinendo categorie come verità, tempo, libertà e interiorità. Il "diluvio" digitale ristruttura le modalità di percezione, relazione e narrazione di sé, favorendo spiritualità individualizzate e un sacro disincarnato, talvolta in tensione con il Cristianesimo storico. Le indagini empiriche mostrano un credere selettivo, discontinuo e non vincolante, soprattutto tra i giovani, pur accompagnato da persistenti bisogni di senso, testimonianza e trascendenza. In questo scenario caratterizzato da "pluralismo dei pluralismi", la religione non scompare ma si riconfigura, riemergendo come risorsa interpretativa capace di rispondere alle domande esistenziali che scienza e tecnica non riescono a colmare.

### ► PAROLE CHIAVE

Complessità; Cultura; Italia; Religione.

\***Cecilia Costa:** è Professore Associato di "Sociologia dei processi culturali" nel Dipartimento di Scienze della formazione nell'Università degli Studi di Roma Tre.

## Premessa

Per riflettere su *complessità culturale e immagine della religione oggi in Italia*, in prima istanza, è necessario considerare l'esistenza di un nesso strettissimo tra di loro, al punto che ogni minima variazione in uno di questi differenti ambiti produce effetti a catena sull'altro, perché «non solo la parte è nel tutto, ma il tutto è nella parte».<sup>1</sup>

La concatenazione tra clima storico-culturale, universi simbolici, sistema sociale e lo stesso comportamento degli uomini, nel loro intreccio inscindibile con la dimensione religiosa, è stata una costante della speculazione sociologica, perché la religione, secondo alcuni classici di questa disciplina, rappresentava il “principio strutturale” della società, tanto che i suoi paradigmi dottrinali erano considerati parte integrante della *concezione generale* del mondo. Non a caso, in controtendenza alle posizioni positiviste di retrocessione della religione a ideologia, tra il 1902 e il 1912, molti studiosi, da James a Durkheim, misero al centro del loro impianto teorico la sfera della credenza – al fine di poter cogliere lo “spirito” della loro epoca e le implicazioni dei processi di razionalizzazione – e le dedicarono alcune delle loro opere più importanti.<sup>2</sup>

Se è vero che nel passato la religione è stata intesa come la “grammatica” profonda alla quale andavano ricondotti gli archetipi, i valori, i simboli, le idee filosofiche che davano ispirazione alle azioni umane, è altrettanto vero che oggi la ragione tecnica – ormai «posta al di sopra della realtà»<sup>3</sup> – “contende” alla religione questa sua antica funzione di “fonte” legittima dei significati dell'esistenza. In questa prospettiva teorica, la persistenza o l'esclusione del religioso dallo spazio pubblico e privato – come ogni altro aspetto che si può rilevare scientificamente nel suo oggettivarsi storico – devono essere correlate alle modificazioni culturali, che si riverberano sulle forme del suo manifestarsi, in termini di: esperienza, credenza, pratica e appartenenza. Soprattutto, le trasformazioni della trama culturale si riflettono, più specificatamente, sul Cristianesimo, in quanto esso più di ogni altra religione «vive nella storia»<sup>4</sup> ed è sperimentato «da uomini profondamente legati alla cultura».<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> E. MORIN, *Introduzione al Pensiero Complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993, 75.

<sup>2</sup> Cf. W. JAMES, *Le varie forme dell'esperienza religiosa. Uno studio sulla natura umana*, [1902], Morcelliana, Brescia 1998; M. WEBER, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, [1905], Sansoni, Firenze 1965; G. SIMMEL, *La religione*, [1906], Bulzoni, Roma 1994; E. DURKHEIM, *Le forme elementari della vita religiosa. Il sistema totemico in Australia*, [1912], Edizioni di Comunità, Milano 1971.

<sup>3</sup> FRANCISCUS, *Litterae Encyclicae Laudato si' de communi domo colenda*, 24.05.2015, n. 115, in «Acta Apostolicae Sedis» 107 (2015) 9, 847-945: 893.

<sup>4</sup> A. RICCARDI, *La Chiesa brucia? Crisi e futuro del cristianesimo*, Laterza, Bari-Roma 2021, 123.

<sup>5</sup> PAULUS VI, Adhortatio Apostolica *Evangelii nuntiandi*, 8.11.1975, n. 20, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1976) 1, 5-76: 18.

Solo dopo aver messo a fuoco l’interrelazione tra il contesto socio-culturale e sfera religiosa – attualmente, anche in rapporto con la tecnologia, la comunicazione e i nuovi modelli identitari – si può tentare di interpretare: lo stato, la natura e la qualità del credere; la coniugazione, o meno, tra fede e codici moderni; le variabili e le semplificazioni semantiche che vulnerano la relazione tra soggettività e Trascendenza.

### 1. Trasformazioni culturali e semplificazioni semantiche

Nella nostra stagione storica, in cui il flusso delle trasformazioni ha travolto sistemi, coordinate normative, coesione sociale, il tessuto culturale è sempre più caratterizzato da instabilità, vulnerabilità, ambivalenza e complessità. È una complessità che, da un lato, potenzia possibilità straordinarie in ogni campo scientifico-comunicativo, tecnologico, dall’altro lato, fa emergere un aspetto “oscuro” della modernità, che era stato già profetizzato dai padri fondatori della sociologia. Infatti, è un periodo, il nostro, ricco di innovazione, ma anche appesantito da controversi fattori: dissolvenza delle ragioni universali a favore della “*vita immediata*”; delegittimazione istituzionale; assenza di un ordine gerarchico dei valori che rende evanescenti i confini tra bene e male; anoressia di senso; amnesia delle radici comunitarie; disaggregazione; proliferazione di “non luoghi” anonimi e provvisori, molto diversi dai definiti *spazi antropologici, relazionali e delle appartenenze*.<sup>6</sup> Questa sorta di mutazione “genetica”, dalla *stabilità ordinata* a una *dinamicità disordinata*, determina *anomia* – che Durkheim intendeva come patologia della modernizzazione, dilagare dell’*illimitatezza* dei desideri umani – e, come conseguenze esplicite e implicite, porta a: sciogliere i legami comunitari; perdere la *coralità dell’esperienza*; depotenziare la regolazione sociale; sostituire gli antichi miti con gli *idola* del giorno; scomporre ogni verità in *post-verità*.

Partendo dal presupposto che la stessa semantica, ossia il modo di correlarsi a eventi, concetti e oggetti, è «condizionata da un ineliminabile radicamento in una cultura»,<sup>7</sup> non solo i cambiamenti generali – dalla globalizzazione alla “dittatura” dei *big data* – conducono a una riconfigurazione del mondo,<sup>8</sup> ma anche le *ferite semantico-simboliche* di categorie del pensiero e dell’azione<sup>9</sup> intervengono a modificare la realtà, per esempio: il livello oggettivo-universale della verità si declassa al livello soggettivo-particolare; il sapere si disarticolà nei saperi parcellizzati; la conoscenza si banalizza in informazioni; l’eterno-trascendente si ritrae nel contingente-immanente; la salvezza “al di là del tempo” si traduce in benessere “nel tempo”; la profondità della storia si diluisce in cronaca; la ragione si atrofizza in razionalità; lo spazio concreto si disloca nella plasticità del virtuale; il sociale si dissolve nell’individuale. Altre semplificazioni semantiche sono una ulteriore espressione del *radicamento*, della collettività e dei soggetti, nell’attuale

<sup>6</sup> Cf. M. AUGÉ, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eléuthera, Milano 2009.

<sup>7</sup> P. BENANTI, *L’uomo è un algoritmo? Il senso dell’umano e l’intelligenza artificiale*, prefazione di S. Maffettone, introduzione di G. Leoni, Castelvecchi, Roma 2025, 11.

<sup>8</sup> Cf. U. BECK, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Bari-Roma 2016.

<sup>9</sup> Cf. C. COSTA, *La religiosità complessa tra crisi di visione e nostalgia di senso*, in «Religioni e Società» 36 (2021) 101, 15-21, [La Religiosità in Italia: Indice generale 2011-2021].

complessità culturale, a iniziare dalla “devozione” alla velocità e al dubbio sistematico, che sostituiscono la *lentezza* e la *certezza* dei codici unici sovra-ordinati.

Anche il significato della libertà è cambiato, perché viene interpretata come coincidenza con i desideri personali, con la possibilità di rifiutare ogni tipo di divieto o, più semplicemente, con la *chance* «di navigare davanti a uno schermo».<sup>10</sup> Invece, pur se molto ampia, la libertà dell'uomo non è auto-legislativa o arbitraria, ma corrisponde ai principi della responsabilità, della convinzione e del saper scegliere tra le variabili strutturali dell'agire, come suggerivano Weber e Parsons.

Al seguito delle metamorfosi semantico-culturali, si sono trasformati anche la progettazione, il significato e l'uso del tempo, e questa loro riformulazione ha degli effetti collaterali disfunzionali sulla percezione del sacro e sulla definizione dell'interiorità dell'uomo. La distensione temporale tradizionale – passato, presente e futuro – è compressa in un tempo *senza tempo*, arbitrario, acrono, simultaneo, privo di sequenze, di cicli, di ritmi e di struttura storico processuale. Prevale la vuota consequenzialità e si è stabilizzato un uso individualistico-strumentale del tempo, spesso tarato sulle cadenze accelerate della tecnologia. Le modificazioni della progettazione del paradigma temporale, la segregazione nel primato dell'urgenza e l'uso individualizzato del tempo possono performare il modo di concepire le relazioni, di assumersi responsabilità, di fare scelte dure – come quella della fede – e, non per ultimo, di configurare le identità.

Infatti, a proposito della definizione identitaria, svaniti gli ideali della stabilità, della continuità e al seguito della perdita di densità semantica di categorie fondamentali – a iniziare da quella di tempo – il *senso unitario* del sé tende a curvarsi verso una sua de-costruzione e ricostruzione continua e a ripiegarsi sul *qui e ora*, rinnegando il *per sempre*. Questa “auto-condiscendenza” per il sé<sup>11</sup> e l'esaltazione dell'istante, più che emancipare i singoli mondi vitali, favoriscono la costruzione di identità decentrate, inquiete, vulnerabili, ansiose, votate al “culto” dell'emozione,<sup>12</sup> dell'improvvisazione, della logica consumistica (esistenziale non solo economica) e della *tirannia della scelta*.<sup>13</sup> Non a caso, la letteratura sociologica sottolinea l'odierno manifestarsi di una “crisi” della soggettività e di una compromissione della libertà per il rischio di decidere continuamente tra le tante opzioni possibili.<sup>14</sup> La destrutturazione del baricentro identitario e la moltiplicazione delle scelte, come loro canone inverso, infatti, creano un'asimmetria tra le meno intense energie riflessive delle personalità e la potenza tecnologica, rendono difficile formulare giudizi critici, problematizzare i fenomeni e intaccano l'esercizio della libertà, perché le procedure di elaborazione degli universi di significato non riposano più su solide basi *oggettive*, normativo-istituzionali o dogmatiche, ma sono affidate alla fragilità dell'interpretazione *soggettiva*.

<sup>10</sup> FRANCESCO, *Fratelli tutti*, 3.10.2020, n. 50, <[https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)>.

<sup>11</sup> Cf. C. LASCH, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1981.

<sup>12</sup> Cf. M. LACROIX, *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

<sup>13</sup> Cf. R. SALECL, *La tirannia della scelta*, Laterza, Roma-Bari 2011.

<sup>14</sup> Cf. U. BECK, *I rischi della libertà*, il Mulino, Bologna 2000.

## 2. Il “diluvio” comunicativo-tecnologico

Se le riduzioni semantico-culturali e la frammentazione identitaria sono causa – o effetto subito – di un elevato grado trasformativo del simbolico e del sociale, le modalità del comunicare hanno il dirompente potere di “rivoluzionare” la realtà, come è avvenuto con la diffusione della stampa. Infatti, oggi, la “svolta” tecnologico-comunicativa sta dando sostanza a inedite modalità di pensare, di essere, di agire, di percepire e di credere. Per la loro pervasività e capacità di irradiazione, le nuove tecnologie non sono strumenti neutri, ma ambigui e *incontrollabili* fino in fondo dal soggetto che agisce. Soprattutto il linguaggio digitale, più che essere un mezzo asettico del comunicare, o uno spazio circoscritto,<sup>15</sup> rappresenta un nuovo *modello antropologico* – di più, uno *scenario totale di vita* – il quale altera i consueti confini tra: pubblico e privato; spazio e tempo; realtà e virtualità; psiche e tecnica; soggettività, consumo e comunicazione; verità e informazione.

In positivo, la frequentazione dell’ambiente virtuale incrementa le risorse informativo-comunicative, la mobilità sociale, le reti di solidarietà, la creatività e l’espressività. In negativo, la continua e acritica immersione in Rete può: snaturare l’approccio alla realtà; rompere la trama comunitaria; violare l’intimità; portare «alla superficialità nel momento di impostare le questioni morali»<sup>16</sup> e a nuove forme di analfabetismo, da quello “lessicale” a quello “emotivo”. Ogni mezzo digitale può diventare anche un “luogo” sociale di manipolazione delle emozioni, di trasmissione di *fake news* e di istigazione alla violenza. A proposito dell’influenza mediale nel vissuto biografico e collettivo, non si può mettere tra parentesi il fatto che la “dialettica” tra individualizzazione del sé e riconoscimento sociale, quindi la precisazione della identità, non avviene nella solitudine delle singole menti, ma si compone, o si scompone, nello “spazio” problematico di una determinata condizione storico-culturale. Oggi, questo “spazio” è l’*infosfera*, al cui interno, al contrario di definire stabilmente la personalità, si tende, invece, a destrutturare il sé in parti strategiche da far apparire sulla “scena” pubblica<sup>17</sup> e a modificare: le relazioni da corporeo-sincrone a incorporeo-asincrone; la comunicazione da «uno a uno o uno a molti» a «parallelo-multipla»; la partecipazione alla comunità da un «alto standard di entrata e uscita» a un «basso livello di entrata e uscita».<sup>18</sup>

Inoltre, la consuetudine al rumore digitale disabitua al silenzio, che invece è una atmosfera intima indispensabile, perché la sua assenza non consente di discernere, di ascoltare gli altri, di *sentire il battito del proprio cuore* e di *sentire Dio*.<sup>19</sup> Anche per questo motivo, lo *sciame* digitale può influenzare l’atto complesso di

<sup>15</sup> Cf. A. SPADARO, *Cyberteologia. Pensare il Cristianesimo al tempo della rete*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

<sup>16</sup> FRANCISCUS, Adhortatio Apostolica *Evangelii gaudium*, 24.11.2013, n. 64, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1137: 1047.

<sup>17</sup> Cf. V. CODELUPPI, *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

<sup>18</sup> J. HAIDT, *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Rizzoli, Milano 2024, 18 e 19.

<sup>19</sup> Cf. FRANCISCUS, Litterae Encyclicae *Dilexit nos*, 24.10.2024, n. 81, in «Acta Apostolicae Sedis» 116 (2024) 11, 1369-1438: 1394.

adesione alla fede, in quanto esso chiama in causa la coscienza – intesa nucleo strutturato della personalità – richiede un tempo disteso di riflessione, un clima di silenzio e di libertà interiore. Mentre, l'utilizzo acritico dei dispositivi tecnologici mina la costruzione di una *coesa forma* identitaria, dispone a percepire il tempo come “attimo fuggente”, abitua a un vissuto virtuale e rende difficile “abitare” il silenzio.

In modo particolare, la tecnologia favorisce una spiritualità senza materialità<sup>20</sup> e un «sacro disincarnato, senza tempo né spazio»,<sup>21</sup> che oggettivamente si pongono in contraddizione con il Cristianesimo, caratterizzato dall'*essenziale legame tra divinità e materia*.

Naturalmente, le piattaforme digitali e l'IA non sono gli unici responsabili del disagio culturale, della bassa definizione del sé e della difficoltà storica della religione, semmai sono «lo specchio che riflette l'odierna condizione esistenziale»,<sup>22</sup> ma sono anche un luogo sociologico attraverso il quale poter leggere dinamiche sociali, culturali, identitarie, nella loro interdipendenza con i modi con cui si interpreta il vissuto e si tenta di credere.

### 3. Un credere possibile, ma non vincolante

Nella nostra *ipermodernità*, diversi sono gli elementi di separazione tra cultura, mondi individuali e fede; infatti, dai dati di una recente ricerca sul fenomeno religioso<sup>23</sup> emerge il “disordinato” stato della credenza, con delle tendenze di stagnazione e di alterazione. Alcuni degli aspetti rilevati sono in linea con quelli già individuati in indagini precedenti,<sup>24</sup> tra i quali: l'appartenenza al cattolicesimo, pur decrescendo, si attesta intorno al 75,2% dell'intera popolazione italiana; si riscontra una discreta tenuta di alcuni “riti di passaggio” (soprattutto i funerali, seguiti dai battesimi e in ultimo dai matrimoni); il progressivo calo di partecipazione regolare alla messa (almeno una volta a settimana) mostra una diminuzione significativa<sup>25</sup> dal 1993 al 2007 e un'accelerazione, ulteriormente negativa, tra il 2007 e il 2019; si affermano un sempre più debole senso ecclesiale e una *non concordanza* sui temi etico-sessuali e sull'apparato dogmatico, pur se la maggioranza delle persone continua ad attribuire importanza alla figura del Pontefice, alla pratica della preghiera e considera la Chiesa come l'unica autorità morale degna di rispetto.

Rispetto al passato prossimo, un elemento meno scontato è il progressivo allineamento dei comportamenti religiosi tra i sessi e tra le diverse fasce di età, anche se vanno poste in rilievo delle specificità della generazione dai 18-34 anni, come, per esempio: un'attrazione verso i nuovi culti e le filosofie orientali; una

<sup>20</sup> Cf. M. LEONE, *Spiritualità digitale. Il senso religioso nell'era della smaterializzazione*, Mimesis, Milano-Udine 2014, 21.

<sup>21</sup> L. BERZANO, *Senza più domenica. Viaggio nella spiritualità secolarizzata* (postfazione di D. Olivero), Effatà, Cantalupa (TO) 2023, 29.

<sup>22</sup> Z. BAUMAN, *La vita tra reale e irreale*, Egea, San Giuliano Milanese 2014, 12.

<sup>23</sup> Cf. F. GARELLI, *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, il Mulino, Bologna 2020.

<sup>24</sup> Cf. IDEM, *Religione all'italiana. L'anima del paese messa a nudo*, il Mulino, Bologna 2011.

<sup>25</sup> Cf. L. DIOTALLEVI, *La messa è sbiadita. La partecipazione ai riti religiosi in Italia dal 1993 al 2019*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2024.

forte decrescita di adesione alla Chiesa – si è passati dal 55,2% del 2013, al 32,7%, del 2023 – temperata da un aumento della quota dei giovani che credono in una entità superiore;<sup>26</sup> un ateismo di tipo “esistenziale”; il fenomeno dei liberi pensatori (*nones*), che non si identificano in nessuna religione e in nessun Dio; un’incongruenza tra l’auto-rappresentazione secolarizzata dell’intera popolazione giovanile e il modo di narrarsi dei singoli che, invece, restituisce una minore indifferenza verso il problema di Dio.<sup>27</sup>

In ogni caso, se ancora attratti dalla fede, i giovani la sperimentano in modo affettivo, disancorato dall’istituzione-Chiesa, come sistema aperto e modulato sulle loro sensibilità spirituali. Da non sottovalutare il fatto che essi – credenti e non credenti, indifferenti o molto distanti dalla religione – esprimono gli stessi bisogni di testimonianza, di figure credibili e di codici comunicativi empatici. E, ancora, non può essere messa tra parentesi l’aspirazione dei giovani a un qualcosa che li sollevi dall’ordinarietà e ad una speranza che «non illude e non delude».<sup>28</sup> Queste esigenze sono iscritte in alcuni dati, registrati a distanza di decenni nelle ricerche sociologiche: quella del 1978, condotta in occasione dell’ostensione solenne della Sindone; quella del 10 agosto 2018, che si riferisce alla speciale esposizione del Telo sindonico – in concomitanza del Sinodo *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale* – a cui hanno partecipato 2.500 ragazzi delle diocesi del Piemonte e della Valle d’Aosta; quella del 2023 sulla GMG di Lisbona.<sup>29</sup> I racconti dei giovani partecipanti a queste tre differenti circostanze religiose non sono molto diversi tra loro, perché tutti – quelli del 1978, del 2018 e del 2023 – hanno riferito di aver provato: un profondo coinvolgimento, un senso di intimità, di stupore e di fascinazione per il *mistero*. Queste sensazioni, unite ad altri elementi presenti nella realtà riflessiva giovanile, non conducono a considerarli una generazione che ha definitivamente deciso di «vivere senza Dio e senza Chiesa», piuttosto inclinano a pensarli come una generazione che *non comprende* certe rappresentazioni di Dio e di Chiesa,<sup>30</sup> perché a volte vengono comunicate in modo inefficace.

Al di là delle percentuali statistiche, nelle pieghe delle varie indagini sociologiche, si possono leggere variabili più generali che testimoniano una modificazione profonda delle modalità di adesione alla fede, di giovani e di adulti, perché nel passato era ascritta (quasi fosse un destino), incondizionata, legata alla dottrina, ai vincoli dell’osservanza, della pratica confessionale e del senso di appartenenza ecclesiale. Oggi, invece, il credere è tendenzialmente determinato da

<sup>26</sup> Cf. R. BICHI - P. BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo? I giovani e una nuova spiritualità, Vita e Pensiero*, Milano 2024.

<sup>27</sup> Cf. F. GARELLI, *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, il Mulino, Bologna 2016.

<sup>28</sup> FRANCISCUS, Litterae Apostolicae sub plumbo datae *Spes non confundit*, 9.5.2024, n. 3, in *«Acta Apostolicae Sedis»* 116 (2024) 6, 647-665: 648.

<sup>29</sup> Cf. F. GARELLI, *Il volto di Dio. L’esperienza del sacro nella società contemporanea*, De Donato, Bari 1983; C. COSTA - F. FABENE, *Giovani un progetto di vita*, prefazione M. Morcellini San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2021; G. GOCCINI et alii, “*Quando riesci a vedere l’oceano*”. *I giovani italiani alla Giornata Mondiale della Gioventù*, 2023, in ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2024*, il Mulino, Bologna 2024, 121-142.

<sup>30</sup> Cf. A. MATTEO, *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2017, 20.

una scelta volontaria, discontinua, a-dogmatica, antistrutturale, mutante, selettiva e sentimentalmente orientata. La fede diventa una preferenza tra le altre, *possibile*, ma non *vincolante*. Ognuno dà importanza alla propria emozione spirituale, a codici simbolici variabili e non necessariamente riferiti a una specifica religione storica. Derubricata a *significatività emotivo-espressiva* e a *contrattazione cognitivo-individuale*, la religiosità prende forma in ragione di una narrazione soggettiva, che pone in risalto l'orientamento a *scegliere* di credere, non a credere per tradizione, e rende più evidente il trasferimento dalla *sacralità della religione* alla *trascendenza dell'individuo*,<sup>31</sup> se si vuole, al «dislocamento autoritativo da Dio all'Io»<sup>32</sup> o, meglio, da Dio alla *frammentazione dell'io*.

È una forma di spiritualità autodeterminata, contraddittoria, “liquida”, assimilabile agli atteggiamenti adottati nell'intero vissuto sociale perché, più che rifarsi a norme, regole o dogmi nelle loro valutazioni per l'agire, i soggetti rispondono ai propri interessi, ai propri stati d'animo, alle sollecitazioni che provengono dalle differenti aree del quotidiano, spesso dall'interrealità della Rete. Questo relativistico e individualistico *accomodamento* del credere<sup>33</sup> ha dei riflessi sostanziali sulla scelta, o meno, di aderire pienamente alla fede e potrebbe anche spiegare la contraddittoria percezione assegnata, da molti, alle tre categorie: *Chiesa, religione e Papa*. Infatti, la Chiesa viene considerata spesso come un'istituzione rigida, normativa, tradizionalista e ostativa all'azione innovativa dei Papi e al poter sperimentare liberamente la propria disposizione religiosa.<sup>34</sup>

Bisogna ancora dire che la discrezionalità delle forme del credere – spesso ridotte a *soggettivismo espressionistico* – in positivo, può portare a un più acuto senso di Dio e a “liberare” energie expressive. In negativo, invece, tale posizione autoreferenziale può determinare: l'espandersi di una *confusa spiritualità*, l'inabilità di distinguere tra Dio e i miti profani e le premesse per «molte e diverse malattie della speranza».<sup>35</sup>

#### 4. Pluralismo dei pluralismi

Il nostro scenario storico pone alla fede delle sfide consuete, ma alcune dissimili rispetto a quelle del “disincantamento” prefigurato da Weber, perché si è in presenza di una accentuazione dei processi di differenziazione simbolica che, a loro volta, condizionano le modalità e la densità dell'approccio alla fede. È un tempo segnato da flussi, da instabilità, da suggestioni contrapposte, da convincimenti surrogati e in cui il credere non è più esclusivo e *incontestabile*, ma *contestabile*, contingente, e a volte “deformato” dall'utilizzo acritico della tecnologia. Nonostante la diaspora tra le nuove istanze culturali, scientifico-tecnologiche e l'ap-

<sup>31</sup> Cf. U. BECK, *Il Dio personale*, Laterza, Roma-Bari 2009, 116.

<sup>32</sup> A. CAMORRINO, *Da Dio all'Io: riflessioni sul sacro. Un saggio di sociologia della religione*, Mondadori, Milano 2024, X.

<sup>33</sup> Cf. O. ROY, *L'Europa è ancora cristiana? Cosa resta delle nostre radici religiose*, M. Zurlo (trad.), Feltrinelli, Milano 2019.

<sup>34</sup> Cf. C. COSTA – B. MORSELLO (Edd.), *Incerta religiosità. Forme molteplici del credere*, FrancoAngeli, Milano 2020.

<sup>35</sup> SERVIZIO NAZIONALE PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI, *A quarant'anni dal Concilio*, EDB, Bologna 2005, 55.

parato dogmatico-istituzionale della religione, si profila una smentita dell'equazione più *modernizzazione* più *secolarizzazione*.<sup>36</sup> Peraltro, il concetto stesso di secolarizzazione non offre più un'esauriente spiegazione del passaggio da un mondo *governato* da Dio ad uno *manipolabile* dall'uomo, semmai testimonia un *trend* trasformativo. Invece, l'attuale stato della religione può essere meglio compreso con il paradigma del *pluralismo*:<sup>37</sup> è un *pluralismo* dei *pluralismi*, ampio, perVASIVO e non solo di tipo religioso, ma socio-culturale e identitario, in cui la relativizzazione degli universi simbolici diviene *esperienza permanente*.<sup>38</sup>

Inoltre, i danni collaterali del "mito" tecnologico, i *molti altari* della modernità *multipla* e la resistenza del sentire religioso possono essere spiegati anche alla luce della coesistenza simultanea di forme di vita premoderne, moderne, e postmoderne,<sup>39</sup> per esempio: disincanto e recupero della tradizione; individualismo e bisogno di "beni relazionali"; logica algoritmica e emozionalità; relativismo e nostalgia di certezze; autodeterminazione e conformistica accettazione di modelli omologativi; razionalità e superstizione; "liturgie" secolari e attrazione verso ritualità religiose; materialismo e anti-materialità spiritualista "senza Dio", ma anche "con Dio"; indifferenza e speranza.

Per cogliere teoricamente tali ambivalenti coesistenze, oltre a fare ricorso alle tesi del pluralismo, dell'ibridazione tra il nuovo e l'antico e della correlazione tra fattori culturali, identitari, comunicativo-tecnologici e fede, si rende necessario aprirsi a prospettive analitiche *inter-trans-disciplinari*<sup>40</sup> e alla "contaminazione" tra fatti e valori.<sup>41</sup>

## Conclusioni

L'11 febbraio 1961, in una sua omelia nel duomo di Milano, Giovanni Battista Montini denunciava il "crollo" della religiosità.<sup>42</sup> Più o meno negli stessi anni, Harvey Cox evidenziava quanto la città stesse "divorando" la religione<sup>43</sup> e anche Berger, come ha ricordato il card. Martini, segnalava la rapida caduta delle categorie del religioso.<sup>44</sup> Queste denunce, però, si sono rivelate solo in parte vere. Lo stesso Berger, più recentemente, ha ritrattato la sua profezia di irreversibile scristianizzazione,<sup>45</sup> perché se da un lato è innegabile un indebolimento della sfera della credenza, dall'altra parte, per molti, Dio rimane «l'orizzonte degli

<sup>36</sup> Cf. L. BERZANO – A. CASTEGNARO – E. PACE (Edd.), *Religiosità popolare nella società post-secolare. Nuovi approcci teorici e nuovi campi di ricerca*, Edizioni Messaggero Padova, Padova 2014.

<sup>37</sup> Cf. P.L. BERGER, *I molti altari della modernità, Le religioni al tempo del pluralismo*, EMI, Bologna 2017.

<sup>38</sup> Cf. IDEM, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, il Mulino, Bologna 1994.

<sup>39</sup> Cf. T. HALÍK, *Pomeriggio del cristianesimo. Il coraggio di cambiare*, Vita e pensiero, Milano 2021.

<sup>40</sup> Cf. C. BORDONI (Ed.), *Nuove tappe del pensiero sociologico. Da Max Weber a Zygmunt Bauman*, Odoya, Bologna 2018.

<sup>41</sup> Cf. M. ROSATI, *Solidarietà e sacro*, Laterza, Bari-Roma 2002.

<sup>42</sup> Cf. G.B. MONTINI, *Discorsi e scritti milanesi (1954-1963)*, 3 voll., Istituto Paolo VI-Studium, Brescia-Roma 1997-1998.

<sup>43</sup> Cf. H. COX, *La Città secolare*, Vallecchi, Firenze 1968.

<sup>44</sup> Cf. C.M. MARTINI, *Maria Maddalena*, Terra Santa, Milano 2018, 132.

<sup>45</sup> Cf. P.L. BERGER – T. LUCKMANN, *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, il Mulino, Bologna 2010, 66.

orizzonti di senso».<sup>46</sup> Anzi, proprio nell'epoca che ha smarrito la "questione" del *senso*<sup>47</sup> e sembra arresa al potere dell'insfrosfera, quasi a contrasto di questo *trend*, si accredita una rinnovata nostalgia per l'Assoluto, pur se tradotta in semantiche, linguaggi e alfabeti spirituali diversi dalla tradizione. Non a caso, alcuni sociologi contemporanei, da Taylor a Joas, ritengono tutt'ora strategica la dimensione religiosa per dare risposte alle antiche e nuove domande esistenziali, per fronteggiare il destino di una cultura insidiata dall'*overdose* mediale e dalle presunte qualità "taumaturgiche" della scienza e della tecnologia: qualità, queste ultime, come recitavano Weber o Horkheimer, che possono, forse, "dominare" tecnicamente il mondo, però, non sono in grado di garantire soluzioni ai problemi fondamentali e alle paure profonde dell'umanità.

In definitiva, a fronte dei nostri scenari nichilistici e di crisi, non si è tuttavia in presenza di una struttura del mondo schermata rispetto al sacro,<sup>48</sup> neppure si conferma un'ordinata sottrazione di istanze etico-religiose precedenti in favore di ipermoderne suggestioni laico-agnostiche. Del resto, la nascita della modernità «non si riduce alla storia di una perdita»,<sup>49</sup> semmai assomiglia a un pendolo che «dopo un movimento oscillatorio in una direzione ne crea un altro nella direzione opposta»,<sup>50</sup> pertanto, non può sorprendere che, anche oggi, il problema di Dio persista «segretamente» e, a volte, «furiosamente».<sup>51</sup>

## The Cultural Complexity and the Image of Religion Today in Italy

### ► ABSTRACT

This article examines the structural interaction between cultural transformations, the techno-communication revolution, and shifts in belief in contemporary Italy. The current socio-symbolic complexity, marked by instability, identity fragmentation, and semantic simplifications, profoundly impacts the forms of religious experience, redefining categories such as truth, time, freedom, and interiority. The digital "deluge" restructures modes of perception, relationship, and self-narration, favoring individualized spiritualities and a disembodied sacredness, sometimes in tension with historical Christianity. Empirical research shows a selective, discontinuous, and non-binding belief, especially among young people, yet accompanied by persistent needs for meaning, testimony, and transcendence. In this scenario characterized by a "pluralism of pluralisms," religion does not disappear but is reconfigured, re-emerging as an interpretive resource capable of answering the existential questions that science and technology cannot answer.

### ► KEYWORDS

Complexity; Culture; Italy; Religion.

✉ cecilia.costa@uniroma3.it

<sup>46</sup> C. TAYLOR, *La modernità della religione*, Meltemi, Roma 2004, 140.

<sup>47</sup> Cf. A. FABRIS, *La fede scomparsa. Cristianesimo e problema del credere*, Morcelliana, Brescia 2023.

<sup>48</sup> Cf. H. JOAS, *La fede come opzione. Possibilità di futuro per il cristianesimo*, ed. it. a cura di P. Costa, Queriniana, Brescia 2013.

<sup>49</sup> C. TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2009, 43.

<sup>50</sup> L. BERZANO, *Spiritualità senza Dio*, Mimesis, Milano-Udine 2014, 9.

<sup>51</sup> Non a caso, nella 4° edizione del Villa Aurora Meeting, che quest'anno (2 settembre 2025) verteva sul tema "Dio nel nostro tempo", si è sottolineato il fatto che siamo in un mondo "furiosamente religioso alla ricerca di un senso".

## Apprendere in dialogo: il ruolo dell'IRC in prospettiva interculturale

Andrea Porcarelli \*

### ► SOMMARIO

L'articolo analizza l'evoluzione dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) nella scuola pubblica italiana, evidenziandone il potenziale in chiave interculturale e dialogica. Lungi dal costituire una rinuncia alla propria identità confessionale, l'IRC è chiamato a proporsi come spazio educativo capace di coniugare identità e alterità in un orizzonte di dialogo tra religioni, culture e visioni del mondo. Alla luce del Magistero cattolico postconciliare, dei documenti internazionali e delle più recenti prassi pedagogiche, l'articolo sviluppa l'idea di un IRC come "disciplina dialogica", ispirata sia da riflessioni teologiche (Giovanni Paolo II, *Redemptoris missio*) sia da approcci pedagogici contemporanei (Freire, Buber). Si propone infine una "buona prassi" già sperimentata nel contesto dell'IRC italiano, come il progetto di collaborazione tra CEI e UCEI per la corretta rappresentazione dell'ebraismo nei testi scolastici, come modello concreto di educazione al dialogo e alla cittadinanza democratica.

### ► PAROLE CHIAVE

Dialogo interreligioso; Insegnamento della religione cattolica; Interculturalità; Pedagogia del dialogo; Pluralismo religioso; Stereotipi religiosi.

\***Andrea Porcarelli:** è professore Associato in Pedagogia generale e sociale all'Università di Padova (con abilitazione a professore Ordinario); Docente di Didattica dell'Insegnamento della Religione Cattolica presso gli ISSR di Bologna, Padova e Forlì.

## Introduzione: Il ruolo della cultura religiosa in una società multiculturale

In un tempo segnato da continui e profondi cambiamenti, pluralismo culturale e mobilità globale, dove sempre più forti e devastanti soffiano venti di guerra, la dimensione religiosa può giocare un ruolo importante nei processi educativi, soprattutto dal momento in cui è stato superato il paradigma della *secolarizzazione*, che sul finire degli anni Sessanta del secolo scorso<sup>1</sup> veniva presentata come una sorta di profezia annunciante la tendenziale e progressiva riduzione dell'impatto della sfera religiosa nello spazio pubblico.

Nel corso delle ultime decadi lo scenario è cambiato, non nel senso che si possa parlare di un vero e proprio “reincanto del mondo” – ribaltando la prospettiva del *disincanto* di weberiana memoria<sup>2</sup> – né perché hanno preso piede forme di fondamentalismo che si nascondono sotto il velo della religione, ma perché già in ambito sociologico si è messa in discussione la validità di quella chiave di lettura, intesa come paradigma omnipervasivo.

Lo stesso Peter Berger, già sostenitore della teoria della secolarizzazione, ha significativamente modificato la propria posizione e – nelle ultime opere – riconosce la necessità di fare riferimento ad altre categorie per interpretare una realtà che si rivela molto complessa e sfuggente: «Da qualche tempo sostengo che la teoria della secolarizzazione deve essere abbandonata, per sostituirla abbiamo bisogno di una teoria del pluralismo».<sup>3</sup> La proposta culturale che permette anche di leggere in modo equilibrato le dinamiche di una società post-secolare è quella di un pluralismo inclusivo, che favorisce il dialogo e il rispetto in una civile convivenza, come possiamo cogliere nel *Pluralism project*, promosso da Diana Eck, professoressa dell’Università di Harvard. Si tratta di una vera e propria etica per vivere insieme in una società con delle differenze: andando oltre le prospettive limitate della tolleranza o del relativismo, per realizzare l’incontro reale di soggetti che si impegnano e si coinvolgono,<sup>4</sup> superando ogni logica di tipo esclusivo come quella della secolarizzazione, ma anche dei diversi fondamentalismi. Ciò comporterebbe un’evoluzione stessa dell’idea di laicità, superando il vecchio modello laicista “alla francese”, per giungere verso una «idea nuova di laicità della cultura e degli stati, riletta come pluralismo di confronto e di dialogo: come

<sup>1</sup> Cf. H. LÜBBE, *La secolarizzazione: storia e analisi di un concetto*, [1965], il Mulino, Bologna 1971; H. COX, *La città secolare. La “morte di Dio” nella tecnopolis: la Bibbia nella civiltà industriale*, [1965], Vallecchi, Firenze 1968; P.L. BERGER, *La sacra volta. Elementi per una teoria sociologica della religione*, [1967], SugarCo, Milano 1984.

<sup>2</sup> Cf. M. WEBER, *La scienza come professione. La politica come professione*, [1919], Einaudi, Torino 2005.

<sup>3</sup> P.L. BERGER, *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, [2014], EMI, Bologna 2017, 14.

<sup>4</sup> L’esergo che si legge nella home page del sito (<[www.pluralism.org](http://www.pluralism.org)>) è molto chiaro: «Pluralism is an ethic for living together in a diverse society: not mere tolerance or relativism, but the real encounter of commitments».

Laicità-senza-Laicismo che vige, oggi, come paradigma del e per il Futuro e per la Convivenza tra i popoli, che è compito urgente e necessario da realizzare».<sup>5</sup>

In tale scenario si coglie una progressiva e lenta evoluzione anche degli atteggiamenti nei confronti degli insegnamenti religiosi nelle scuole in genere e dell'IRC in particolare. Significativo il contributo portato dal documento dell'OSCE, pubblicato nel 2007, ovvero i *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*.<sup>6</sup> Uno degli aspetti distintivi di questo documento è la partecipazione rilevante, all'interno del gruppo di esperti che lo ha redatto, di rappresentanti qualificati delle principali confessioni religiose. Inoltre, si assume come dato acquisito la crescente rilevanza di questioni religiose nello spazio pubblico, in un contesto socio-storico segnato da un aumento significativo delle interazioni tra persone di diverse fedi religiose e non credenti. Le linee guida proposte si fondano esplicitamente su due principi fondamentali: «First, that there is positive value in teaching that emphasizes respect for everyone's right to freedom of religion and belief, and second, that teaching about religions and beliefs can reduce harmful misunderstandings and stereotypes».<sup>7</sup>

È significativo il fatto che il diritto alla libertà religiosa venga espresso dopo avere constatato la crescita della presenza delle religioni nella sfera pubblica (il che non implica il fatto di regegarle forzatamente nella sola sfera privata), ma anche la sottolineatura del fatto che gli insegnamenti riguardanti le religioni e le credenze possono contribuire a prevenire incomprensioni e stereotipi ... compresi - ci permettiamo di aggiungere - quelli che si rivolgono *contro* le stesse credenze religiose nel loro complesso.

Le principali *ragioni*<sup>8</sup> a favore di un insegnamento "about Religions and Beliefs" vengono raccolte attorno a quattro attrattori formativi fondamentali: 1) esse rappresentano delle importanti "forze" per generare orizzonti di senso nella vita delle persone, il che ci aiuta a comprenderci meglio; 2) apre la mente degli studenti a questioni di senso e di valore, a partire dalle forme che esse hanno storicamente rivestito in alcuni contesti e credenze; 3) gran parte della storia, della letteratura e della cultura sarebbero inintelligibili se non potessimo leggere i numerosi influssi provenienti da tradizioni religiose e filosofiche; 4) la reciproca conoscenza delle diverse credenze può facilitare comportamenti rispettosi, evitare pregiudizi, favorire la coesione sociale. Il documento di Toledo precisa anche come l'approccio ivi proposto (un insegnamento sostanzialmente neutrale "about Religions and Beliefs") non venga pensato in sostituzione o in contrapposizione con eventuali insegnamenti religiosi confessionali di fatto diffusi in molti Paesi aderenti all'OSCE (come, tra gli altri, l'Italia), purché sia prevista la possibilità di non avvalersi di tali insegnamenti.

A livello di Unione Europea sono state adottate diverse raccomandazioni, il cui stile e tono si è evoluto nel corso degli anni, passando da un approccio più

<sup>5</sup> F. CAMBI, *Fine della secolarizzazione*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education» 21 (2018) 2, 345-347: 346, <[https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-24675](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-24675)>.

<sup>6</sup> OSCE-ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*, OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), Warsaw (Poland) 2007.

<sup>7</sup> *Ibidem*, 12.

<sup>8</sup> Cf. *Ibidem*, 19.

laicista e diffidente nei confronti delle varie tradizioni religiose, fino ad arrivare a prospettive più inclusive. Molto importante è la Raccomandazione CM/Rec (2008)12 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla dimensione delle religioni e delle convinzioni non religiose nell'educazione interculturale, che ha innescato un dinamismo per cui il Consiglio d'Europa ha riunito i rappresentanti delle principali religioni europee e i rappresentanti delle organizzazioni umaniste per discutere insieme le questioni educative in riferimento al mutato atteggiamento nei confronti della religione nella sfera pubblica.

Il documento *Signposts*,<sup>9</sup> pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2015, offre linee guida per l'insegnamento delle religioni e delle visioni del mondo non religiose in un'ottica interculturale e rispettosa dei diritti umani. Promuove un approccio non confessionale, comparativo e dialogico, volto a favorire il pensiero critico, la comprensione reciproca e la cittadinanza democratica. Basato sul modello interpretativo di Robert Jackson (che è l'estensore materiale del documento), il testo sottolinea l'importanza di una formazione adeguata degli insegnanti per affrontare la pluralità religiosa in modo inclusivo. L'educazione religiosa, secondo il documento, deve contribuire a contrastare stereotipi, discriminazioni e radicalizzazioni, rafforzando la coesione sociale in contesti pluralisti, ma con un approccio che consenta di entrare nel cuore delle credenze e dei mondi vitali dei soggetti religiosi e delle comunità religiose:

Non è sufficiente insegnare la storia delle religioni, o le loro manifestazioni. La religione non si limita a pratiche, manufatti ed edifici. È anche necessario cercare di capire il significato del linguaggio religioso utilizzato dai credenti, compreso il loro modo di esprimere convinzioni, valori ed emozioni. Tale comprensione richiede non solo conoscenza, ma anche determinati atteggiamenti e competenze che favoriscano la consapevolezza di sé e la comprensione delle convinzioni e dei valori altrui; richiede anche valori che rivendichino la dignità umana.<sup>10</sup>

Tra gli elementi di natura pedagogico-didattica che vengono esplicitamente presi in esame è interessante il passaggio in cui si illustrano i due approcci da privilegiare, ossia quello *interpretativo* e quello *dialogico*, «che consente agli allievi di rispettare le persone che possiedono valori e idee diversi dai propri e di dialogare con loro».<sup>11</sup> Si tratta di un approccio in cui «l'insegnante assume spesso il ruolo di moderatore, solleva questioni e le chiarisce, e gli alunni hanno la facoltà di agire in autonomia, essi stessi agenti attivi dei processi di insegnamento e apprendimento. [...] I bambini sono stati anche aiutati a confrontarsi con idee e concetti propri di tradizioni religiose diverse, a riflettere sui loro contributi e a giustificare le proprie opinioni»,<sup>12</sup> arrivando in tal modo a creare un clima di tipo empatico, tale da favorire la comprensione reciproca.

---

<sup>9</sup> CONSIGLIO D'EUROPA, *Signposts: Politiche e pratiche per l'insegnamento delle religioni e delle visioni del mondo non religiose nell'educazione interculturale*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2015, <<https://www.coe.int>> (consultato il 25 luglio 2025).

<sup>10</sup> *Ibidem*, 22.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 37.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

Si tratta ora di capire se e come i nuovi scenari che si delineano a livello internazionale possano trovare spazio in Italia, confrontandosi con l'IRC confessionale, che – a sua volta – sta vivendo un interessante processo evolutivo.

### 1. Identità pedagogica dell'IRC come disciplina “dialogica”

Abbiamo illustrato in altra sede<sup>13</sup> il cammino storico dell'IRC in Italia,<sup>14</sup> mostrando come si trattò di una vera e propria *disciplina in cammino*,<sup>15</sup> che trova una pietra miliare con l'*Accordo di revisione del Concordato*, firmato il 18 febbraio 1984,<sup>16</sup> che segna una netta discontinuità con la prospettiva “catechistica”, propria dell'insegnamento della religione che si era consolidato con la riforma Gentile, i Patti Lateranensi e che era proseguito senza soluzione di continuità nell'Italia repubblicana, pur cercando sempre di più di “inculturarsi” nel mondo della scuola in quanto tale.

Il fatto che l'IRC si collochi dichiaratamente ed esplicitamente nel quadro delle finalità della scuola, con una prospettiva esclusivamente culturale e non catechistica, ha innescato un processo che ha coinvolto tutto il sistema dell'IRC inteso come comunità professionale, con una progressiva professionalizzazione del corpo docente, sia sul fronte della formazione iniziale (con l'istituzione degli *Istituti di scienze religiose*),<sup>17</sup> sia su quello della formazione in servizio, fino alla legge che riconosce<sup>18</sup> lo *status* di insegnanti di ruolo, per quanti abbiano superato il previsto concorso.

Nel primo quarto del nuovo secolo il sistema scolastico italiano ha attraversato diversi processi di riforma, il che ha comportato riflessi significativi sull'evoluzione dell'IRC (che si colloca “nel quadro delle finalità della scuola”) e ha portato alla possibilità di un ripensamento di alcuni elementi dell'identità di

<sup>13</sup> Cf. A. PORCARELLI, *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022; IDEM, *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedra. IdR. Insegnanti di religione*, SEI, Torino 2020.

<sup>14</sup> Una presentazione molto completa e documentata dell'identità dell'IRC, in Italia, da un punto di vista storico-giuridico si trova nel volume di S. CICATELLI, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015.

<sup>15</sup> In realtà la definizione non è nostra, ma è il titolo del primo dei rapporti sull'IRC in Italia, realizzato in collaborazione dalla CEI e dalla Pontificia Università Salesiana e pubblicato pochi anni dopo gli accordi di revisione del Concordato: G. MALIZIA - Z. TRENTI (Edd.), *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, SEI, Torino 1991. Ulteriori rapporti sono usciti negli anni successivi: il secondo rapporto evoca l'immagine di una disciplina al bivio (1996), mentre il terzo parla di una disciplina in evoluzione (2005), il quarto rapporto parla di una disciplina “alla prova” (2017), il quinto è in fase di elaborazione mentre esce il presente saggio.

<sup>16</sup> Il testo è stato recepito nell'ordinamento italiano con la Legge n. 121 del 25 marzo 1985.

<sup>17</sup> In tal modo fu possibile fornire i titoli specifici per i docenti di IRC che non svolgessero il percorso di studi nelle facoltà teologiche e nei seminari maggiori. Gli ISSR furono regolamentati dalla Congregazione per l'Educazione cattolica, con la *Nota illustrativa* del 10 aprile 1986 e con la successiva *Normativa per l'Istituto Superiore di Scienze Religiose* del 12 maggio 1987. In tal modo è anche possibile studiare specificamente il progetto culturale e l'offerta formativa che caratterizza gli ISSR: cf. P. TRIANI - C. LISIMBERTI (Edd.), *La didattica dell'IRC tra scuola e Istituti Superiori di Scienze Religiose. Verso nuovi modelli per la scuola delle competenze*, Terra Santa, Milano 2021.

<sup>18</sup> Legge n. 186 del 18 luglio 2003.

questa disciplina, che nelle più recenti *Indicazioni nazionali*,<sup>19</sup> di cui proponiamo una lettura analitica in altra sede,<sup>20</sup> ha assunto un volto sempre più “dialogico”. Oltre ad adeguare le indicazioni per l’IRC al “format” previsto per le indicazioni nazionali per le altre discipline, infatti, le due Intese di cui sopra colgono l’occasione per sottolineare in modo molto esplicito il potenziale interculturale dell’IRC, precisando che «offre contenuti e strumenti per una riflessione sistematica sulla complessità dell’esistenza umana nel confronto aperto fra cristianesimo e altre religioni, fra cristianesimo e altri sistemi di significato. L’IRC, nell’attuale contesto multiculturale, mediante la propria proposta, promuove tra gli studenti la partecipazione a un dialogo autentico e costruttivo, educando all’esercizio della libertà in una prospettiva di giustizia e di pace».<sup>21</sup> Con questo la valenza interculturale dell’IRC viene autorevolmente affermata sul piano istituzionale, ma possiamo chiederci se, oltre a essere un elemento codificato dalle Indicazioni nazionali (d’intesa tra lo Stato italiano e la CEI),<sup>22</sup> la dimensione dialogica e interculturale dell’IRC possa trovare un fondamento a livello pedagogico.

L’identità di una disciplina scolastica, dal punto di vista pedagogico, deve tener conto di quella che Schwab<sup>23</sup> identifica come la sua *struttura*, che a sua volta si collega sia alla struttura epistemica delle scienze di riferimento, sia alla specifica funzione educativa e formativa che tale disciplina svolge in un determinato ordine e grado di scuola. Questo vale per tutte le discipline e può essere utilmente applicato anche all’IRC. Abbiamo sviluppato in modo approfondito questa idea in altra sede,<sup>24</sup> giungendo a qualificare l’IRC come una *disciplina dialogica*, per una molteplicità di ragioni.

La Teologia, come scienza principale di riferimento, ci offre i primi indizi dell’identità disciplinare dell’IRC, che mette al centro Gesù Cristo, non solo come principale tema da sviluppare, ma anche come mediatore del rapporto d’amore che lega Dio e gli uomini, in quanto centro di tutta la divina rivelazione, che si colloca nel cuore di una dinamica di tipo relazionale, nel senso che «piacque a Dio, nella sua bontà e sapienza rivelare se stesso e far conoscere il mistero della sua volontà (cf. Ef 1,9), mediante il quale gli uomini per mezzo di Cristo, Verbo

<sup>19</sup> Le Indicazioni nazionali per l’IRC sono quelle emerse dalle Intese tra CEI e MIUR, firmate – rispettivamente – il 1º agosto 2009 (DPR 11/02/2010), per il primo ciclo e il 28 giugno 2012, per il secondo ciclo (DPR 20/08/2012). Ricordiamo come, per accompagnare il complesso processo di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, il Servizio nazionale per l’IRC della CEI ha costituito un *Gruppo di supporto per un IRC tra continuità e innovazione*, coordinato da chi scrive. Tale gruppo ha elaborato diverse bozze di Indicazioni per l’IRC che hanno fatto da base alle Intese tra Ministero dell’Istruzione e CEI che sono state firmate tra il 2002 e il 2012, fino ad arrivare alle Indicazioni attualmente in vigore.

<sup>20</sup> Cf. PORCARELLI, *Religione a scuola*, 112-143.

<sup>21</sup> DPR 20 agosto 2012; *Indicazioni nazionali per i Licei*.

<sup>22</sup> Giova ricordare che le Indicazioni nazionali per l’IRC, essendo firmate d’intesa dal Ministro dell’Istruzione e dal Presidente della CEI, hanno una configurazione giuridica per cui quanto si trova in esse – pur essendo frutto di un lavoro di elaborazione culturale la cui responsabilità è in capo alla CEI – viene “validato” e confermato anche dall’autorità civile. L’idea che l’IRC possa attivamente contribuire all’educazione interculturale, può considerarsi autorevolmente espressa dalla CEI e altrettanto autorevolmente confermata dallo Stato italiano.

<sup>23</sup> J.J. SCHWAB, *La struttura delle discipline*. In IDEM et al., *La struttura della conoscenza e il curricolo*, La Nuova Italia, Firenze 1971, 1-27.

<sup>24</sup> Cf. PORCARELLI, *Religione a scuola*, 93-111.

fatto carne, nello Spirito santo hanno accesso al Padre e sono resi partecipi della divina natura».<sup>25</sup> La divina rivelazione ha una *struttura dialogica* che dipende da una volontà comunicativa (da parte di Dio) che si configura come un piano di salvezza, parte di un disegno d'amore, che a sua volta si realizza in un contesto comunitario, con il popolo di Israele e, poi, con la Chiesa che ha lo stesso Cristo come capo.

Sul piano del *ruolo formativo* che è chiamato a svolgere all'interno della scuola, possiamo dire che l'IRC è tradizionalmente caratterizzato da una postura di tipo dialogico che si collega a consuetudini consolidate, anche per altre ragioni. Si tratta, infatti, di una disciplina strutturalmente *aperta al dialogo interdisciplinare*, la cui realizzabilità concreta è legata all'effettiva disponibilità da parte dei colleghi (che possono essere più o meno inclini a cogliere i collegamenti interdisciplinari con la cultura biblica e religiosa, presenti in moltissime discipline). Tra gli elementi di tipo dialogico vi è anche la propensione – da parte degli Insegnanti di Religione (IdR) – a utilizzare le categorie concettuali proprie della disciplina (sia quelle di tipo teologico, ma anche quelle che si collegano alle scienze umane che fanno parte del curricolo formativo degli IdR) per “leggere” le grandi sfide della cultura contemporanea, secondo quanto il magistero conciliare – soprattutto nella *Gaudium et spes* – esorta a fare, con mente aperta e capacità di valorizzare il fatto che Cristo svela pienamente l'uomo all'uomo. Il fatto che nell'ora di Religione si possa trovare spazio per questioni di attualità non è dunque legato a una estemporaneità nella progettazione, come può essere accaduto in passato, ma è parte integrante della missione culturale dell'IRC come disciplina dialogica che si colloca in dialogo con le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dell'umana famiglia.

Un altro elemento che caratterizza l'IRC in quanto disciplina “dialogica” si colloca in quella che abbiamo identificato come *area dell'identità*,<sup>26</sup> perché ogni dialogo autentico suppone l'autenticità dei dialoganti, cioè che ciascuno si ponga in dialogo con la propria identità, senza dissimulare o fingere. In tale prospettiva è utile riaffermare il valore della confessionalità dell'IRC, non solo perché tale carattere è fondato sulla normativa concordataria e sarebbe controproducente negarlo o dissimularlo, ma perché rappresenta una garanzia di *autenticità* in ogni forma di dialogo, compreso quello interculturale e interreligioso di cui parleremo a breve. Il fatto che gli IdR siano chiamati a essere membri attivi della comunità ecclesiale e testimoni autentici della propria fede non è collegato a un approccio

<sup>25</sup> SACROSANCTUM CONCILII OECUMENICUM VATICANUM II, *Constitutio dogmatica Dei Verbum*, 18.11. 1965, n. 2, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 12, 817-835: 818.

<sup>26</sup> Nell'opera dedicata alla riflessione sulla natura dell'IRC, come disciplina, da un punto di vista pedagogico abbiamo sviluppato uno schema di sintesi (cf. PORCARELLI, *Religione a scuola*, 101) che sviluppa l'intima struttura dialogica della disciplina collocando alcune delle sue prerogative essenziali in due aree: l'*area dell'identità* e l'*area dell'alterità*. La prima rappresenta gli elementi strutturali dell'identità dell'IRC, da tenere ben presenti perché il dialogo sia *autentico*: approccio sapienziale, confessionalità, prospettiva cristocentrica. La seconda area raccoglie gli elementi che proiettano l'IRC verso altre tematiche, discipline, soggetti, affinché il dialogo sia *aperto*: apertura antropologica, prospettiva interculturale (attraverso il dialogo interreligioso), il fatto che il cristocentrismo sia “inclusivo”, a cui si collega l'idea della Bibbia come *Grande codice* della cultura occidentale. Rinviamo al testo sopra citato, in cui sviluppiamo analiticamente tutti questi elementi, che qui ci limitiamo ad accennare.

catechistico, ma rappresenta «un valido esempio di quello spirito positivo di laicità che permette di promuovere una convivenza civile costruttiva, fondata sul rispetto reciproco e sul dialogo leale, valori di cui un Paese ha sempre bisogno».<sup>27</sup>

Tra gli elementi che si collocano nel cuore dell'*area dell'alterità* vi è quell'*apertura antropologica* che porta l'IdR a ritenere significative e rilevanti tutte le tematiche umane che richiamano questioni di senso e di valore, nella convinzione che «Cristo svela pienamente l'uomo all'uomo».<sup>28</sup>

Ma l'elemento che più ci interessa e che vogliamo sviluppare in questa sede è l'apertura al *dialogo interculturale* a cui l'IRC può fattivamente contribuire facendo “esplodere”, sul piano pedagogico, le potenzialità presenti nella teologia del *dialogo interreligioso*.

## 2. Apprendere in dialogo: significato teologico, pedagogico e metodologico

Il contributo dell'IRC al dialogo interculturale non si traduce, dunque, in una sorta di “passo indietro” rispetto alla propria identità confessionale, ma si sostanzia – al contrario – in un passo avanti che tutti siamo chiamati a fare lungo la logica del dialogo interreligioso, nella prospettiva di quel *pluralismo inclusivo*, di cui parlano Berger ed Eck.

Il magistero cattolico postconciliare ha sviluppato le aperture già contenute nella *Nostra Aetate*, per cui «la Chiesa cattolica nulla rigetta di quanto è vero e santo in queste religioni»,<sup>29</sup> considerando «con sincero rispetto» le loro credenze, stili di vita, modi di meditare e pregare. Va detto che l'affermazione per cui in ogni religione si trova qualcosa di «vero e santo» è teologicamente impegnativa, perché non si limita a proclamare un semplice rispetto per dei valori umani, ma impegna la Chiesa – e tutti i credenti – a cogliere quegli elementi di verità e santità, in quanto tali. Ancora più impegnativa è la prospettiva presentata da Giovanni Paolo II nella *Redemptoris missio*, sulla scorta del grande incontro di preghiera interreligiosa di Assisi,<sup>30</sup> di cui riportiamo un passaggio particolarmente significativo:

Lo Spirito, dunque, è all'origine stessa della domanda esistenziale e religiosa dell'uomo, la quale nasce non soltanto da situazioni contingenti, ma dalla struttura stessa del suo essere. La presenza e l'attività dello Spirito non toccano solo gli individui ma la società e la storia, i popoli, le culture, le religioni. Lo Spirito, infatti, sta all'origine dei nobili ideali e delle iniziative di bene dell'umanità

<sup>27</sup> BENEDETTO XVI, *Discorso del Santo Padre ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di Religione Cattolica*, Roma, 25 aprile 2009, <[https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090425\\_insegnanti-religione.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html)> (consultato il 25 luglio 2025).

<sup>28</sup> SACROSANCTUM CONCILIO OECUMENICUM VATICANUM II, *Constitutio pastoralis Gaudium et spes*, 8.12.1965, n. 22, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 15, 1025-1115: 1042.

<sup>29</sup> IDEM, *Declaratio Nostra Aetate*, 28.10.1965, n. 2, in «Acta Apostolicae Sedis» 58 (1966) 10, 740-744: 741.

<sup>30</sup> Ci riferiamo all'incontro di preghiera per la pace a cui parteciparono tutti i massimi rappresentanti delle chiese cristiane e sessanta rappresentanti di altre religioni, che ha avuto luogo il 27 ottobre 1986 ad Assisi. Fu un evento di portata storica, che rappresentò anche un modello di dialogo interreligioso rispettoso e fraterno.

in cammino [...]. È ancora lo Spirito che sparge i “semi del Verbo”, presenti nei riti e nelle culture, e li prepara a maturare in Cristo. [...] Così lo Spirito, che “soffia dove vuole” (*Gv 3,8*) e “operava nel mondo prima ancora che Cristo fosse glorificato”, che “riempie l’universo abbracciando ogni cosa e conosce ogni voce”, (*Sap 1,7*) ci induce ad allargare lo sguardo per considerare la sua azione presente in ogni tempo e in ogni luogo. È un richiamo che io stesso ho fatto ripetutamente e che mi ha guidato negli incontri con i popoli più diversi. Il rapporto della chiesa con le altre religioni è dettato da un duplice rispetto: “Rispetto per l’uomo nella sua ricerca di risposte alle domande più profonde della vita e rispetto per l’azione dello Spirito nell’uomo”.<sup>31</sup>

Il testo di san Giovanni Paolo II non sottolinea solo la presenza dei “semi del Verbo” in tutte le culture, ma soprattutto si parla di un’azione diretta dello Spirito Santo attraverso le culture e le religioni, che possono dunque essere considerate – a pieno titolo – vie di salvezza, misteriosamente orientate a Cristo, con modalità che non sta a noi determinare, ma che possiamo cercare di cogliere. Ciò che ci viene chiesto, come cristiani, è di raccogliere la sfida del dialogo interreligioso, perché – precisa ancora Giovanni Paolo II – «le altre religioni costituiscono una sfida positiva per la chiesa: la stimolano, infatti, a scoprire e a riconoscere i segni della presenza del Cristo e dell’azione dello Spirito, sia ad approfondire la propria identità e a testimoniare l’integrità della rivelazione, di cui è depositaria per il bene di tutti».<sup>32</sup> Il testo prosegue precisando le caratteristiche strutturali del dialogo interreligioso<sup>33</sup> che è fatto di coerenza con la propria identità, rispetto reciproco, apertura a comprendere l’altro, senza chiusure e senza dissimulazioni. Si tratta di una logica dialogica che non sempre è presente nella catechesi parrocchiale o nella formazione di base dei cristiani in genere, ma si è sviluppata in una vera e propria *teologia del dialogo interreligioso*.<sup>34</sup>

Sul piano pedagogico potremmo certamente fare riferimento alle *pedagogie del dialogo* che hanno preso forma sulla scorta delle riflessioni di Martin Buber o

---

<sup>31</sup> JOANNES PAULUS II, *Litterae Encyclicae Redemptoris missio*, 7.12. 1990, nn. 28-29, in «Acta Apostolicae Sedis» 83 (1991) 4, 249-340: 273-274.

<sup>32</sup> *Ibidem*, n. 56, in «Acta Apostolicae Sedis» 83 (1991) 4, 304.

<sup>33</sup> «Deriva da qui lo spirito che deve animare tale dialogo nel contesto della missione. L’interlocutore dev’essere coerente con le proprie tradizioni e convinzioni religiose e aperto a comprendere quelle dell’altro, senza dissimulazioni o chiusure, ma con verità, umiltà, lealtà, sapendo che il dialogo può arricchire ognuno. Non ci deve essere nessuna abdicazione né irenismo, ma la testimonianza reciproca per un comune progresso nel cammino di ricerca e di esperienza religiosa e, al tempo stesso, per il superamento di pregiudizi, intolleranze e malintesi. Il dialogo tende alla purificazione e conversione interiore che, se perseguita con docilità allo Spirito, sarà spiritualmente fruttuosa» (*Ibidem*).

<sup>34</sup> Cf. M. DHAVAMONY, *Pluralismo religioso e missione della Chiesa*, LEV, Città del Vaticano 2001; A. AMATO, *Dialogo Interreligioso. Significato e valore*, LEV, Città del Vaticano 2011; R. PANIKKAR, *Dialogo interculturale e interreligioso*, Jaka Book, Milano 2013; M. DAL CORSO – B. SALVARANI, “Molte volte e in diversi modi”. *Manuale di dialogo interreligioso*, Cittadella, Assisi 2018.

Paulo Freire,<sup>35</sup> oppure addentrarci nel vasto pelago della *pedagogia interculturale*,<sup>36</sup> che rappresenta un vero e proprio campo di ricerca. In questa sede ci limitiamo a segnalare un'attenzione di tipo pedagogico per una corretta interpretazione della dimensione dialogica dell'IRC, rimanendo sull'intuizione euristica iniziale che si gioca tutta sulla complementarietà delle dimensioni dell'identità e dell'alterità, cioè sul "prendere in carico" – pedagogicamente parlando – le caratteristiche di una *disciplina dialogica*. L'IdR è chiamato a occuparsi anche delle altre religioni, non perché debba "supplire" alla mancanza di un insegnamento religioso aconfessionale,<sup>37</sup> ma proprio in forza di quella teologia del dialogo interreligioso di cui abbiamo appena parlato: chi autenticamente rappresenta la logica con cui si muove il Magistero della Chiesa non può rinunciare alla ricerca di quei "semi del Verbo" che sono presenti in tutte le religioni.

Dal punto di vista *metodologico* è bene tenere a mente alcune avvertenze, che richiamano anche ciò che ci hanno detto i documenti relativi alla *religious literacy*, che abbiamo considerato all'inizio. Anzitutto, è essenziale evitare in ogni modo quelle presentazioni iper-semplificatorie delle culture e delle religioni altrui che possono portare alla diffusione di incomprensioni, stereotipi e pregiudizi. Questo rappresenta una seria responsabilità per gli estensori dei libri di testo che devono fornire sia ai docenti che agli studenti degli strumenti culturali adeguati e accuratamente vagliati, ma rappresenta anche una responsabilità per gli IdR, che non sempre ricevono un'adeguata formazione sul piano della competenza interculturale o del dialogo interreligioso,<sup>38</sup> per cui sarebbe atto di grande responsabilità attrezzarsi per avere chiavi di lettura adeguate per affrontare le principali tradizioni religiose di oggi.

Una seconda avvertenza metodologico-pedagogica è quella di concepire l'IRC come disciplina "ospitale", sia perché recupera i grandi temi della *teologia*

---

<sup>35</sup> Molto attivo in questo ambito è stato l'amico e collega prof. G. MILAN, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2021 (nuova edizione); IDEM, *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa Multimedia, Lecce 2020. Cf. anche S. CLARIS, *Filosofia e pedagogia del dialogo*, Armando, Roma 2013.

<sup>36</sup> La pedagogia interculturale rappresenta un campo di ricerca specifico, con un'ampissima letteratura di cui non è possibile dar conto in questa sede; indichiamo solo un paio di titoli tra i più diffusi e autorevoli: M. FIORUCCI, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale: risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari 2020.

<sup>37</sup> Per molto tempo, in Italia, vi è chi ha proposto la sostituzione di un IRC confessionale con un insegnamento aconfessionale di storia delle religioni o scienze religiose, in quanto considerato più in linea con uno Stato "laico", in un contesto multiculturale. Oggi possiamo dire che un insegnamento dichiaratamente e lealmente confessionale, gestito con una logica di tipo "dialogico" è più in sintonia con quel "pluralismo inclusivo" di cui si è detto sopra.

<sup>38</sup> Uno studio specifico in questo senso è stato compiuto da R. GABBIADINI, *L'insegnamento della Pedagogia Interculturale in alcuni Istituti Superiori di Scienze Religiose in Italia*, in «Nuova Secondaria Ricerca» 38 (2020) 4, 357-368. Purtroppo, le conclusioni a cui giunge l'autore non sono incoraggianti e segnalano che vi è ancora molta strada da fare, a partire dai luoghi della formazione iniziale (gli ISSR), ma anche nella formazione in servizio.

dell'ospitalità,<sup>39</sup> che hanno profondissime radici bibliche, sia perché il modo migliore per presentare le altre culture e tradizioni spirituali e religiose è quello di dar loro parola, accogliendole all'interno dell'IRC o andando noi stessi in visita alle loro comunità. Nell'ottica di un *IRC ospitante*, gli IdR potrebbero

proporre lezioni interreligiose, ospitando esperti e credenti di altre fedi, organizzando con loro delle unità di apprendimento complete di parte storica e teologica [...]. Consentire, tramite un accordo simbolico, di far parlare in maniera autonoma le altre religioni, all'interno dell'IRC, raggiungerebbe tre obiettivi importanti: a) indicherebbe un'apertura della religione cattolica alle altre religioni, facendo emergere la necessità di "aggiornare" l'Accordo del 1984 da un punto di vista interculturale; b) permetterebbe alla religione ospitata di parlare di sé senza filtri cattolici, evitando così un posizionamento etnocentrico; c) metterebbe le basi per un discorso più ampio di formazione interreligiosa per tutti i docenti che sono chiamati all'insegnamento specificatamente religioso nella scuola.<sup>40</sup>

Già sono abbastanza diffuse buone prassi consolidate, come quella di portare gli studenti in visita alle sinagoghe per un incontro diretto con le comunità ebraiche, ma un *IRC dialogico e ospitale* può crescere ulteriormente in questa direzione anche tramite accordi interistituzionali con le maggiori comunità religiose presenti in Italia.

### 3. Apprendere in dialogo: una “buona prassi” da sviluppare

In continuità con quanto abbiamo appena scritto possiamo ricordare un documento del Pontificio Consiglio per il dialogo interreligioso che affermava come

uno dei temi di dialogo tra i responsabili religiosi è il modo in cui i libri di testo rappresentano le religioni degli altri. In particolare, uno studio comparativo obiettivo della storia e dei testi religiosi, utilizzato per diversi livelli del sistema scolastico, dimostra che l'educazione religiosa è in grado di sostenere stereotipi negativi e interpretazioni distorte delle credenze e delle pratiche di una religione. Nel preparare tali libri di testo per le scuole statali così come per le scuole private, i responsabili religiosi devono lavorare insieme per mettersi d'accordo sui contenuti essenziali e appropriati.<sup>41</sup>

Il testo è scritto in termini molto ampi, perché si colloca in una prospettiva mondiale, ma offre un'indicazione particolarmente utile per possibili sviluppi

<sup>39</sup> Scrive un noto teologo: «L'ospitalità, essendo sacra e meravigliosamente feconda, è l'archetipo dell'incontro interculturale e interreligioso. Le tre religioni monoteiste di origine semitica (ebraismo, cristianesimo, islam) derivano la loro origine dalla fede di Abramo e dalla sua ospitalità. Accogliere l'altro, farsi l'altro, implica una reciprocità nel condividere la vita, ben oltre un semplice colloquio o scambio di idee» (M. FUSS, *"Riconoscere, conservare, promuovere". Il rapporto tra teologia e scienze delle religioni a 40 anni dalla Nostra aetate*, in M. CROCIATA (Ed.), *Teologia delle religioni. La questione del metodo*, Città Nuova, Roma 2006, 71-108: 80).

<sup>40</sup> C. MACALE, *La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana*, «Nuova Secondaria Ricerca» 38 (2020) 4, 195.

<sup>41</sup> PONTIFICO CONSIGLIO PER IL DIALOGO INTERRELIGIOSO, *Dialogo nella verità e nella carità. Orientamenti pastorali per il Dialogo interreligioso*, 2014, n. 74.

dell'IRC in Italia, che potrebbero arrivare a sostituire o integrare l'attuale meccanismo (un po' datato) della concessione del "nulla osta" da parte della CEI per la pubblicazione dei libri di testo per l'IRC.<sup>42</sup>

Un primo passo in questa direzione è stato compiuto attivando una collaborazione tra gli Uffici della Segreteria Generale della Conferenza Episcopale Italiana (Ufficio Nazionale per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso; Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università; Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica) e l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane - UCEI. L'idea è nata nel 2019, durante un seminario annuale sul dialogo interreligioso tenutosi a Camaldoli, e si è tradotta nell'attivazione di un gruppo di lavoro ebraico-cristiano che, prendendo le mosse dall'analisi di alcune criticità emerse nei libri di Religione cattolica dedicati alla presentazione dell'ebraismo e della "Bibbia ebraica", ha prodotto le schede che costituiscono la buona prassi di cui ci occupiamo. La prima fase del progetto si è conclusa formalmente il 17 gennaio 2023, mentre la presentazione ufficiale delle *16 schede per conoscere l'ebraismo* ha avuto luogo il 15-16 marzo 2023 presso il MEIS di Ferrara, dove i rappresentanti delle comunità ebraica e cristiana hanno illustrato gli obiettivi di questa iniziativa e l'importanza del primo traguardo raggiunto, in un percorso che prevede anche altre tappe. Il 4 giugno 2025 il progetto è stato presentato al Ministero dell'Istruzione e del Merito. L'obiettivo dichiarato viene chiaramente espresso nella pagina del sito della CEI dedicata a questo progetto, in cui si afferma che «queste schede testimoniano come il processo avviato dalla svolta conciliare con *Nostra Aetate* n. 4, sia attivo, efficace e hanno lo scopo di assicurare alla scuola italiana testi IRC di qualità promuovendo cultura e conoscenza come vero antidoto ad ogni forma di antisemitismo».<sup>43</sup>

Le schede affrontano temi molto significativi, come la Bibbia ebraica, la Torah scritta e orale, il calendario ebraico e le sue feste, il rapporto tra giustizia e misericordia, il popolo d'Israele e la terra di Israele, Gesù (Yeshua) ebreo, cenni di storia degli ebrei italiani, il dialogo ebraico-cristiano. La chiave di lettura generale di tutto il progetto si trova, probabilmente, nella quindicesima delle "schede", dedicata al dialogo ebraico-cristiano dal Vaticano II a oggi, in cui si coglie tutto il cammino compiuto dalla Chiesa cattolica in questa direzione, affermando sempre di più il legame speciale che unisce ancora oggi ebraismo e cristianesimo, perché «la prima Alleanza non è mai stata revocata, disse papa Giovanni Paolo II a Magonza nel 1980: Ha-Shem è fedele alle sue Alleanze, cerchiamo anche noi di esserlo, contribuendo a preparare quel giorno in cui Egli convertirà i popoli a una lingua chiara «in modo che essi potranno invocare il

<sup>42</sup> Ricordiamo che tale meccanismo è stato definito in occasione del Concordato del 1929, quando – sul fronte ecclesiale – era ancora attivo e aggiornato *l'Indice dei libri proibiti* (*Index librorum prohibitorum*) che è rimasto operativo dai tempi del Concilio di Trento, fino al 1966.

<sup>43</sup> La presentazione del progetto e il libro con le 16 schede, liberamente scaricabile in italiano e in inglese, si trovano alla seguente pagina del sito dell'Ufficio Nazionale per l'Ecumenismo e il Dialogo Interreligioso della CEI: <<https://unedi.chiesacattolica.it/2025/02/07/16-schede-per-conoscere-lebraismo/>> (consultato il 25 luglio 2025).

Nome del Signore servendolo spalla a spalla» (*Sof 3,9*), diversi ma uniti».<sup>44</sup> Nel complesso emerge una strategia di “dislocazione dello sguardo”: l’ebraismo non è presentato come l’“antenato” incompiuto del cristianesimo, ma come una tradizione vivente, con una propria coerenza interna, una propria autorità interpretativa e una propria vitalità spirituale, in linea con quanto affermato da un importante documento<sup>45</sup> della Commissione per i rapporti religiosi con l’ebraismo che, significativamente, fa parte del Dicastero per la promozione dell’unità dei cristiani, per sottolineare ancora una volta il legame speciale con l’ebraismo.

### **Conclusioni: verso una cultura del dialogo per costruire la pace**

L’IRC, nel contesto scolastico italiano, ha avuto una pluridecennale evoluzione che lo ha portato da un approccio catechistico, totalmente interno alla prospettiva cattolica, fino ad inserirsi pienamente nelle finalità della scuola, aprendosi alla dimensione interculturale. In tal senso esso può costituire una leva decisiva per promuovere una cultura del dialogo, fondamento necessario per la convivenza pacifica in società sempre più pluraliste. Il contributo teologico, pedagogico e metodologico di una disciplina “ospitale” si misura nella capacità di formare studenti capaci di riconoscere e apprezzare l’alterità religiosa, senza rinunciare alla profondità della propria identità.

La prospettiva del dialogo interreligioso, assunta con chiarezza dal Magistero postconciliare e attuata in esperienze concrete come il progetto CEI-UCEI, dimostra che è possibile superare logiche etnocentriche, aprendosi a una narrazione condivisa, rispettosa e co-costruita della pluralità religiosa. In tale orizzonte, l’IRC si configura non solo come spazio formativo, ma come luogo generativo di relazioni, di cultura della pace e di cittadinanza attiva. È in questa direzione che occorre orientare oggi la riflessione e la prassi educativa, promuovendo processi di apprendimento autenticamente dialogici e trasformativi. Altri passi si possono prevedere per il prossimo futuro, sia come sviluppi del progetto di collaborazione interreligiosa nel contesto del dialogo ebraico-cristiano, con la redazione – per esempio – di altre schede per conoscere l’ebraismo, ma anche di schede per conoscere il cristianesimo da mettere a disposizione della comunità ebraica a supporto delle azioni formative in cui la comunità ebraica presenta la prospettiva cristiana in genere e cattolica in particolare. Si possono anche immaginare altri sviluppi sul fronte di un IRC “ospitale”, con progetti di collaborazione interreligiosa anche con altre comunità presenti in Italia (come, ad esempio, le comunità islamiche) e consolidando l’IRC come spazio di incontro ecumenico con altre comunità cristiane (se disponibili a lasciarsi coinvolgere).

<sup>44</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (CEI) – UNIONE DELLE COMUNITÀ EBRAICHE ITALIANE (UCEI), *16 schede per conoscere l’ebraismo*. 2023, 83. <<https://unedi.chiesacattolica.it/2025/02/07/16-schede-per-conoscere-lebraismo/>> (consultato il 25 luglio 2025).

<sup>45</sup> COMMISSIONE PER I RAPPORTI RELIGIOSI CON L’EBRAISMO – PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELL’UNITÀ DEI CRISTIANI, *I doni e la chiamata di Dio sono irrevocabili (Rm 11,29). Riflessioni su questioni teologiche nei rapporti tra cattolici ed ebrei in occasione del 50° anniversario di Nostra Aetate (n. 4)*, LEV, Città del Vaticano 2015, <[https://www.christianunity.va/content/unitacristiani/it/commissione-per-i-rapporti-religiosi-con-l-ebraismo/commissione-per-i-rapporti-religiosi-con-l-ebraismo-crre/documenti-della-commissione/\\_perche-i-doni-e-la-chiamata-di-dio-sono-irrevocabili--rm-11-29-.html](https://www.christianunity.va/content/unitacristiani/it/commissione-per-i-rapporti-religiosi-con-l-ebraismo/commissione-per-i-rapporti-religiosi-con-l-ebraismo-crre/documenti-della-commissione/_perche-i-doni-e-la-chiamata-di-dio-sono-irrevocabili--rm-11-29-.html)> (consultato il 25 luglio 2025).

## Learning in Dialogue: The Role of CRE from an Intercultural Perspective

### ► ABSTRACT

The article explores the evolving role of Catholic Religious Education (CRE) in Italian public schools, emphasizing its potential as a space for intercultural and interreligious dialogue. Rather than withdrawing from its confessional identity, CRE is framed as a pedagogical opportunity to engage meaningfully with religious pluralism and cultural diversity. Drawing from post-conciliar Catholic teaching, international educational guidelines, and dialogical pedagogies (Freire, Buber), the article develops the idea of Religious Education (RE) as a “dialogical subject”. A case study is presented through the joint CEI-UCEI initiative for the accurate representation of Judaism in Catholic religion textbooks, seen as a model of education for peaceful coexistence and democratic citizenship.

### ► KEYWORDS

Catholic Religious Education; Interculturality; Interreligious dialogue; Pedagogy of Dialogue; Religious Pluralism; Religious Stereotypes.

✉ andrea.porcarelli@unipd.it

## L'educazione religiosa per tutti nel tempo del pluralismo delle appartenenze: un cantiere aperto nella scuola italiana

Pierpaolo Tiani \*

### ► SOMMARIO

L'articolo indaga il ruolo dell'educazione religiosa in un contesto segnato da intenso pluralismo culturale e da avanzati processi di secolarizzazione. Alla luce del pensiero di P.L. Berger, viene precisato il significato operativo dei concetti di educazione e istruzione religiosa. Si esaminano poi le diverse posture adottate dai soggetti credenti riguardo all'educazione religiosa e si riflette sulle ragioni dell'educazione religiosa e sui rischi di una sua assenza. L'argomentazione si concentra su tre ragioni pedagogiche: formazione integrale, prevenzione delle distorsioni religiose e promozione del dialogo interculturale. Il testo affronta inoltre la questione della presenza dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica, sottolineandone al contempo la marginalità curricolare e la rilevanza culturale e sociale. In conclusione, vengono discussi i diversi modelli europei di insegnamento religioso e le prospettive aperte nel contesto italiano, caratterizzato da un dibattito in corso su un eventuale superamento dell'attuale assetto confessionale.

### ► PAROLE CHIAVE

Educazione religiosa; Insegnamento della religione cattolica; Italia;  
Scuola pubblica.

\***Pierpaolo Tiani:** è Professore Ordinario di “Pedagogia generale e sociale” dell’ Università Cattolica del Sacro Cuore.

## Premessa

Lo scopo dell'articolo è riflettere sul valore, in un tempo di forte pluralismo culturale, di un'educazione religiosa che chiami in causa, secondo la propria specificità, anche la scuola pubblica, considerando in modo particolare il sistema scolastico italiano.

Nell'avviare la riflessione è opportuno fare alcune precisazioni, al fine di delineare meglio i confini del discorso.

Una prima precisazione va fatta in merito all'espressione "educazione religiosa", che può essere utilizzata con un'ampiezza di significato diversa. In questo contesto se ne farà uso, in prima battuta, con una accezione molto ampia ri-chiamando: la cura dello sviluppo di una *sensibilità* nella persona verso la dimensione religiosa; la promozione, con gradi diversi di formalità, della *conoscenza* del fenomeno religioso e di *esperienze* tese a far acquisire al soggetto attenzione e familiarità nei confronti di specifici valori, credenze, linguaggi, riti, pratiche di una o più "tradizioni" religiose, anche al fine di una adesione personale ad un determinato insieme di significati.

Progressivamente, però, il campo si andrà restringendo, in quanto il discorso si focalizzerà sull'istruzione religiosa, nel senso di promozione di una comprensione culturale del fenomeno religioso in generale e degli aspetti portanti di una o alcune sue tradizioni specifiche. L'istruzione non va letta in modo contrapposto all'educazione religiosa; al contrario può essere considerata come un aspetto più specifico che, a sua volta, può anche permettere alle persone di aprirsi a un campo più vasto. Attraverso la via dello studio dei fenomeni e dei significati religiosi, infatti, le persone possono trovarsi sollecitate a porre una particolare attenzione alla dimensione del religioso che caratterizza la condizione umana.

Una seconda precisazione riguarda l'approccio che si può avere nei confronti del pluralismo culturale. A questo riguardo è utile riprendere quanto scriveva Peter L. Berger alcuni fa:

Con pluralismo intendo più o meno – scriveva lo studioso di origine austriaca – la co-esistenza, in certa misura pacifica, di gruppi diversi in una stessa società. Il pluralismo religioso (diverso da quelli di altro tipo) è una delle numerose varianti del fenomeno; la pluralizzazione è il processo che determina questa condizione. Il termine "co-esistenza", implicito nell'idea di pluralizzazione, richiede un approfondimento. In questo contesto esso implica qualcosa di più di una astensione dal massacro reciproco; piuttosto denota un certo grado di interazione sociale. Questo è importante. Nel corso della storia, sono state molte le situazioni in cui gruppi diversi sono riusciti a vivere fianco a fianco senza lasciarsi andare alla loro inclinazione, probabilmente connaturata, di sterminarsi a vicenda. Normalmente, tuttavia, questo stato di cose desiderabile (determinato di solito non da nobili ideali di tolleranza, ma dal potere limitato di entrambi i gruppi) veniva mantenuto erigendo barriere contro le relazioni sociali. [...] Il pluralismo che ci interessa qui appare quando si apre una breccia negli steccati. I

vicini si sporgono al di sopra dello steccato, si parlano, si frequentano. Inevitabilmente si verifica quella che ho chiamato "contaminazione cognitiva" – i diversi stili di vita, valori credenze cominciano a mescolarsi. Nel corso della storia, questo genere di pluralismo si è ripresentato periodicamente. [...] Ciò che caratterizza il pluralismo moderno è la sua natura di fenomeno molto diffuso.<sup>1</sup>

Di fronte a una condizione reale di contaminazione cognitiva tra esperienze e tradizioni religiose diverse si possono assumere, ricorda sempre Berger, diversi atteggiamenti.<sup>2</sup>

Il primo atteggiamento è quello che egli chiama «*patteggiamento cognitivo*», che consiste, da parte di una persona credente all'interno di una determinata religione, nel «venire a patti con il dubbio»,<sup>3</sup> ossia provare a *re-interpretare* e in qualche modo ridiscutere, alla luce del confronto con altre culture, alcuni aspetti interni all'impianto dottrinale e istituzionale del proprio credo.

Il secondo atteggiamento è la «*resa cognitiva*»,<sup>4</sup> che consiste sostanzialmente nell'abbandono di diverse credenze ritenute non più plausibili, senza tuttavia disconoscere l'appartenenza e l'adesione ai principi etici della propria fede.

Il terzo è quello della «*riduzione cognitiva*», che consiste in una resistenza alla contaminazione attraverso una sorta di chiusura che può assumere una curvatura difensiva oppure offensiva: «In termini difensivi, ciò significa ritirarsi in una fortezza all'interno della quale possono essere mantenute tutte le vecchie norme, sia dottrinali sia comportamentali. In termini offensivi, il progetto è ri-conquistare la società nel nome della tradizione religiosa».<sup>5</sup>

Personalmente, ritengo che sia costruttivo affrontare le questioni complesse che il pluralismo pone a tutte le culture (e non solo perciò all'interno del mondo religioso) attraverso un atteggiamento teso a evitare sia la chiusura, sia la rinuncia, ma invece aperto a nuove comprensioni, a uno sforzo, come diceva Berger di *re-interpretazione*.

Una terza precisazione è di carattere metodologico. Per realizzare il presente testo ho ritenuto importante riprendere, in alcuni punti, riflessioni elaborate negli anni scorsi,<sup>6</sup> inserendole in un contesto argomentativo nuovo e specifico.

## 1. L'educazione religiosa: superflua o cruciale?

Nei nostri contesti democratici occidentali, caratterizzati dalla convivenza di diverse visioni della vita, la considerazione nei confronti dell'educazione religiosa oscilla tra due polarità.

<sup>1</sup> P.L. BERGER, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, [1992], il Mulino, Bologna 1994, 41-42.

<sup>2</sup> Cf. P. TRIANI, *Pluralismo, convivenza umana, pedagogia del religioso*, in S. ULIVIERI (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2018, 295-300.

<sup>3</sup> Cf. Berger, *Una gloria remota*, 45.

<sup>4</sup> Cf. *Ibidem*, 46.

<sup>5</sup> *Ibidem*, 47.

<sup>6</sup> Mi riferisco ai seguenti saggi: il già citato TRIANI, *Pluralismo, convivenza umana, pedagogia del religioso*; IDEM, *Allargare gli orizzonti: l'educazione tra secolarizzazione e post-secolarizzazione*, in «Educatio Catholica» 6 (2020) 1/2, 113-121; IDEM, *Educazione religiosa ed educazione all'auto-trascendenza*, in «Rivista Lasalliana» 88 (2021) 4, 493-504.

### a) *Superflua*

Da un lato si ritiene che in una società considerata ormai “secolarizzata”, l’educazione religiosa sia sostanzialmente *una questione privata* e che non possa essere assunta come oggetto diretto dell’azione educativa da parte di una comunità civile.

Per comprendere meglio questa posizione e le sue conseguenze vale la pena riprendere, seppur brevemente, le tre accezioni di secolarizzazione evidenziate da Charles Taylor e i cui tratti risultano ancora ben visibili nei nostri contesti.<sup>7</sup>

La prima accezione riguarda la distinzione tra la sfera religiosa e l’ambito delle istituzioni civili e politiche:

La religione o la sua assenza è in larga misura una questione privata. La società politica include allo stesso titolo i credenti (di tutte le confessioni) e i non credenti. Per dirla altrimenti, nelle nostre “società secolari” ci si può impegnare pienamente in politica senza mai incontrare Dio, senza mai giungere a un punto in cui l’importanza cruciale del Dio di Abramo per questo tipo d’impresa si manifesti ovvia e indiscutibile.<sup>8</sup>

La seconda accezione chiama in causa la forte diminuzione della credenza e della pratica religiosa,<sup>9</sup> che si va registrando in molti paesi occidentali e che ormai coinvolge anche contesti, come l’Italia,<sup>10</sup> segnati da un diffuso cattolicesimo popolare.

La terza accezione riguarda le “condizioni della credenza”. L’adesione a un credo religioso non è un fatto scontato, frutto soprattutto di un’appartenenza sociale, ma è sempre più il risultato, come mostrano anche diverse ricerche sul campo,<sup>11</sup> di una scelta personale: «Qui il passaggio alla secolarizzazione consiste, fra le altre cose, nella transizione da una società in cui la fede in Dio era incontestata e, anzi, non problematica, a una in cui viene considerata come un’opzione tra le altre e spesso non come la più facile da abbracciare».<sup>12</sup> Siamo perciò passati «da una società in cui era virtualmente impossibile non credere in Dio, a una in cui la fede, anche per il credente più devoto, è solo una possibilità umana fra le altre».<sup>13</sup>

Il fenomeno della secolarizzazione, nelle sue diverse sfaccettature, ha comportato, nelle società occidentali, anche forti cambiamenti nel campo educativo. Richiamo solo i principali: nel rapporto tra le istituzioni formative e le confessioni religiose; nell’ideale di “uomo formato” e conseguentemente nelle finalità e nei

<sup>7</sup> Per questa ripresa della riflessione di C. Taylor cf. anche TRIANI, *Allargare gli orizzonti*.

<sup>8</sup> C. TAYLOR, *L’età secolare*, [2007], Feltrinelli, Milano 2009, 11-12.

<sup>9</sup> Cf. *Ibidem*, 13.

<sup>10</sup> Cf. F. GARELLI, *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, il Mulino, Bologna 2016.

<sup>11</sup> Cf. P. BIGNARDI – R. BICHI, (Edd.), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2015; R. BICHI – P. BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo? I giovani e una nuova spiritualità*, Vita e Pensiero, Milano 2024.

<sup>12</sup> TAYLOR, *L’età secolare*, 13.

<sup>13</sup> *Ibidem*, 14.

contenuti dell'azione educativa; nell'ordine "gerarchico" dei saperi ritenuti più rilevanti per lo sviluppo della società e per l'educazione delle persone.<sup>14</sup>

All'interno di queste profonde trasformazioni, l'attenzione educativa della collettività, e soprattutto delle istituzioni pubbliche, verso gli aspetti religiosi è andata via via facendosi sempre più debole.

L'attuale cultura educativa occidentale, infatti, non nega in sé, a parte alcune posizioni, il valore che la dimensione religiosa può rivestire nella vita delle singole persone; ma, nella maggioranza dei casi, non considera questo tratto come un aspetto rilevante per la costruzione dell'individuo "ben" formato. Il promuovere nella persona una posizione "matura" e "riflessiva" in ordine agli aspetti religiosi dell'uomo è considerato questione educativa che può essere curata, per chi ne avverte il bisogno, all'interno delle diverse tradizioni religiose e dei gruppi di appartenenza; non è però considerato "fattore strategico" per la crescita sociale.

Il debole valore sociale assegnato all'educazione della dimensione religiosa si intreccia con la marginalità che è assegnata socialmente alla riflessività sulle questioni religiose, considerate troppo condizionate da pregiudizi di partenza, troppo di "parte", con la conseguente collocazione degli studi religiosi confessionali al confine (se non proprio all'esterno) del quadro dei saperi ritenuti strategici e degli studi che contano.

#### *b) Cruciale*

Dall'altro lato, c'è chi ritiene necessario superare (o almeno integrare) la categoria di secolarizzazione (si parla al riguardo, come è noto, di post-secolarismo),<sup>15</sup> e ridare valore anche all'educazione religiosa in un contesto pubblico, per poter affrontare intelligentemente due nuovi fenomeni che stanno ridisegnando il peso dell'aspetto religioso nei contesti sociali occidentali.

Il primo è la crescente presenza di tradizioni ed esperienze religiose diverse con la conseguente convivenza tra differenti visioni del mondo e differenti valori. Il secondo è il nuovo peso che il richiamo all'aspetto religioso sta avendo nel dibattito politico, in termini soprattutto difensivi e identitari.

Chi evidenzia la portata di questi aspetti mette in luce – a mio parere giustamente – che sarebbe un errore continuare a considerare la tematica religiosa come un aspetto irrilevante della vita sociale. Al contrario risulta essere sempre più cruciale e ciò comporta affrontare la questione del come sia possibile che l'educazione religiosa diventi oggetto di un'attenzione educativa condivisa a livello pubblico. Non affrontare la questione significherebbe semplicemente ignorare i cambiamenti in atto, favorire la conflittualità, alimentare l'ignoranza e l'analfabetismo nei confronti dell'ambito religioso, già di per sé molto diffusi.

Questa seconda posizione ci spinge a riflettere più attentamente sulle ragioni dell'educazione religiosa e sui rischi di una sua assenza.

---

<sup>14</sup> Cf. TRIANI, *Allargare gli orizzonti*.

<sup>15</sup> Cf. V. ROSITO, *Postsecolarismo. Passaggi e provocazioni del religioso nel mondo contemporaneo*, EDB, Bologna 2017.

## 2. Le ragioni di un'educazione religiosa

Per una pedagogia di stampo personalistico e comunitario, la necessità di fare uscire l'educazione religiosa dalla marginalità è sostenuta da almeno tre ragioni.<sup>16</sup>

Una prima ragione risiede nel principio pedagogico (e non solo) dell'attenzione alla persona umana nella sua interezza: alla complessità dei suoi bisogni e interessi, alla pluralità delle sue dimensioni, alla molteplicità dei suoi linguaggi espressivi e dei suoi stili cognitivi. In virtù di questo principio non riduzionistico risulta importante non trascurare pedagogicamente la dimensione religiosa della vita umana,<sup>17</sup> ma tematizzarla come una realtà, verso la quale accrescere nelle persone la consapevolezza e le conoscenze.

Questa tematizzazione, come per ogni dimensione dell'umano, non può essere fatta in astratto, ma passa attraverso le forme della cultura e quindi nello specifico attraverso i linguaggi, le forme, i concetti, le regole, di una determinata esperienza e confessione religiosa. Nell'ottica dell'educazione come promozione della formazione integrale della persona, però, è compito di ogni educazione religiosa formalmente definita svolgere azioni, predisporre contesti, strutturare pratiche, che siano coerenti con il fine ultimo dell'educazione che è rappresentato dalla promozione della libertà e della responsabilità della coscienza umana.

Anche l'educazione religiosa è a servizio della persona, e il suo senso umanistico sta nel permettere al soggetto di aprirsi alla possibilità della trascendenza, di coltivare in sé l'apertura al divino, di prendere sul serio domande esistenziali fondamentali, inerenti al rapporto tra l'uomo e il mistero di Dio.<sup>18</sup>

Una seconda ragione risiede nel riconoscere che, come ogni dimensione dell'uomo, anche quella religiosa può subire deformazioni e blocchi. Per questo risulta importante promuovere lo sviluppo di una religiosità integrata con le altre dimensioni della persona, per prevenire le conseguenze di una religiosità immatura.

Una terza ragione a supporto della rilevanza dell'educazione religiosa risiede nel contesto pluralistico e multiculturale nel quale viviamo e che richiede di crescere nella capacità di riconoscere l'altro e di esercitare il dialogo. L'analfabetismo intellettuale e la non conoscenza esistenziale in ordine alle tematiche religiose, infatti, porta con sé l'impossibilità di comprendere l'orizzonte di vita di molte persone che vivono una cultura profondamente segnata da una determinata religione. La conoscenza dell'ambito religioso e delle religioni è perciò un fattore determinante per lo sviluppo del dialogo interculturale.

<sup>16</sup> Per questa riflessione sulle ragioni dell'educazione religiosa, cf. TRIANI, *Educazione religiosa e educazione all'auto-trascendenza*.

<sup>17</sup> Cf. F. ARICI – R. GABBIADINI – M.T. MOSCATO (Edd.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014; M. CAPUTO (Ed.), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano 2018.

<sup>18</sup> Cf. B. LONERGAN, *Ragione e fede di fronte a Dio*, Queriniana, Brescia 1977, 71.

Per concorrere a una formazione integrale della persona e al pieno sviluppo della sua umanità; per collaborare alla costruzione di una società più fraterna,<sup>19</sup> c'è bisogno, inoltre, che l'educazione religiosa, all'interno delle diverse religioni, non si rinchiuda in sé stessa, ma eserciti su di sé la riflessione critica e metta in atto uno stile di apertura al dialogo e al confronto.

Oltre a richiamare le ragioni a sostegno di un impegno culturale e sociale in ordine all'educazione religiosa, occorre evidenziare come la sua mancanza comporti a sua volta alcuni rischi. Anche in questo caso ne richiamo, brevemente, tre: uno riguarda le persone, un altro le religioni, un altro ancora le culture.

Il primo è che le persone ignorino la complessità della dimensione religiosa, che non considerino la propria religiosità come un processo aperto a uno sviluppo e sottoposto perciò, come ho già richiamato, anche a possibili deformazioni.

Un secondo rischio è che le singole tradizioni religiose svolgano un'azione educativa autoreferenziale, senza considerare il loro ruolo "civico", e perdendo di vista il valore di formare coscienze religiose capaci di riflettere consapevolmente sulla propria esperienza.

Un terzo rischio è che le culture elaborino un'interpretazione del mondo riduttivistica dell'uomo, dove il fenomeno religioso o viene considerato superato o viene ridotto a strumento identitario contro altri.

### **3. Il coinvolgimento della scuola e la sua insufficienza**

Richiamate le ragioni dell'educazione religiosa, occorre ora interrogarsi sull'opportunità della presenza di un insegnamento avente come oggetto la conoscenza e la comprensione culturale della religiosità umana e di specifiche tradizioni religiose all'interno del contesto pluralistico della scuola.<sup>20</sup>

Lo sviluppo e la maturazione della dimensione religiosa avvengono, infatti, principalmente, in ambienti confessionalmente connotati e solitamente non formali. I contesti principali di riferimento sono le comunità di appartenenza, con le loro ritualità, i loro percorsi formativi, le loro norme, e le famiglie, dove gli aspetti fondanti di una determinata religione sono trasmessi esperienzialmente attraverso l'esempio, la preghiera insieme, i comportamenti e le scelte messe in atto nella vita quotidiana.

*Perché quindi dare spazio ai contenuti religiosi anche nell'ambito della scuola pubblica?* Questa domanda suscita almeno tre piani di riflessione che portano con sé anche tre linee generali di azione.

#### *a) Prendere atto di una marginalità*

Un primo piano è quello della constatazione: al di là – come vedremo – dei diversi modelli, l'orientamento prevalente all'interno delle democrazie occidentali è quello di garantire nella scuola la possibilità, per chi vuole, di favorire la comprensione culturale di un determinato credo religioso e della religiosità umana in generale. Ciò non significa però che il contenuto religioso abbia un peso

---

<sup>19</sup> Cf. FRANCESCO - A. AL-TAYYEB, *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, Abu Dhabi, 4.2. 2019, in «Acta Apostolicae Sedis» 111 (2019) 3, 349-356.

<sup>20</sup> Cf. TRIANI, *Educazione religiosa e educazione all'auto-trascendenza*.

rilevante nel curricolo; al contrario risulta sostanzialmente marginale. L'osservava già diversi anni fa Lucio Guasti:

Ma anche se ogni Stato nazionale ha risolto in modo differente il suo rapporto con il campo della religione, resta il fatto che in tutti i curricoli contemporanei la religione è vissuta come materia marginale, non appartiene più al core curriculum né sul piano interno e nemmeno sul versante esterno. Tutti i suoi tentativi per riagganciare la centralità del curricolo non potranno che scontrarsi con nuove posizioni di teoria della formazione e con quelle relative alla pluralità dei vissuti.<sup>21</sup>

#### *b) Rafforzare la riflessione sulla rilevanza dell'insegnamento religioso nelle scuole*

Un secondo piano è quello dell'importanza di delineare gli elementi a sostegno dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche.

Anche se non considerato centrale, l'approfondimento culturale delle tematiche religiose è previsto in molti curricoli e la ragione di questa scelta può essere ricondotta principalmente ad alcuni fattori, di cui faccio solo un breve cenno.

In primo luogo, accogliere le tematiche religiose a scuola attraverso forme precise di insegnamento significa dare il messaggio che la dimensione religiosa, in quanto propria dell'uomo, alla pari delle altre dimensioni, è importante che sia resa oggetto di studio, riflessività, di confronto nel contesto deputato per eccellenza all'elaborazione critica del sapere. Significa *dare dignità culturale* al sapere sulla religiosità e la religione al pari degli altri saperi che hanno come oggetto altre dimensioni dell'esperienza umana.

È interessante al riguardo riprendere le considerazioni elaborate molti anni fa da Jacques Maritain e contenute nel volume *Per una filosofia dell'educazione*.<sup>22</sup> Il filosofo francese ritiene che le ragioni dell'insegnamento religioso a scuola risiedano nell'importanza di non lasciare privo di approfondimento e di riflessività un aspetto costitutivo dell'uomo e delle società umane. Si tratta di un'educazione che va lasciata alla libertà delle famiglie e dei giovani (e perciò facoltativa) ma non per questo va considerata meno rilevante. Scrive Maritain:

È dunque necessario che in un modo o nell'altro la scuola permetta ai giovani di ricevere una piena educazione religiosa. Il problema pratico concerne le scuole e le università laiche (non confessionali) e le istituzioni di Stato. Andrà forse contro le convinzioni dell'educazione contemporanea se dico che le l'insegnamento religioso non dovrebbe provenire solo dalla famiglia e dalla comunità religiosa indipendentemente dalla vita della scuola, ma dovrebbe anche far parte integrante di questa vita (essendo proposto – non a titolo obbligatorio, bensì come materia opzionale – in accordo coi desideri degli studenti e dei loro genitori, e attraverso i rappresentanti delle diverse confessioni alle quali appartengono)? Tale è in ogni caso la mia convinzione.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> L. GUASTI, *Educazione e scuola: è ancora possibile insegnare?*, in L. CAIMI, *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011, 423-441: 426.

<sup>22</sup> J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001.

<sup>23</sup> *Ibidem*, 259.

Poi precisa:

I giovani sanno che l'educazione della scuola e dell'università è incaricata di fornire al loro spirito tutte le conoscenze richieste dalla realtà della vita. Se la conoscenza religiosa è disgiunta da questa educazione, essi concluderanno normalmente che questo qualche cosa di separato e di giustapposto è o molto superfluo o molto semplicemente relativo a un sentimentalismo soggettivo. Il diritto stesso del fanciullo e dell'adolescente di essere preparato dalla scuola nella conoscenza religiosa come in ogni altra conoscenza ha un posto essenziale nella vita dell'uomo.<sup>24</sup>

Dare spazio all'insegnamento religioso a scuola significa dunque dare la possibilità, a chi vuole, di acquisire alcuni strumenti concettuali più precisi e raffinati per leggere la realtà religiosa del proprio contesto di appartenenza e la sua influenza sui processi culturali e sociali.

In secondo luogo, costruire spazi di approfondimento delle tematiche religiose, inseriti in un contesto dove lo scopo non è di insegnamento dottrinale o apologetico, ma peculiarmente riflessivo, significa accrescere la possibilità insita nelle scuole, nei paesi democratici, di essere palestre di educazione al dialogo e al confronto.

In terzo luogo, attivare l'educazione religiosa a scuola, nella forma dell'istruzione e quindi dell'approfondimento culturale, permette al sistema formativo pubblico di dare risposta pratica alla domanda di formazione culturale sugli aspetti religiosi, che continua comunque a provenire da parte di diverse famiglie.

### c) *Contrastare un atteggiamento scuola centrico*

Un terzo piano di riflessione riguarda l'esigenza di riflettere sull'insegnamento religioso a scuola senza però avere un atteggiamento scuola-centrico. La scuola è un dispositivo di formazione culturale di grande rilevanza, ma sarebbe un grave errore considerarlo come l'unico. Ingabbiare la promozione della cultura attorno alle tematiche religiose all'interno della scuola significherebbe inaridire altri contesti e non considerare il fatto che la scuola con le sue regole di funzionamento condiziona fortemente (e in qualche modo vincola) le forme di mediazione dei contenuti culturali che affronta. Come richiamerò anche tra poco, la scuola non può essere vista come l'unico contesto di educazione culturale, tanto meno in merito alla dimensione religiosa.

## 4. Una molteplicità di modelli operativi e i lavori in corso nel contesto italiano

Precisate le ragioni dell'importanza di un'educazione religiosa, intesa come insegnamento finalizzato alla formazione culturale, nella scuola pubblica e in un contesto culturale pluralistico, occorre ora richiamare le diverse possibili forme operative e riflettere, seppur brevemente, su quali attenzioni sia possibile avere all'interno dell'attuale modello italiano.

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, 260.

In Europa, come è noto, l'insegnamento scolastico in materia di religione assume forme molte diverse a seconda dei Paesi. Vale la pena al riguardo riprendere quanto scritto da Flavio Pajer nell'appendice di un suo volume molto conosciuto:<sup>25</sup>

Parlare in Europa di "insegnamento della religione" al singolare, o di insegnamento religioso o (secondo il vezzo giornalistico italiano) di "ora di religione" è un lessico divenuto inappropriato perché poco pertinente all'oggetto che si si vuole designare. Si rifletta su questa sequenza: catechesi scolastica (Polonia), insegnamento formalmente confessionale (Spagna, Portogallo), insegnamento culturale materialmente confessionale (Belgio, Germania, Italia), insegnamento bi-confessionale locale (Germania, Svizzera), insegnamento multiconfessionale e multireligioso (Inghilterra), insegnamento oggettivo del cristianesimo luterano (Danimarca, Svezia), teologia della tradizione ortodossa (Grecia, Romania), concezioni religiose e non religiose della vita (Olanda), vita e società (Lussemburgo), cultura e religione (Canton Ginevra), grandi testi religiosi (Canton Ticino), etica non confessionale (in vari paesi), insegnamento dei fatti religiosi intercettarti nelle varie discipline (Francia)... Evidente la polisemia dei termini - che è di sostanza, di natura giuridica ed epistemologica, prima che di terminologia e di metodo. Tale difformità di significato rende spesso improbabile l'analisi comparativa tra un sistema e l'altro. Preferibile la dizione "insegnamento in materia di religione/i" che ingloba la pluralità dei modelli vigenti.<sup>26</sup>

Le diverse forme di insegnamento in materia di religione possono essere raccolte attorno a tre principali paradigmi: politico-concordatario; accademico-curricolare; etico-valoriale.<sup>27</sup> Più il contesto si fa differenziato dal punto di vista religioso, più i sistemi scolastici si trovano sollecitati a rivedere il proprio modello evidente e quindi a riflettere più attentamente sulla possibilità di un cambiamento del paradigma. Così osserva Pajer:

E non appena, in un dato paese, la fede e la pratica religiosa lasciano spazio all'indifferenza e all'agnosticismo, ecco che il sistema educativo pubblico cerca un profilo disciplinare più attendibile al corso di religione. Tanto più che alla popolazione scolastica nativa, nel frattempo, vengono ad aggiungersi presenze religiose altre, che non possono non rivendicare un trattamento equanime nei programmi di scuola. Ed è lo scenario che si è creato nel continente nell'ultimo trentennio, e che è tuttora in rapida espansione.<sup>28</sup>

Queste parole esprimono bene anche la situazione italiana, dove da tempo è aperto, con intensità diversa a seconda dei momenti, il dibattito sull'insegnamento della Religione cattolica e sulla revisione dell'impostazione concordataria. Un dato certamente importante è che all'interno dello stesso mondo ecclesiale è presente la richiesta di pensare a un superamento della forma confessionale per poter rispondere meglio all'istanza di un'educazione religiosa a scuola, attraverso un insegnamento destinato a tutti gli alunni.

<sup>25</sup> F. PAJER, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

<sup>26</sup> *Ibidem*, 222.

<sup>27</sup> Cf. *Ibidem*, 115-117.

<sup>28</sup> *Ibidem*, 222.

Si considerino, a questo riguardo, le riflessioni proposte da Mons. Derio Olivero, vescovo di Pinerolo e presidente della Commissione Episcopale per l'Ecumenismo e il dialogo interreligioso, su *La Rivista del Clero Italiano*.<sup>29</sup> Mons. Olivero ritiene necessario un ripensamento dello statuto dell'insegnamento della religione nel nostro paese «che riconosca e includa le altre confessioni e le altre religioni»; perciò, prosegue, «sarà utile ipotizzare un insegnamento capace di non escludere coloro che sono in ricerca pur non appartenendo ad alcuna religione».<sup>30</sup>

La proposta assume perciò la forma di un insegnamento della religione non più confessionale, in chiave pluralistica e interreligiosa, per tutti (superando la facoltatività): «La conoscenza del fenomeno religioso presentato in chiave plurale abiliterà lo studente a diventare un cittadino in grado di comprendere la società in cui sarà chiamato a vivere e lo allenerà a essere capace di dire sé senza negare l'altro».<sup>31</sup>

Sulla stessa scia si pone un testo elaborato dal Gruppo di ricerca per un nuovo insegnamento della religione a scuola, presso l'Istituto Studi ecumenici di Venezia. Alla fine del testo la proposta è così sintetizzata:

Oggi il tempo sembra ormai maturo per un nuovo statuto dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica italiana. Occorre pensare un insegnamento delle religioni - al plurale - che affronti il fenomeno religioso nella molteplicità di tutte le sue espressioni, offrendo a tutti gli studenti e le studentesse strumenti critici per interpretarne il ruolo nella storia e nell'attualità. Un insegnamento realmente rivolto a tutti, superando l'ambiguità della facoltatività e la dubbia commistione tra insegnamento e pastorale. Un insegnamento gestito autonomamente dallo Stato, come già accade in molti Stati europei, anche con l'apporto alla riflessione e alla pratica educativa delle Facoltà di teologia e degli Istituti di Scienze religiose. Questo consentirebbe di valorizzare la grande ricchezza culturale e sociale costituita dalle religioni presenti oggi nel nostro Paese.<sup>32</sup>

Non entro nel merito di queste proposte di superamento della forma attualmente vigente nella scuola italiana, perché richiederebbe un approfondimento specifico e un confronto a più voci. Ritengo però opportuno seguire congiuntamente due direzioni: prendere in considerazione attentamente queste proposte a partire, anzitutto, dalle istanze che ne stanno alla base (la preoccupazione formativa di una crescente marginalità dell'istruzione e dell'educazione religiosa, di taglio culturale, nelle nuove generazioni); riflettere su di esse alla luce dell'attuale sistema scolastico italiano, delle sue possibilità e vincoli.

Ogni forma di insegnamento religioso in un contesto scolastico pubblico presenta dei punti di forza e dei punti di debolezza e, soprattutto, deve fare i conti con concrete condizioni di contesto. Nel caso della scuola italiana e del contesto culturale del nostro paese, perciò, occorre che qualunque proposta di revisione/superamento dell'attuale modello si ponga concretamente la questione di

<sup>29</sup> Cf. D. OLIVERO, *Insegnamento, religioni, spazio laico. Verso un nuovo statuto dell'ora di religione' nella scuola pubblica*, in «La Rivista del Clero Italiano» 105 (2024) 7/8, 486-496.

<sup>30</sup> *Ibidem*, 488.

<sup>31</sup> *Ibidem*, 491.

<sup>32</sup> Cf. GRUPPO DI RICERCA, *IRC, è necessario cambiare*, in «SettimanaNews» (17.9.2025), <<https://www.settimananews.it/cultura/irc-necessario-cambiare/>> (consultato il 14.11.2025).

come affrontare una serie di punti di carattere normativo, culturale, istituzionale, organizzativo.

In primo luogo, occorre considerare l'attuale contesto concordatario, i suoi vincoli e le sue possibilità e riflettere specificatamente sul che cosa implichi praticamente mettere mano a questo punto.

In secondo luogo, è importante interrogarsi sulle caratteristiche di un insegnamento religioso non confessionale, se in esso debba prevalere l'impostazione degli studi antropologici, oppure di quelli filosofici e teologici, oppure di quelli storici o di quelli sociali.

In terzo luogo, è necessario considerare la marginalità fattuale degli studi teologici nel nostro paese fuori dal contesto ecclesiale e riflettere lo stato dell'arte delle cosiddette scienze religiose in Italia, che risulta ancora molto debole, anche dal punto di vista del dibattito sul loro statuto epistemologico.

Un quarto punto, strettamente connesso al secondo, riguarda il fatto che, per come sono costruiti i curricoli scolastici, la definizione di un insegnamento comporta l'individuazione dei contenuti da "trattare" a scuola; tale individuazione chiama in causa una comunità scientifica e istituzioni scientifiche di riferimento, che nell'ambito del sapere in materia di religiosità e religione, nel nostro Paese, non è semplice attualmente precisare.

Un quinto punto, conseguente in qualche modo al quarto, è la questione dell'individuazione del profilo degli insegnanti di un determinato insegnamento religioso e l'iter della loro formazione iniziale.

Non meno importante è rafforzare l'approfondimento dei modelli già esistenti in altri paesi simili al nostro, soprattutto in merito ai loro esiti formativi e alla loro trasferibilità in sistema scolastico in parte diverso.

Sono tutti punti che vanno affrontati attraverso un lavoro in profondità che comporta ricerca, discussione sull'opportunità e la fattibilità di nuovi modelli operativi, confronto, costruzione di punti di sintesi, valutazione complessiva dei molteplici aspetti. Serve perciò tempo; tuttavia ritengo non vada rinviata l'urgenza di attivare già ora, un'educazione che nel contesto scolastico favorisca lo studio e la comprensione della dimensione religiosa dell'uomo e delle diverse tradizioni religiose nella prospettiva del dialogo tra le diverse culture e le diverse appartenenze, cercando di coinvolgere il maggior numero di studentesse e studenti. Questo è già possibile farlo operando in alcune direzioni.

#### *a) Valorizzare al meglio l'attuale IRC e l'ora alternativa*

L'attuale forma dell'IRC consente, come evidenziato sia dagli studi<sup>33</sup> e dall'esperienze, a chi voglia realizzarla, una declinazione dei contenuti che favorisce la comprensione della trasversalità della dimensione religiosa e lo studio della specificità dei significati e dei riti delle diverse tradizioni religiose in una logica di dialogo tra le differenze culturali.<sup>34</sup> Inoltre all'interno dell'attuale forma

<sup>33</sup> Cf. A. PORCARELLI, *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.

<sup>34</sup> Si pensi al riguardo: alle Schede per conoscere l'Ebraismo, frutto di un lavoro tra gli Uffici della Segreteria Generale della Conferenza Episcopale italiana (Ufficio Nazionale per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso; Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università;

concordataria occorrerebbe più intensamente per dare maggiore dignità formativa all'ora alternativa, anche riflettendo attentamente su alcune esperienze attivare in altri contesti.<sup>35</sup>

*b) Lavorare insieme tra saperi diversi*

Un'altra direzione percorribile è quella di intensificare all'interno dell'IRC, progetti che permettano di coinvolgere altre discipline, mostrando così, fattivamente, come il tema religioso possa favorire la collaborazione tra differenti aree di sapere.

*c) Andare oltre la specifica disciplina*

Per rendere sempre più diffusa la comprensione culturale dell'aspetto religioso, è importante anche "responsabilizzare" gli altri insegnamenti disciplinari, principalmente quelli umanistici, perché sappiano evidenziare la rilevanza delle tematiche religiose nella cultura umana e sappiano affrontarle adeguatamente secondo l'approccio disciplinare proprio.

*d) Andare oltre le ore di lezione*

La sensibilizzazione e l'interesse verso la comprensione della dimensione religiosa in una logica di confronto e dialogo, si promuove anche riconoscendo che la vita della scuola nel suo complesso può concorrere positivamente a questo scopo. Ciò accade quando la scuola favorisce, al di là delle singole ore di lezione, esperienze di approfondimento e di dialogo interculturale e interreligioso, coinvolgendo sia gli studenti, sia le famiglie.

*e) Andare oltre la scuola*

Infine, come già richiamato, è importante riconoscere l'insufficienza della scuola. La promozione di una cultura attenta alla dimensione religiosa richiede l'attivazione dei soggetti culturali extrascolastici. Non bastano né le "Chiese" (o altre istituzioni legate a confessioni religiose non cristiane), né le Scuole; serve una sensibilità culturale diversa che faccia uscire dal silenzio e dall'ombra lo studio e il dibattito sull'esperienza religiosa e le sue molteplici espressioni.

---

Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica) e l'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane - UCEI; alle "Schede per conoscere l'Islam", un articolato progetto frutto di un lavoro durato alcuni anni che ha visto impegnati vari Uffici CEI e il Pontificio Istituto di Studi arabi e d'islamistica (Pisai).

<sup>35</sup> Cf. A. PORCARELLI, *Etica, cultura e società. Un'alternativa per chi non si avvale dell'insegnamento della religione cattolica nella Repubblica di San Marino*, FrancoAngeli, Milano 2024.

## **Religious Education for all in an age of pluralistic affiliations: an open arena in Italian Schools.**

### **► ABSTRACT**

The article explores the role of religious education in a context marked by intense cultural pluralism and advanced processes of secularization. In light of the thought of P.L. Berger, the operational meaning of the concepts of religious education and religious instruction is clarified. The different positions adopted by believing persons regarding religious education is examined, reflecting on the rationale for religious education and the risks of its absence. The argument focuses on three pedagogical reasons: comprehensive education, prevention of religious distortions, and promotion of intercultural dialogue. The article also addresses the issue of religious education in public schools, highlighting both its curricular marginality and its cultural and social relevance. Finally, it discusses the various European models of religious education and the prospects open to it in the Italian context, characterized by an ongoing debate on a possible overcoming of the current confessional framework.

### **► KEYWORDS**

Catholic Religious Education; Italy; Public Schools; Religious Education.

 pierpaolo.triani@unicatt.it

## Sondaggio sull'esperienza religiosa nel contesto secolare

Tiziano Conti \*

### ► SOMMARIO

Il contributo intende offrire un sondaggio descrittivo in merito all'attuale panorama religioso riferendosi particolarmente al contesto occidentale, definendolo come "secolare" o "post-religioso", a seconda delle sfumature culturali, cercando di evidenziare le cause e gli effetti di tale fenomeno antropologico. L'analisi segue l'andamento della descrizione fenomenologica in chiave filosofico-esistenziale.

### ► PAROLE CHIAVE

Dio come de-coincidenza; Morte di Dio; Secularizzazione;  
Spiritualità senza Dio.

\***Tiziano Conti:** è professore Straordinario di Antropologia filosofica presso la Facoltà di Filosofia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## Introduzione

Inizio la presentazione con il motivare le ragioni della scelta dei termini usati nel titolo. Anzitutto, il termine *esperienza* rimanda all'origine latina del verbo *ex-periri* e significa "avere una conoscenza diretta" di una realtà che entra a far parte del proprio vissuto personale, da cui deriva poi l'aggettivo *peritus*, ossia l'"esperto" che ha fatto esperienza personale di qualcosa che viene a costruire il proprio bagaglio di competenze. L'esperienza, infatti, non ha a che fare con una conoscenza speculativa, ma indica anzitutto un "saper fare", coinvolgendo ovviamente il "saper essere" o il diventare. Dopo aver fatto una certa esperienza, la competenza acquisita entra a fare parte del patrimonio di una persona, arricchendone così l'identità. Non a caso nel termine *ex-per-iri*, troviamo anche la preposizione *ex-* che denota un "uscita verso", un moto "a" luogo propriamente detto e, invece, il *per-* rimanda più specificatamente a una radice indoeuropea che indica un "passaggio" o piuttosto un "muoversi attraverso". Questo significa che l'"esperienza" è un "andare verso" un'esteriorità, passando però inevitabilmente *attraverso* una certa datità che trasforma e plasma il proprio essere. Non esiste quindi alcuna esperienza neutra, che ci lascia così come ci ha trovati, ma piuttosto rappresenta ciò che ci interseca, trasformandoci e innestando nuovi dinamismi dell'essere.

Pertanto, la prima posizione che intendiamo assumere in questa sede è quella di intendere per religione anzitutto un'esperienza, o una postura personale rispetto alla realtà in cui si esiste, nell'ordine di legame (essere *religati*, per l'appunto) con una realtà trascendente che viene scelta e che diventa, un paradigma esistenziale: un'autentica predisposizione dell'esistenza che risponde a un anelito *a priori* che fa dell'essere umano un individuo naturalmente "religioso".

Infatti, *religioso* è colui che vive più intensamente l'esistenza, intesa come apertura e dilatazione del proprio orizzonte di senso sul reale, non più a partire dal proprio perimetro esistenziale e conoscitivo, ma partire da una Alterità che precede ed eccede. L'*homo religiosus*, infatti, proprio a partire dalla propria finitudine si scopre abitato da un'inquietudine che lo sovrasta e partecipa così a un mistero che lo coinvolge intimamente, rilanciandolo inevitabilmente oltre sé. Intendiamo, quindi, per oggetto della religione non il contenuto di una dottrina di fede, che rappresenta l'oggetto della riflessione teologica ma, piuttosto, il soggetto che la vive e sperimenta il divino, in rapporto al quale si ridefinisce. Così, la religione non può essere disgiunta dall'esperienza religiosa, né dal suo attore principale, ossia dall'*homo naturaliter religiosus*.<sup>1</sup> Del resto, la stessa fede rappresenta una forma relazionale che accoglie un'alterità in cui confida. Non presuppone soluzioni, né si risolve in termini quantitativi, ma si apre alla possibilità di un oltre. Chi crede, del resto, rinuncia all'autofondazione perché fa riferimento a

<sup>1</sup> Cf. T. CONTI, *L'umano e il presagio del divino. L'uomo tra interiorità, misticismo e trascendenza*, LAS, Roma 2022.

un'altra origine che non trova in sé il suo fondamento. Non è un movimento circolare auto-centrato, ma piuttosto un dinamismo di *exitus* etero-centrato che non assicura ma promette, che non offre soluzioni ma piuttosto credibilità, che non promuove dati, né prove, ma convince colui che decide di fidarsi. La fede quindi non limita l'umano e le sue possibilità, ma spalanca orizzonti di senso che superano i confini del proprio sé, suscitando un nuovo sguardo sulla propria storia personale e cosmica.

Passiamo ora a riflettere su ciò che intendiamo più propriamente per *cultura secolare*. Il termine *secolare* deriva da *saeculum* e indicava, fin dal XVI secolo, coloro che lasciavano la vita religiosa o il sacerdozio, dimettendo l'abito del clero. Poi, a partire dal XVIII secolo, l'aggettivo qualificava le funzioni sociali che spettavano per tradizione alle istituzioni ecclesiastiche e che diventano sempre più un diritto dello Stato.<sup>2</sup> Pertanto, il processo di secolarizzazione sta a indicare una vera emancipazione da istanze religiose verso l'assunzione di visioni prettamente mondane, come perdita di controllo da parte della Chiesa su quelle funzioni che erano una sua prerogativa, con la conseguente diffusione di una mentalità immanentista e sempre più scevra da prospettive trascendenti e teologiche.<sup>3</sup> Nella cultura secolare, infatti, scompare la priorità di un ordine sovrannaturale che illumina la coscienza, nella direzione di un giudizio più autonomo e teso a valutare secondo criteri più mondani e scientifici.

Con la secolarizzazione culturale, allora, si assiste a un declino sempre più repentino delle credenze e delle pratiche religiose, e al cambiamento radicale di come viene concepito il rapporto con la propria chiesa di riferimento. La realtà, infatti, viene sempre più interpretata *iuxta propria principia*, senza ulteriori rimandi alla trascendenza. Da un punto di vista sociale, la religione diventa così sempre più un fatto puramente privato, libero da forme di visibilità pubblica. Inoltre, la stessa società che un tempo educava a una fede religiosa, oggi incoraggia alla piena libertà, offrendo e garantendo un clima di emancipazione da qualsivoglia imposizione. Il credere sfugge così sempre più al controllo delle istituzioni religiose per abitare lo spazio della *privacy*. Non più quindi una comunità religiosa, ma primariamente come una *privacy* religiosa. Tutto questo porta a una vera transizione dall'enfasi attribuita al potere divino verso una fiducia incondizionata nei poteri dell'uomo, affidati sempre alla creatività scientifica e tecnologica, nuovi surrogati della religione.

## 1. Società secolarizzata e post-religiosa

Tenteremo ora di descrivere il fenomeno della secolarizzazione nell'attuale epoca storico-culturale, in cui la definizione del sé e del noi non sembra avere più bisogno di dirsi espressamente in termini religiosi, dal momento che la dimensione religiosa non viene più percepita come elemento essenziale della propria identità personale e del proprio asse valoriale. Per tale ragione, nella so-

<sup>2</sup> Cf. R. SALA, *L'umano possibile. Esplorazioni in uscita dalla modernità*, LAS, Roma 2012, 178-189; C. TAYLOR, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2010, 13.

<sup>3</sup> Per un ulteriore approfondimento si rimanda alla lettura di E. PACE, *Una religiosità senza religioni. Spirito, mente e corpo nella cultura olistica contemporanea*, Guida, Napoli 2015.

cietà dei *post-* (post-moderno, post-umano, post-cristiano, ecc.) possiamo certamente aggiungerne un altro: quello della *post-religiosità*, che non vuol dire necessariamente società dichiaratamente atea o priva di istanze religiose, ma che certamente non fa più della religione la chiave di lettura del proprio *modus cogitandi e vivendi*. Infatti, le forme religiose nell'attuale panorama occidentale, per lo più, tendono a deoggettivizzarsi, disaffezionandosi anche a un chiaro fondamento metafisico, che non rappresenta più l'indice, né la cifra necessaria per ripensare la realtà in quanto tale. Inoltre, il debolismo epocale o post-moderno, che qualifica ancora il nostro sistema culturale nel suo insieme, si caratterizza essenzialmente per una fluidità delle strutture qualificanti che nella modernità, di contro, offrivano ancora un fondamento solido (*Grund*) su cui costruire qualsivoglia impalcatura culturale. Nell'era della *post-religione*, la fede stessa diventa soggettiva e non più collettiva, individuale e non più sociale, appartenendo così a quella *private zone* inaccessibile, e non più condivisa con i pari.<sup>4</sup>

La fede, alle nostre latitudini, non indica più quindi un elemento di costruzione della memoria collettiva, in cui si definisce l'identità di un popolo, né tantomeno il criterio ermeneutico-morale che funge da *zenit* della propria esistenza. Inoltre, non ci si pensa più come una comunità che ruota attorno a una visione religiosa, che prega lo stesso dio o che incarna gli stessi precetti morali, ma ci si sente piuttosto come gruppo di individui che fanno scelte differenti, a seconda delle rispettive necessità, scegliendo nel grande "supermercato" del sacro secondo le necessità del momento.<sup>5</sup> Nell'era secolare, il risveglio del sacro acquista così i caratteri di una frammentazione individualistica del sé, pago del libero arbitrio che diventa più sacro di ogni altro rito, generando una vera e propria tendenza alla *trans-religiosità*, fuori da sfere istituzionali o credenze pre-definite. Una fede quindi non più tramandata dalla famiglia, ma sempre più scelta in maniera personale e organizzata secondo gusti e modalità creative e sincretiche.<sup>6</sup>

Va sottolineato, inoltre, che si va diffondendo sempre più il gusto per l'esoterico, che non si rifà ad alcun principio assoluto e che sfalda ogni aura di mistero, dal momento che si fonda su forme che consumano il divino nell'aldiquà e nell'ordine del contingente seguendo formule magiche, in cui sarebbe possibile "manipolare" sia il sacro che la stessa natura. Questa prospettiva, sempre più diffusa, sembra confermare il pieno diritto di poter decidere cosa credere, perché farlo e, soprattutto, fino a quando, dal momento che la propria fede svolge sempre più una funzione "cosmetica", foriera di benessere e armonia interiore, escludendo ogni vena di sacrificio o ascesi. Più un'esperienza psicologica che un vero itinerario verso un aldilà. Un'esperienza, cioè, che si consuma nel presente e di cui si possano già riconoscere i risultati, senza attese escatologiche o mistiche. Per questo motivo, vengono sempre più evitate le classiche religioni storiche, forti di una tradizione e di un peso in termini di responsabilità e fedeltà. Si predilige piuttosto una religione "fai da te", sincretica e olistica che sappia mantenere uniti

<sup>4</sup> Cf. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 26-27.

<sup>5</sup> Cf. SALA, *L'umano possibile*, 55-61.

<sup>6</sup> Cf. PACE, *Una religiosità senza religioni*, 80.

elementi simbolici e credi provenienti da fedi differenti, nella forma di una *coincidentia oppositorum* e che sappia garantire anzitutto prospettive conciliatorie, sintetiche e non escludenti, in grado di diffondere sentimenti irenici di benessere e di pace con tutti, anche a costo di una non chiara definizione di sé e di ciò in cui si crede veramente. Spesso tale mescolanza porta con sé però anche aspetti e sapori non prettamente religiosi (come il caso della teo-sofia e della eco-sofia), solo perché forme eclettiche e con una esplicita intuizione appagante e consolante, che eviti dissensi o rotture.

Inoltre, evidenziamo con una certa sicurezza che la stessa religiosità, intesa per l'appunto come sollecitudine e senso di appartenenza a una certa fede, non coincide più veramente con una vera e propria religione. Una religiosità senza religione, quindi, capace di unificare in una prospettiva olistica mente, corpo e spirito in vista di un equilibrio interiore che generi benessere e favorisca una visione onnicomprensiva del mondo e della propria esistenza. Più una sapienza di vita che un'autentica esperienza del sacro.

Le religioni tradizionali, di conseguenza, vengono sempre più percepite come estranee rispetto al mondo, oppure alienanti rispetto al piacere, una sorta di ricettacoli che ingabbiano la libertà piuttosto che potenziarla. La religiosità, a questo punto, ormai liberata dalle religioni tradizionali, viene ridotta a pura sensazione di "amore universale" in grado di suscitare sintonie e sinergie con l'ecosistema, in nome di un vissuto emozionale scevro da ogni forma di adesione dogmatica, recepita come asfissiante e inconcludente, nonché causa di differenze.

Questo fenomeno spiegherebbe altresì la diffusione delle pratiche orientali come lo *yoga*, un sistema di meditazione che favorisce la calma interiore controllando la mente e tutto ciò che dall'esterno potrebbe turbarla, attraverso il controllo del respiro e della postura, al fine di riscoprire il proprio ritmo interiore, anche grazie alla posa simmetrica del corpo. Tecniche, queste, capaci di centrarsi su di sé e sul proprio benessere che vengono spesso praticate anche da chi professa fedi differenti. La versatilità dello *yoga* a la sua apparente neutralità, infatti, lo rendono particolarmente appetibile e capace di rispondere a quegli ideali a cui tutti aspirano: pace, comunione, benessere e che, soprattutto, non crei dissonanze e ostacoli rispetto alla propria tabella di marcia quotidiana, ma anzi favorisca il rilassamento in vista di una maggiore efficacia e produttività.

Del resto, una caratteristica della postmodernità consiste proprio nella diffusione del principio edonistico e dell'autorealizzazione, percepiti come diritti estesi su larga scala e accolti come linee guida per ogni esistenza ben riuscita e armonizzata. Tale visione può essere interpretata come l'accettazione interiorizzata del modello di Narciso che sostituisce sia la figura di Prometeo che quella di Dioniso, icone che descrivevano invece l'autocoscienza dell'uomo della società moderna. Narciso, infatti, rappresenta colui che ama specchiarsi in tutto il suo splendore nella realtà esterna, alla sola ricerca di autocompiacimento, indice di una profonda incapacità di distanziamento o di riconoscimento dei pericoli che da questo possono scaturire. Egli diventa così cifra della postmodernità, la quale sostituisce il *tu devi* kantiano con il *godi di te stesso*, diventando altresì paladino dei propri desideri, in nome dei quali si è disposti a tutto, anche a perdere sé stessi. Il racconto di sé come prospettivismo ermeneutico, a queste altezze, trionfa

sulle istanze metafisiche, che perdono smalto e affidabilità. Infatti, persino la verità forte della scienza viene fatta scricchiolare dalle continue interpretazioni che ridefiniscono il reale, diffondendo il dubbio iperbolico e lo scetticismo cosmico. L'uomo, infatti, comincia a credere più ai propri desideri che alla propria naturale condizione, fino a poter pensare la propria rigenerazione (pensiamo all'uso dei *cyber* individui del post-umanesimo) come risposta ai propri aneliti ancestrali. Così, la meta-narrazione sostituisca l'evidenza naturale e il desiderio diventa più credibile della stessa realtà.

In questo nuovo panorama, la religione non gioca più un ruolo di primordine, perdendo tutta la sua influenza sociale e il suo *appeal* esistenziale. Tale perdita, a livello sociale, si evidenzia nel fatto che la voce della Chiesa non avrebbe più alcun diritto di parola in temi giuridici, ad esempio, poiché il peccato (riconosciuto ormai solo dalla morale ecclesiale) non equivarrebbe più a un delitto, ma sarebbe ridotto a una disfunzione valida solo per il credente.

## 2. Morte di Dio, morte dell'*homo religiosus*?

La famosa dichiarazione di Friedrich Nietzsche, "Dio è morto", ha segnato certamente un punto di svolta nella storia del pensiero e nell'idea filosofica di Dio, che esce di scena come principio metafisico e giustificazione delle certezze conoscitive dell'uomo, perdendo altresì i connotati di fondamento morale capace di distinguere il bene dal male, per lasciare spazio al *superuomo*, ovvero un'umanità nuova, libera da condizionamenti religiosi predeterminati e capace di fare le proprie scelte e godere finalmente di uno spazio d'azione infinito, sulla base di una super potenza (volontà di potenza), intesa come sforzo continuo e perenne di autoaffermazione e tensione verso *un di più di sé* tutto da scoprire, come un'opportunità per costruire il proprio destino senza coercizione alcuna. La volontà di potenza, tipica del superuomo, rappresenta così la *volontà mossa dal puro volere*, ovvero una potenza assoluta, una sorta di dinamismo energico e istinto proteso verso un auto-compimento senza limiti di sorta. L'uomo che ne deriva, quindi, sarà totalmente estromesso da qualsiasi determinismo o causa alienante, in perenne auto-superamento, nella massima espansione di sé e sempre in grado di autodisciplinarsi e di oltrepassare qualsiasi condizione di limite. Il superuomo pertanto si sostituisce a Dio, anzi si rivela come dio di sé stesso, fino a gioire dell'*eterno ritorno*, accogliendo così l'infinito storico come accettazione totale di sé e delle proprie possibilità. Il superuomo, del resto, non teme nulla, perché può tutto, finanche il suo contrario.

Nietzsche, però, non si accorge delle pericolose derive relativistiche e antiumanistiche che si frappongono tra l'uomo reale e la sua immagine superomistica, dal momento che assume su di sé tutte le possibilità, ma anche il loro peso cosmico, diventando così sia vittima che carnefice del suo male, in nome di un egoismo imperante e sempre giustificato. Il perenne superamento che si profila in nome di tale *super-iorità* rischia però di perdere di vista i limiti che ne difenderebbero di contro sia la libertà che la dignità, dal momento che una crescita voraciosa, mossa solo dalla furia della crescita e del potenziamento, rischierebbe di schiacciare l'umano e ridurlo a pura energia tecnica, esattamente nella direzione

di una post-umanità dimentica dell'umano e orientata esclusivamente al suo *superamento*. Così, la fine della metafisica renderebbe l'uomo capace di reinventarsi costantemente e di riconoscersi solo nella dinamica dell'oltrepassamento costante dei propri limiti costitutivi, esattamente come accade nel post-umanesimo.<sup>7</sup>

L'*homo viator*, a questo punto, come pellegrino del senso che ben conosce la meta del suo itinerario, si trasforma inesorabilmente in un *homo vagans* che gira attorno a sé stesso, senza una direzione chiara, mosso solo dalla fame di un di più, bulimico di esperienze, ma anche angosciato dal non senso e nauseato dalla chimera di infinito che appare colma solo di un eterno vuoto. La morte di Dio, pertanto, non va semplicemente archiviata come la dichiarazione speculativa dell'ateismo, ma indica pure la condizione storica che farebbe dell'uomo contemporaneo il protagonista assoluto sulla scena del cosmo, da solo con sé stesso, mosso dal gusto per il possesso e dal controllo spasmodico di ciò che potrebbe inquietare la sua serenità, e unico paladino di un tecnicismo pragmatico che fa dell'utile e del funzionale le uniche categorie esistenziali che sostituiscono la metafisica e la ricerca di senso, diffondendo però relativismo e scetticismo, decretando il trionfo del nulla. L'umano ormai post-umanizzato vivrebbe così al di là di sé, oltre ciò che lo rende autenticamente umano, alla ricerca di un "al di là del bene e del male" e alla ricerca del soddisfacimento immediato dei propri bisogni. Non a caso, il filosofo del nichilismo colloca l'uscita dell'uomo folle in pieno mezzogiorno e con una lanterna accesa, simbolo di chi è già consumato dalle proprie certezze e di chi sembra aver scelto di fare a meno delle proprie inquietudini.

Nel contempo, però, la morte di Dio potrebbe rappresentare anche la fase di un nuovo inizio, di una nuova immagine di Dio, al di là del mero razionalismo che ne faceva un puro oggetto di pensiero da validare mediante la forza pervasiva del *logos*, piuttosto che incontrarlo come un Tu relazionale. Scrive Marco Moschini: «Il Dio a cui si deve invece guardare [...] è il Dio nascosto ma presente, il Dio celato [...] ma parlante. Il Dio che non si manifesta come giudice e risolutore, ma come colui che guarda e che sta nei drammi, nelle angosce, nelle incredulità del nostro tempo». Anzi, è il caso di dire che «forse è bene che tramonti un'idea falsa di Dio e ne sorga un'altra: quella di un Dio eclissato sì, ma non esiliato; presente nell'assenza che sentiamo come frutto di un modo nostro di vederlo».<sup>8</sup>

Del resto, risulterebbe persino idolatrico prostrarsi di fronte a un feticcio creato *ad hoc* come prodotto della pura ragione e che si rivela nel rigore di un imperturbabile Essere, frutto più dell'ossessione per la morte/nulla, che dell'anelito per un oltre. Dio, infatti, non può essere provato, né giustificato, ma va piuttosto cercato e ascoltato, passando per relazioni intersoggettive autentiche. Dio, del resto, non si è fatto idea, né ideologia, ma parola, "carne" che fuoriesce dalla teo-logia, per essere intravisto in filigrana nelle fattezze di un volto indigente e povero, a partire da un'assenza e da un silenzio dignitoso che continua a responsabilizzare la nostra libertà, offrendoci ancora la possibilità di un rifiuto. Pertanto,

<sup>7</sup> Cf. T. TOSOLINI, *L'uomo oltre l'uomo. Per una critica teologica a transumanesimo e post-umano*, EDB, Bologna 2015, 75-76.

<sup>8</sup> M. MOSCHINI, *Con o senza Dio. Cristianesimo e ateismo nel tempo dell'indifferenza*, Morcelliana, Brescia 2024, 37-38.

l'ateismo che nasce da questa fine d'epoca, può certamente rappresentare l'inizio di una nuova opportunità e una sfida per cominciare a pensarsi *in Dio* e non solo *sotto* di Lui, per iniziare, cioè, a parlare *a* Lui piuttosto che continuare a discorrere *di* Lui alla terza persona, come oggetto di una scienza come le altre.<sup>9</sup>

Del resto, Dio parla per spalancare quegli orizzonti che sembrano ancora troppo lontani e non per schiacciarci nel baratro della nostra piccolezza. La sua è una Parola che dona vita ogni volta che viene pronunciata e che non vuole ridursi a giudizio su condotte non corrispondenti alla sua Legge. Così, in questa fase culturale di riscrittura dell'umano nel divino, «non deve far terrore il dubbio; anzi è proprio il dubitare che alimenta la fede come un'occasione preziosa, come una spinta in avanti, come una sfida. La fede vive la transitorietà e con esse vive la volontà di darle un senso».<sup>10</sup>

### 3. Origini e cause dell'età secolare

Il filosofo canadese Charles Taylor nella sua monumentale *L'età secolare* si interroga proprio sulle origini storiche che hanno condotto all'attuale panorama culturale chiedendosi: «Che cosa è accaduto tra il 1500 e il 2000?»,<sup>11</sup> periodo storico nel quale riscontrerebbe le tracce profonde che avrebbero favorito una mentalità secolare e post-cristiana. Per il Nostro, la diffusione del protestantesimo, sarebbe dovuta al clima di crescente disprezzo della Chiesa cattolica verso i culti popolari con una conseguente discrepanza tra dimensione naturale e quella sovrannaturale.<sup>12</sup> Con la riforma protestante, inoltre, la fede da affare pubblico e sociale si sarebbe ridotta sempre più a una questione privata, individuale, risolvibile nel personale rapporto con Dio, senza passare per mediazioni umane. Questo avrebbe fatto coincidere il fine ultimo e definitivo dell'esistenza con un fine immanente, diffondendo altresì un atteggiamento di autoreferenzialità, per cui ciascuno si auto-dichiarerebbe facitore del proprio destino, svincolandosi sempre più da ogni riferimento normativo che vada oltre sé stesso.

Nel corso del Cinquecento, inoltre, sembrava ancora impensabile una visione non cristiana del mondo, dal momento che tutto attorno al credente attestava la presenza e la forza di Dio: dal cosmo, effetto di un atto creativo, fino alla società, ancora strutturata in maniera gerarchica e teocratica. Si evidenziava, inoltre, una forte pressione sociale rispetto alla fede che ne favoriva ancora una profonda diffusione nelle coscienze. La fede era a questo punto una sorta di coscienza collettiva, un vero e proprio senso comune e un deposito sociale che ga-

<sup>9</sup> «Dio muore perché soffocato dalla teologia, e non ci si meravigli poi che nel pieno del positivismo logico e razionalistico, nel secolarismo che fu partorito dall'ubriacatura iperumana dell'illuminismo, qualcuno finì per definire Dio come sostegno alla nostra natura bisognosa, alla nostra natura fragile. E non ci si stupisca che abbiamo generato un Dio tappabuchi delle nostre falte spirituali che comunque male affidiamo ad altri che non a noi stessi. E così finiamo per restringere l'elemento religioso alla pratica individuale, alla disposizione individuale, perché ormai abbiamo deprivato la religione deprivandoci del suo contenuto vivo e aperto. Ci siamo definitivamente sostituiti a Dio»; MOSCHINI, *Con o senza Dio*, 83.

<sup>10</sup> *Ibidem*, 48.

<sup>11</sup> TAYLOR, *L'età secolare*, 42.

<sup>12</sup> Cf. *Ibidem*, 633.

rantiva coesione e comunione. Tutto questo verrebbe poi a cambiare con il diffondersi di un umanesimo più introspettivo e riflessivo, che avrebbe piuttosto allargato i confini alla ricerca di una maggiore libertà di scelta.

Inoltre, per Taylor, con la crescita della fiducia nella scienza che offriva risposte sempre più divergenti rispetto a quelle ingenue della Chiesa – la quale si dimostrava spesso incapace di creare le condizioni per un dialogo schietto e maturo con la nuova visione del mondo – si sarebbe preferito dare credito all'evidenza apodittica e misurabile, piuttosto che alla multidimensionalità e al senso di non definitività tipiche della fede. Quest'ultima quindi appare, fin da subito, come inversamente proporzionale al progresso scientifico, una sorta di conoscenza mitologica e pre-scientifica, in netta opposizione con ciò che risultava di controverificabile e certo. La fede diventa così ben presto un'opzione come le altre, e neanche la più convincente, perché spesso incapace di giustificare sé stessa fino in fondo. La *sola fides* diventa altresì un forte catalizzatore di inquietudini per chi è ormai stanco e deluso dalle istituzioni politiche del suo tempo. Cresce quindi un senso di sopraffazione e di delusione che sfociano in un soggettivismo imperante per cui ciascuno diventa non solo padrone del proprio destino, ma anche di quello dell'intero universo, ridefinendo paradigmi e meta-narrazioni con chiari toni antropocentrici, che detengono il divino sempre più in periferia rispetto al racconto di sé.

Taylor menziona ancora nella sua riflessione ben quattro cambiamenti che avrebbero provocato un ribaltamento sociale senza precedenti: «L'esclusività del fine immanente, l'eclisse della grazia, la dissoluzione del senso del mistero e l'eliminazione del fine sovrannaturale. Sono i quattro assi nella manica di un deismo che poneva le condizioni per una plausibilità teorica di un umanesimo esclusivo e autosufficiente, porta spalancata verso il successivo ateismo».<sup>13</sup> Il Deismo del Sei-Settecento, infatti, diffonderebbe presto l'idea di un Dio creatore-ordinatore dell'universo, un "grande Orologiaio" che manterebbe vivo l'ingranaggio vitale di tutti gli elementi che lo compongono ma che, nel contempo, si allontanerebbe sempre più dalla storia, perdendo così quel primato assoluto e indiscusso di cui godeva in precedenza, favorendo altresì quella «dissoluzione del mondo incantato»<sup>14</sup> che risulterà però nociva per la società a venire, in quanto rappresenta lo «stadio intermedio sulla strada che conduce all'ateismo contemporaneo».<sup>15</sup>

Inoltre, alla fine del Settecento, l'individuo forte della diffusione della fede nella ragione e nelle sue infinite possibilità, si autonomizza poiché crede di possedere già tutti i dispositivi per scelte autonome, al punto da non dover più ricorrere alle tradizioni degli avi, perché sempre più incoraggiato a cercare la propria realizzazione personale, decidendo in maniera più razionale, secondo il motto kantiano *sapere aude!*<sup>16</sup>

<sup>13</sup> SALA, *L'umano possibile*, 186.

<sup>14</sup> TAYLOR, *L'età secolare*, 302.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 346.

<sup>16</sup> «La fine del Settecento ha visto emergere un'alternativa plausibile al cristianesimo nell'umesimo esclusivo [...]. Questo è stato l'inizio di quello che ho scelto di chiamare l'effetto nova: la progressiva ridefinizione di una gamma di nuove posizioni – alcune religiose, altre irreligiose, altre difficili da classificare – che sono diventate opzioni accessibili a tutti»; *Ibidem*, 553.

Poi, non possiamo dimenticare che nel corso del Seicento, l'idea di Dio diventa un'esigenza propria della ragione che, a partire da Cartesio, assumerà anzitutto la funzione di garante metafisico per la conoscenza umana che, a contatto con il "genio maligno" rischiava piuttosto di scadere in uno scetticismo cosmico a cui però la dimostrazione dell'esistenza di Dio mette un freno, garantendo un'alternativa gnoseologica fondata. Sarà ancora Kant a elaborare il postulato dell'esistenza di Dio (non più conoscibile però, da un punto di vista metafisico). Un Dio quindi che risulta più funzionale alla ragione che alla salvezza dell'anima. Quel Dio dei filosofi che Nietzsche nell'aforisma 125 della *Gaia scienza* decreterà definitivamente "morto".

Possiamo concludere questo veloce *excursus* sostenendo che la secolarizzazione avrebbe come suo tratto distintivo non tanto la rinuncia definitiva della religione, quanto la sua sostituzione con quanto di più evidente e certo offerto dal progresso conoscitivo, in nome di un sapere più sicuro su basi scientifiche e creatore di un maggiore benessere tecnologico, che avrebbero facilitato la vita delle nuove generazioni e risolto una serie di problemi da diventare il nuovo surrogato di una salvezza immanente. Del resto, quelle funzioni che un tempo spettavano alla Chiesa e ai suoi ministri sono state sempre più sostituite da professionalità di natura scientista come, ad esempio, la psicologia che sostituisce il potere di "rimettere i peccati" con la capacità di "curare le ferite dell'anima", oppure la medicina sempre più puntuale nel "guarire i corpi", o la giurisprudenza garante della giustizia e del benessere collettivo per il singolo e per la specie, fino al *personal trainer* che accompagna la cura di sé e del proprio corpo, migliorando le condizioni di vita e promettendo una salute duratura e migliori condizioni di vita. Tutto questo dimostra come la fede in Dio sia stata sempre più rimpiazzata con la fiducia in risposte più immediate e segni salvifici riscontrabili nell'*'hic et nunc'*, riducendo così l'attesa della fine dei tempi e la venuta di un Salvatore che sembra essere già presente fra noi nella figura di un *problem Solver* di ordine tecnico e non salvifico.

#### **4. Fine del mistero, per una spiritualità senza Dio**

Il filosofo esistenzialista Gabriel Marcel distingue la categoria del *mistero* da quella del *problema*, sottolineando come in una società fortemente tecnicizzata ogni enigma venga facilmente ricondotto a problema, riconoscendone così la possibilità di esplorazioni e risoluzioni. Per mistero, egli intende «qualche cosa in cui mi trovo implicato, la cui essenza è per conseguenza di non essere tutto intero davanti a me».<sup>17</sup> Nel mistero cioè siamo avvolti, come in una realtà meta-problematica che ci supera e che non possiamo contenere, né circoscrivere. Il mistero, quindi, come pura eccedenza rispetto alla nostra comprensione, non si lascia possedere né definire, eppure ci coinvolge. È un eco che rimbomba e lascia di stucco, senza parole. Si rimane ammutoliti e accecati dalla sua eccedenza, che desta inquietudine e meraviglia. Precisa Marcel: «Deve essere attentamente evitata ogni confusione tra mistero e inconoscibile: l'inconoscibile è infatti solo un limite del

---

<sup>17</sup> G. MARCEL, *Dal rifiuto all'invocazione. Saggio di filosofia concreta*, Città Nuova, Roma 1976, 100.

problematico che non può venire attualizzato senza contraddizione. Il riconoscimento del mistero al contrario è un atto dello spirito essenzialmente positivo, l'atto positivo per eccellenza e in funzione del quale può forse definirsi rigorosamente ogni positività».<sup>18</sup> Il mistero indica, quindi, ciò che non è problematizzabile e che non può essere visualizzato perché al di là di ogni possibile presa. Il mistero si invoca e ci apre alla trascendenza, stimola la ricerca e accende il desiderio, invitandolo a esplorare un altrove non individualizzabile, u-topico e sempre proteso verso il futuro.

Il problema, invece, viene definito come «qualcosa che noi incontriamo, che occlude la strada. È tutto davanti a me».<sup>19</sup> Risulta quindi visualizzabile e definibile, lo si può circoscrivere e riconoscere e una volta riconosciuto è auspicabile trovarvi una soluzione. Ogni problema porta già iscritta in sé la possibilità di una soluzione che è riscontrabile nella sua stessa definizione e a cui rispondere la tecnica. Per questa ragione, il problema non suscita paura, ma richiama solo una sosta meditativa alla ricerca di possibili soluzioni. Ora, la cultura occidentale, proprio a partire dalla razionalità greca avrebbe scelto il primato del senso della vista e quindi dell'evidenza apodittica su quello dell'ascolto rispetto alla realtà, facendo così del ragionamento un atteggiamento di distanziamento (*epoché*) come l'atteggiamento assunto da un osservatore rispetto a ciò che gli sta di fronte come oggetto (*ob-jectum*, ossia "ciò che giace contro") e che deve essere scrutato e analizzato da un *sub-jectum*, al fine di trovarne il senso riconoscibile nella sua sostanza. Questo risulta essere l'atteggiamento tipico di colui che conosce e osserva la realtà, alla ricerca del suo valore intrinseco.

Ora, il distanziamento descritto sopra si è facilmente capovolto in una forma di sottomissione o di controllo rispetto a quanto scrutato, rinvenibile anche nell'uso dei termini che l'accompagnano. Infatti, parlando del "comprendere", la lingua inglese, per esempio, fa uso di *under-standing*, ovvero lo "stare sotto" o, piuttosto con *I see*, che si riferisce più propriamente al "capire" oltre che al "vedere". Pertanto, "comprendere" equivarrebbe al "vedere" con più chiarezza e al "possedere" la natura intrinseca che risulta di una datità. Pensiamo poi al caso della parola greca *logos* che, nella sua valenza polisemica, indica una serie di attività che hanno a che fare con il "legare", il "posare" o con il "mettere innanzi",<sup>20</sup> ovvero "raccogliere", "mantenere uniti", poiché il ragionamento coinciderebbe, per l'appunto, con la volontà di unire e collegare le nozioni accumulate, mantenendole insieme alla ricerca di un senso unitario. Del resto, il *logos* equivale a "ciò che raccoglie in maniera unitaria senza disperdere", ovvero a ciò che si oppone alla dispersione caotica e che tende in ultima istanza alla concezione di un *kosmos*, ovvero di un "ordine" nel senso di un'autentica *armonia prestabilita*.

Nella sensibilità greca, però, il *logos* è pienamente consapevole anche del suo limite costitutivo e del fatto che la verità (*a-letheia*), pur rivelandosi, si mantiene ancora nascosta, difendendo la preziosità e la ricchezza della sua eccedenza, rispetto a qualsiasi osservatore curioso, suscitando così quel *pathos* che ne stimola

<sup>18</sup> IDEM, *Giornale metafisico*, IDUNA, Sesto San Giovanni (MI) 2022, 92.

<sup>19</sup> *Ibidem*, 79.

<sup>20</sup> M. HEIDEGGER, *Saggi e discorsi*, 142 cit. in L. BIANCHIN, *L'essere disumano. Da-Sein e Seyn nei Beiträge zur philosophie (Vom Ereignis) di Martin Heidegger*, Mimesis, Milano-Udine 2024, 83.

la ricerca, accompagnato da un senso di *thaumastia*, capace altresì di suscitare stupore di fronte all'ignoto ma anche l'incanto della scoperta.<sup>21</sup>

Da questa perlustrazione è intuibile, quindi, come una società che abbia fatto della tecnica la sua carta d'identità si senta più a proprio agio di fronte a un *problema* che rinvia sempre a una soluzione, piuttosto che al *mistero* che, invece, non favorisce una facile presa, ma continua a interrogare senza offrire soluzioni approdanti o risposte definitive. Proprio a partire dalla modernità, anche in forza della rivoluzione scientifica, infatti, non si vedrebbe di buon occhio lo spettro della non controllabilità e la stessa coscienza verrebbe ridotta a pura attività conoscitiva, come *ego cogito* capace di dominio sulla *res extensa*. Il *cogito* cartesiano diventa infatti il padrone incontrastato di una verità chiara e distinta, immune contro l'ignoto e il non senso. In questo clima culturale, il sapere diventa sempre più funzionale e operativo, teso a un "sapere fare" (competenze) e non più a un "sapere per il sapere" di natura teoretica. Un sapere tecnico, cioè, rivolto al fare piuttosto che al gusto per il sapere. Per questo, l'individuo della modernità ha cominciato a fare sempre più fatica a pensarsi come parte di un mistero o in balia di un'istanza superiore di cui non dispone e a cui non accetta di restare assoggettato nella sospensione di una condizione non controllabile.

La secolarizzazione rappresenta, quindi, il trionfo di questo tipo di razionalità che possiamo definire piuttosto "strumentale" e "autonoma", in quanto sempre più autoreferenziale e incapace di accogliere al suo interno il contraddittorio, e per questo si auto-dichiara sempre meno *religiosa* (nel senso etimologico del *re-ligare*, "legare con una realtà trascendente") e che preferisce, invece, essere *de-religata*, ossia sciolta da qualsiasi vincolo o condizione che non provenga da sé. Inoltre, in una società senza più né padri, né madri e in cui risulta possibile "darsi" un nome o scegliere il proprio cognome, piuttosto che riceverlo e che sceglie di vivere relazioni senza più legami né "cordoni ombelicali" in nome di una libertà senza condizioni, non sembra più così innaturale fare a meno del legame con l'alterità trascendente.

Del resto, è tendenza comune rivolgere lo sguardo verso il cielo e le cose di lassù solo dopo aver sperimentato e scrutato abbastanza quaggiù e non aver trovato risposte approdanti, né soluzioni esaustive. La fede diventa quindi l'*ultima spiaggia* o l'*ultima ratio* a cui fare riferimento quando la fiducia nella tecnica viene disattesa. Capiamo quindi come la fede, che per sua natura si riferisce al

---

<sup>21</sup> La meraviglia apre, mentre la paura chiude. La meraviglia è di per sé la ricerca della chiave ermeneutica che si consegna al senso che cerca, non è criptica, ma piena di stupore, in quanto già alla presenza della luminosità del reale. Va oltre la conoscenza perché non si accontenta mai delle possibili risposte. È un'attitudine profondamente umana e radicale che non si appaga mai e che non trova soddisfazione neanche nelle risposte quantitative della ricerca scientifica. Non si accontenta dei numeri perché protesa verso un senso infinito, meta-fisico e meta-materiale. Non si adatta alle definizioni e ai massimi sistemi, perché consapevole che il di più non può essere contenuto dal di meno. Va anche detto che solo l'uomo sa stupirsi e ama farlo, dal momento che rappresenta l'unico animale capace di assumere la postura eretta, anello di congiunzione tra cielo e terra, verticale e orizzontale, zenith dell'oltre pur nel paradosso della propria finitudine. L'uomo quindi sa scrutare il reale e inabissarsi in esso riempendolo di un significato che non vi è contenuto, ma che invoca un oltre. Si meraviglia chi sa che la verità non può essere contratta in una formula, ma si ritrae ogni qualvolta si crede di possederla.

mistero, venga facilmente assorbita e assuefatta dal potere persuasivo della tecnica che si propone come sua alternativa pragmatica. Il problema, a questo punto, dissolve il mistero e mortifica l'anelito per l'oltre. A questo segue che l'atrofizzazione del dinamismo innato di autotrascendenza che abita l'*inquietum cor* e invoca l'Altrove, rischia di vanificare il senso del sacro, a causa di una piena immanentizzazione del reale che, in ottica puramente scientifica, ricerca in sé e non più fuori di sé le cause del proprio essere, compresa quella causa finale.

Questo porta a una deriva antropologica che si riduce al piano dell'immanenza e che fa dell'autorealizzazione e dell'auto-perfezionamento, in termini di competenze, l'ordine di senso dell'umano. Ne segue un impoverimento sul piano del meta-biotico a solo vantaggio del biologico, perdendo così di vista l'anelito per il senso dell'ulteriore che invece continuerebbe ad abitare la struttura ontologica dell'essere umano e che viene irrimediabilmente messa a tacere. Del resto, la secolarizzazione imperante risemantizza l'umano, sottraendo altresì il valore culturale del simbolo e riducendo l'anelito per l'infinito al mero bisogno di cura fisica, eclissando completamente le dimensioni del sacro e del trascendente.

Questo processo però non può smorzare del tutto l'anelito per il sovramondo. Infatti, per quanto la postmodernità voglia assorbire il sacro vanificandolo nel profano, rimane ancora viva nella coscienza dell'*homo naturaliter religiosus* il gusto per ciò che rimane "separato" (*sanctus, qadesh*) come ricerca di una potenza salvifica superiore alla natura, che dona salvezza perché più potente della stessa morte. Questa inquietudine umana può pertanto giustificare una ricerca parallela al postmoderno che possiamo definire come una sorta di *post-secolarizzazione*,<sup>22</sup> che nascerebbe per l'appunto dalla fine del disincanto per la perdita della religiosità e alla ricerca di nuove forme di fede, come reazione a un bisogno post-materialistico e meta-fisico.

Certamente, in un generale analfabetismo del religioso, la sintassi della fede prende forme nuove, originali e sincretiche che danno vita a religiosità senza credo e addirittura "senza Dio", al fine di evitare un sacro sentito come troppo istituzionalizzato e preconfezionato.<sup>23</sup> Nella spiritualità post-secolare, infatti, la fede non nascerebbe più dalla rivelazione, ma sarebbe piuttosto il frutto di una conquista personale e non sente più l'esigenza di una fondazione metafisica, né tantomeno teo-logica, dal momento che è più vicina al "sentire" che al "pensare".<sup>24</sup> Diventa altresì una fede senza Chiesa e spesso senza una chiara appartenenza comunitaria, piuttosto una scelta autonoma libera da schemi e tradizionalismi. Un anelito ancestrale che trova risposte in forme attuali che evitano fratture

---

<sup>22</sup> Termine coniato dal filosofo Habermas per indicare un passaggio radicale a un'epoca di rifiuto della secolarizzazione, dal momento che la religione non sembra essere del tutto scomparsa, ma si è solo indebolita e non gode più del potere ideologico di un tempo, lasciando però sempre aperta la porta a una possibilità di scelta da parte del credente. Del resto solo un buon laico può vivere da onesto cristiano. Cf. J. HABERMAS, *Religion and Rationality. Essays on Reason, God and Modernity*, Polity, Cambridge 2002.

<sup>23</sup> Cf. L. BERZANO, *Spiritualità senza Dio?*, Mimesis, Milano-Udine 2014, 42.

<sup>24</sup> Un approfondimento sul rapporto tra scienze della religione e teologia in A.N. TERRIN, *La religione. Temi e problemi*, Morcelliana, Brescia 2008, 151-161.

dualistiche tra bene e male, sacro e profano, umano e divino. Dio stesso diventerebbe così un grande “contenitore” capace di raccogliere in sé tutte queste fratture e di integrarle in uno slancio vitale che prende la forma dell'*armonia mundi*.

La fede post-secolare si ammanta così più di una temporalità profonda e di un impegno etico personale, piuttosto che di dogmi condivisi o di riti celebrati insieme. Il sentimento spirituale inoltre viene sempre più recepito come “superiore” alle religioni storiche perché l'atore di una sorta di energia cosmica capace di abbracciare tutto in sé: l'ignoto e l'indicibile, l'interiore e l'esteriore, il mistero e la legge del cosmo, superando qualsivoglia spiegazione intellettuale di natura speculativo-teologica, in nome di un *pathos* emozionale che favorisce una più facile immersione nella totalità, nonché la pace dei sensi e il gusto per la vita in tutte le sue forme. Un sentimento panico e direi panteistico che cerca di mantenere insieme quei poli opposti che la ragione di per sé non potrebbe sintetizzare e che il senso comune non potrebbe approvare.

Con il termine “spiritualità” intendiamo, a questo riguardo, la ricerca di un senso globale dell'esistenza che non parta dalla datità contingente, ma sia piuttosto eco della Trascendenza e che si dispieghi in un vissuto interiore che si prassifica in forme e contenuti che investono il quotidiano. Essa quindi recuperando l'anelito per l'*oltre*, traduce in scelte concrete quell'*eccedenza* che investe la coscienza, pur superandola.

## 5. Una Spiritualità senza rito

Il rito ha da sempre rappresentato una delle forme espressive più esplicite nel comunicare l'esperienza religiosa come risposta alla rivelazione del Sacro. Esso, infatti, che di per sé indica un atto ripetitivo e comunitario, ha la funzione di rendere presente ed efficace la memoria del divino, partecipando e prolungandone l'azione salvifica.<sup>25</sup> Indica per di più quell'azione efficace che realizza ciò che significa, perché compiuta in nome del divino che si rende visibile e presente nella comunità che lo celebra nel *qui ed ora*, riattualizzandone presenza ed efficacia.<sup>26</sup>

Nella cultura secolare e post-secolare, però, si è perso di vista sia il senso, che la familiarità con il rito in quanto ritenuta esperienza di per sé ripetitiva, fuori dell'ordinario e da una mentalità pragmatica e funzionalista.<sup>27</sup> Inoltre, in un contesto che si dichiara libero da legami istituzionali, il rito è recepito come innaturale e lontano, obsoleto e tradizionale.

Ne *La società della stanchezza*,<sup>28</sup> il pensatore Byung-Chul Han, si riferisce a un individuo che tende sempre più a trasformarsi in un «soggetto di prestazione», in quanto assoluto fautore del proprio destino e «imprenditore di sé

<sup>25</sup> Cf. C. GRECO, *L'esperienza religiosa. Essenza, valore, verità. Un itinerario di filosofia della religione*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2004, 53-55.

<sup>26</sup> «L'efficacia specifica che si attende da atti culturali (anche da atti linguistici) consiste nel fatto che questi pongono dei segni nei quali l'efficacia delle origini ottiene una presenza sempre nuova, e al contempo viene anticipato in immagine lo scopo verso cui sono dirette tutte le forme di rinnovamento»; R. SCHAEFFLER, *Fenomenologia della religione*, Morcelliana, Brescia 2020, 95.

<sup>27</sup> Cf. B.-C. HAN, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Milano 2021.

<sup>28</sup> Cf. IDEM, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Milano 2020.

stesso»,<sup>29</sup> alla continua ricerca di conferme circa la propria efficacia produttiva. Vivremo, secondo Byong-Chul Han, in una società che si auto-valuta secondo criteri di *performance*, secondo l'ordine della competenza e della produttività, piuttosto che sulla capacità di costruire e salvaguardare relazioni durature fondate sulla fiducia o sulla gratuità. Di conseguenza, ognuno esibirebbe sé stesso, consacrandosi al culto del proprio *ego*, come ministro istituito di una fede "fai da te" che celebra il proprio egocentrismo, in cui si perderebbe il valore della gratuità e della meditazione perché antitetiche alla logica del profitto e della crescita economica.

Anche il tempo della festa viene sempre più eluso perché poco funzionale alla produzione e alla crescita del profitto e sostituito con la celebrazione del "dio denaro" che farebbe del guadagno il criterio di misura del proprio valore esistenziale. Perdendo il tempo della festa e della pausa dall'ordinario, il sacro diventerà sempre più coincidente con il profano e con l'ordinario e il *kairòs* ridotto a puro *chronos*, in un livellamento sempre più refrattario al mistero e alla "disimmetria". Il denaro diventa così la cifra di un idolo, assumendo sempre più i connotati del divino, dal momento che ci si sacrifica lavorando di più o facendo scelte finalizzate unicamente all'accumulo di ricchezza, sinonimo di potere e forza. Addirittura, si tenderebbe a rinunciare perfino alla formazione di una famiglia, per evitare ulteriori spese e l'insorgere di nuove difficoltà che richiederebbero il sacrificio della propria carriera. Si combatte, così, la stessa paura della morte, attraverso l'accumulo di un credito per il futuro con l'illusione di poter mantenere il controllo sul proprio tempo, esattamente come si gestisce il proprio conto in banca. Il capitale offrirebbe addirittura la falsa illusione di poter lavorare contro la morte o addirittura di poterla contrastare o posporre, creando così false aspettative in chi entra in questa trappola mortifera.

Per lo spirito religioso, invece, la festa rappresenta l'occasione propizia per la celebrazione della vita, bene supremo che conta più di ogni altro. Essa è anamnesi dell'evento salvifico, operato dall'intervento di Dio nel pieno riconoscimento che il lavoro è mezzo e mai fine. Inoltre, il riposo dal lavoro, indica che la vita non si riduce a mera operatività, nonostante i successi e le gratificazioni personali, celebrando piuttosto la gioia di esserci e di poter stare insieme nella condizione di un'unica fede.

## 6. Pensiero post-secolare e Dio de-coincidente

Va evidenziato a questo punto, per avere una panoramica complessiva degli effetti della secolarizzazione sull'esperienza religiosa, come sia cambiata non solo l'esperienza religiosa in sé, ma anche l'idea stessa di religione. Si sarebbe infatti passati da una visione fortemente teocentrica, che avrebbe riconosciuto la realtà come frutto di un atto creativo e segno di totale gratuità da parte del suo Creatore, nonché riflesso della sua onnipotenza e bontà ontologica, a un approccio di natura più socio-culturale che farebbe, invece, della religione un fatto meramente storico-culturale. Si transita inoltre da una prospettiva aperta alla trascendenza a uno scientismo immanentista e pragmatico, e dalla verticalità

<sup>29</sup> *Ibidem*, 23.

dell'uomo come *imago Dei* all'orizzontalità dell'*homo faber fortunae suae*, costruttore del proprio destino e libero da ogni condizionamento perché dotato di ragione che ne garantisce criterio e misura. Con Kant, poi, ogni conquista conoscitiva è stata filtrata dalle forme apriori, strutture di giudizio umano che decreterebbero la validità o meno di quanto incontrato, facendo della stessa ragione, il tribunale supremo e l'unica fonte di verità. Inoltre, ancora Kant fa implodere tutte le prove dell'esistenza di Dio che la storia della filosofia aveva fornito, decretando l'impossibilità di accesso a verità metafisiche e rimarcando altresì i limiti della religione, pensata entro i confini della sola ragione. La religione viene così recepita come fenomeno meramente umano, svincolato da ogni possibile contenuto di origine divina, perché ritenuto pregiudiziale e fideistico, valido solo per chi sarebbe disposto a una esplicita professione di fede.

Negli ambienti accademici, inoltre, prendono sempre più piede i cosiddetti *Religious studies* che analizzano il fenomeno religioso a partire dal contesto storico che l'avrebbe prodotto, senza menzione alcuna rispetto al sovrannaturale, archiviando così la religione a prodotto della mente umana: «Le scienze religiose, obbedendo di più al senso della nostra epoca, si pongono ormai del tutto fuori da questo orizzonte di significato. Esse scelgono per metodo la neutralità, il disimpegno, la pura descrittività connessa per lo più ad accenti critici nei confronti della fede. E se parlano di credenza, lo fanno soltanto alla terza persona, senza coinvolgimento e senza l'impiego di metodologie partecipative».<sup>30</sup> Pertanto, si passa dall'*io credo* del teologo apologetico all'*egli crede* dello studioso che si dichiara estraneo all'esperienza religiosa e che studia la religione come fenomeno che riguarda altri, senza alcun coinvolgimento personale. Per Terrin, invece, «bisogna tornare a guardare anche e soprattutto all'interno delle religioni se si vuole comprendere il vero significato di una religione e se si intende sinceramente dialogare con gli altri e porre mano all'esercizio ecumenico».<sup>31</sup>

È altrettanto vero che la religione non può essere ridotta a una visione meramente teologica, ossia a una semplice cosmo-visione interpretata alla luce della propria fede personale, né tantomeno a una filosofia, intesa come un'indagine speculativa che parte dai vissuti umani.<sup>32</sup> Nella religione, infatti, va rimarcata l'impellenza della convocazione da parte di Dio e la conseguente decisione da parte dell'uomo di corrispondervi con scelte chiare, rimodulando il proprio orizzonte di senso. Ora, in un contesto culturale come quello che abbiano tentato di rappresentare in poche pennellate, l'idea di un Dio da cui dipendere appare anacronistica o addirittura un limite all'autorealizzazione, dal momento che rappresenterebbe quell'Alterità assoluta che ci consegna una promessa di vita dai chiari parametri morali a cui sottostare.

Certamente, una delle sfide più significative e dirompenti dell'attuale riflessione filosofica rimane quella di trovare un modo più consono di pensare Dio, nel rispetto della sua sovrumana eccedenza, al di là di ogni possibile definizione, che ne evidenzi altresì l'intimissima presenza nel reale. La prima conquista sa-

<sup>30</sup> TERRIN, *La religione*, 159.

<sup>31</sup> *Ibidem*, 112-113.

<sup>32</sup> Cf. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione*, 54.

rebbe quella di svicolare Dio da categorie o ipotesi apodittiche, de-dogmatizzandolo, riconoscendone maggiormente la dimensione di “eccedenza intima” o “anelito incondizionato” piuttosto che ridurlo a una dottrina o un imperativo categorico. François Jullien,<sup>33</sup> ad esempio, suggerisce la possibilità di pensarlo come *de-coincidenza*: liberandolo, cioè, da tutto ciò che lo ridurrebbe, fino ad affossarlo, entro quelle categorie strette che non riescono a trattenerlo, se non per saturarne l’infinita grandezza. Del resto, Dio lo si può avvicinare solo pensandolo come atto di un “continuo Dire”, nell’ordine cioè di una dinamica dialogica ed etica non definibile entro le strettoie di principi o norme. Un Dio infinito, infatti, non può essere de-finito, né contenuto in un precetto, ma andrebbe piuttosto vissuto in ogni “uscita da sé” disposta a farsi carico della debolezza altrui. Così, il processo mentale, che si traduce in un atteggiamento etico di *de-coincidenza*, de-ideologizza l’immagine stessa Dio, riconoscendone la natura relazionale, attuando una disposizione interiore che ne rivelerrebbe il volto ogni qualvolta ci si fa carico dell’indigente e del bisognoso. Per Jullien, del resto, la coincidenza che riprodurrebbe la logica dell’*adaequatio*, non farebbe altro che sovrapporre un’idea a ciò che le corrisponde, incastrando geometricamente spigoli e linee di confine, impedendo però ogni alterità o eccedenza, nella mera riproduzione dell’Identico. Dio, di contro, entrando nella storia, chiede a ogni uomo di concretizzare ciò che gli è proprio nell’incontro con l’altro, pur nel riconoscimento di quell’alterità che è sinonimo di originalità unica e irripetibile.

Certamente, se il procedimento della coincidenza definitoria tranquillizzava la coscienza, dal momento che non lascia spazio all’enigmatico, ne impedisce altresì la possibilità di ripensare il pensato, rimanendo così prigionieri delle sue stesse definizioni. Scrive Jullien: «Non appena pensiamo Dio ciò lo fa *coincidere* con sé stesso e chiudiamo tutto quel che “Dio” può aprire, e *aprire infinitamente* – o ciò che Dio è da aprire [...]. Si può pensare a Dio [...] solo facendo effrazione dal significato e dissolvendolo, solo *disfacendo* ogni significato a cui ci attacchiamo: lo si può fare solo *de-cocidendo* da qualsiasi significato che abbiamo cominciato a proporre. [...] Ma possiamo iniziare ad avvicinarci a Dio solo *smon-tando* questo inquadramento o questo incastro tramite il quale sembra necessario avvicinarsi a Lui».<sup>34</sup> Un Dio de-coincidente, pertanto, si disfà dell’essere, in quanto lo oltrepassa e, al tempo stesso, si libera dai lacci di ogni predicazione, sottraendosi a un dogmatismo eversivo e violento. Un Dio de-teologizzato, quindi, non determinato cioè da categorie ontologiche ossessive che ne limiterebbero la natura etica e relazionale, dovrebbe essere sostituito con un Dio che sta sulla soglia e invita a fare lo stesso, frequentando le periferie dell’umanità, abbracciandone debolezze e fragilità.

Inoltre, vale la pena sottolineare che laddove la “coincidenza” garantisce una “presa” conoscitiva, anche grazie alla capacità di definire, dall’altro lato rischia di immanentizzare il divino e fissarlo nella staticità di una conclusione che non favorisce l’inquietudine in chi dovrebbe continuare a cercare anche dopo avere trovato. In questa direzione, allora, solo l’accettazione di una relazione de-coincidente sarebbe in grado di consegnarci l’esatta “sproporzione” dell’*oltre ogni*

<sup>33</sup> Cf. F. JULLIEN, *Dio è de-coincidenza*, Morcelliana, Brescia 2024.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 22-23.

*misura*, consentendo così al Totalmente Altro di non venire contaminato da proiezioni e bisogni, eppure “venire alla presenza” laddove ogni “alterità” venga rispettata e difesa in termini di responsabilità.

Dio viene all’idea, quindi, in chi si espone e non solo si esprime, che esce da sé senza attendere un ritorno.

Inoltre, precisa Jullien, il fatto che la tradizione cristiana riconosca tutti e quattro i Vangeli come ugualmente ispirati e pertanto veri, favorisce ancora di più un atteggiamento di dialogo rispetto a ogni alternativa, dal momento che nessuno di esso prevale sugli altri e questo consente di mantenerli ugualmente vivi e distinti, continuando a leggere ciascuno di essi in maniera dinamica e sempre aperta, in un costante atteggiamento di ascolto che si invera e impreziosisce in ogni relazione intersoggettiva che viene ispirata dallo stesso dinamismo. Inoltre, lo *scarto* non coincidente che si evidenzia tra di essi li mantiene reciprocamente in vita, in un respiro di reciproca luminosità e ricchezza, favorendo altresì un vivere comune, che ne impedisce ogni assolutizzazione, dischiudendo possibilità per un nuovo Dire.<sup>35</sup>

Questa vitalità interna ai Vangeli ci suggerisce che per entrare nella dinamica divina bisogna anzitutto saper attingere dalla capacità di ascolto, senza pregiudizi, rimanendo altresì disponibili a lasciarci stupire dalla creatività dialogica che si instaura tutte le volte che si rimane aperti rispetto alle novità d’essere che si spalancano di fronte al nostro orizzonte ermeneutico. Così, mantenendo viva la dinamica dialogico-relazionale sia sul piano orizzontale, all’interno di una comunità, sia su quello verticale, aperta ad accogliere l’impulso trascendente, sarà più facile fare un’esperienza di fede che non offre necessariamente certezze apodittiche, ma piuttosto promesse cariche di speranza. L’esperienza di fede, infatti, si offre come promessa di pienezza, il cui compimento è tanto bramato quanto sottratto, perché fa leva sulla disponibilità del credente e sfida la sua disponibilità alla resa.

La fede, del resto, non accresce la sicurezza ma la sottrae, creando l’occasione per un salto che va oltre il ragionevole e al di là dell’evidente, mettendo in relazione con un’Alterità a cui fare credito, in direzione di una compiutezza che non è frutto di una ricerca solipsistica, ma dono di una relazionalità dinamica e accogliente. Infatti, la risposta umana che chiamiamo “fede” è conseguente all’irruzione di una Realtà dimessa e potente, inattesa e imprevedibile che dà pienezza, pur se a partire dalla propria contingenza su cui interviene con una forza etero-tropa, che chiede una risposta naturale e spontanea, non sempre ragionata, ma nonostante ciò vera. È l’esperienza di una relazione che rende inevitabile una presa di posizione chiara e responsabilizzante. Indica altresì l’azione congiunta di essere afferrati e afferrare: un atto di totale fiducia che nasce dall’amore ricevuto e che si traduce in una risposta convinta e coinvolta, che si esprime nella consegna di sé senza riserve, perché crede come se vedesse e rimane salda, pur nel paradosso della propria fragilità.

---

<sup>35</sup> Cf. *Ibidem*, 36.

## A Survey on Religious Experience in the Secular Context

### ► ABSTRACT

This paper aims to provide a descriptive survey of the current religious landscape, focusing specifically on the Western context, defining it as "secular" or "post-religious," depending on cultural nuances, and seeking to highlight the causes and effects of this anthropological phenomenon. The analysis follows the phenomenological description from a philosophical-existential perspective.

### ► KEYWORDS

Death of God; God as De-Coincidence; Secularization; Spirituality without God.

 conti@unisal.it



# SEZIONE CER: STORIA DELLA CATECHESI

## In risposta alla ricerca di senso: il contributo dell'IRC

Flavia Montagnini \*

### ► SOMMARIO

Oggi in Italia, in cui si assiste alla crisi di appartenenza al Cattolicesimo e si registra un largo analfabetismo religioso. Emerge l'interrogativo sul rapporto tra educazione e religione, focalizzandosi sull'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC). Inteso come una disciplina che beneficia della riflessione critica e del confronto aperto con la cultura, L'IRC è chiamato a realizzarsi nella scuola quale "laboratorio di umanizzazione" e "luogo" di interrogazione e di ricerca in cui ascolto senza giudizio e dialogo critico legittimano ogni interrogativo e la ricerca delle risposte di senso, nel confronto con la ricchezza culturale ed etica del Cristianesimo-Cattolicesimo. È utile, perciò, individuare e verificare i criteri che rendono l'IRC una risorsa educativa per la persona e la società.

### ► PAROLE CHIAVE

Condizione umana; Conoscenza critica; Educazione; Insegnamento della Religione Cattolica; Interrogativi esistenziali; Religione; Ricerca personale.

\***Flavia Montagnini:** è Insegnante di Religione nella Secondaria di II grado; Docente Invitata di Didattica Generale, Didattica dell'IRC, responsabile del tirocinio presso l'ISSR "Santi Ermagora e Fortunato" di Gorizia-Trieste-Udine; formatrice).

Il convincimento di alcuni sul valore personale e sociale della religione si confronta con un sentimento diffuso che va dal disinteresse all'insignificanza, all'opposizione ideologica, alla strumentalizzazione. I dati sociologici<sup>1</sup> mostrano che nell'Italia sempre più multiculturale e multireligiosa sono in crescita tra i giovani ateismo e agnosticismo, accanto alla scelta di religioni e forme alternative di spiritualità che si ritrovano anche tra gli adulti. La credenza in Dio o in un Essere superiore resiste ancora, ma molti non lo considerano importante per la propria vita, per una "buona vita". Credere in Dio è considerato un bisogno dell'uomo, ma non si considera più che possa rispondere ai grandi interrogativi dell'esistenza. La prospettiva trascendente, e quindi anche la fede in Dio, si scontra con la ragione, la scienza, il progresso. La fede cattolica praticata è in grande declino nella frequenza ai riti, nella preghiera, anche se sono più partecipate le espressioni di religiosità popolare. Il sentimento di appartenenza alla Chiesa Cattolica è vissuto da una minoranza, attiva e convinta, che anima esperienze in parrocchia e nel volontariato; a fronte di una maggioranza che continua a considerarsi cattolica perché nata e cresciuta all'interno della cultura cristiana, portata a confermare i valori della tradizione.

## 1. La religione e la sua rilevanza per i giovani

I giovani che si sono allontanati dalla Chiesa<sup>2</sup> rivelano che crescendo «maturano nuove consapevolezze, nuove sensibilità, nuove domande».<sup>3</sup> Accanto a chi ha compreso che non vi era autentica motivazione per frequentare, si pongono coloro che si sono interrogati sull'esistenza di Dio, sul senso della fede, sul destino dopo la morte, sul senso della sofferenza senza ricevere risposte significative «con l'invito a non farsi troppi interrogativi».<sup>4</sup> La difficoltà di rapporto con la Chiesa dipende dal suo carattere istituzionale in contrasto con una religiosità interiore; insegnamenti distanti dal proprio modo di pensare; linguaggi e modalità che fanno sentire estranei, esclusi, giudicati; ambienti poco stimolanti. Emerge chiaramente nei giovani una sensibilità spirituale, un desiderio di vita e di relazioni autentiche, una nostalgia per percorsi formativi che hanno permesso

<sup>1</sup> Si fa riferimento, in particolare, agli esiti delle indagini raccolti nelle pubblicazioni di F. GARELLI, *Gente di poca fede. Il sentimento religioso nell'Italia incerta di Dio*, il Mulino, Bologna 2020 e R. BICHI – P. BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo? I giovani e una nuova spiritualità*, Vita e Pensiero, Milano 2024.

<sup>2</sup> L'attenzione è focalizzata sui dati emersi dalle interviste qualitative rivolte a giovani che hanno abbandonato la Chiesa, anche se le risposte trovano molti punti di contatto con l'esito dei *focus group* con coloro che sono rimasti nella Chiesa. Anche chi frequenta ancora gli ambienti ecclesiali si pone gli stessi interrogativi di senso, sperimenta le stesse inquietudini, vive la stessa ricerca, critica la Chiesa per gli stessi motivi. Cf. I. SEGCHEDONI, *Dove sono quelli che sono rimasti?*, in BICHI – BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo?*, 99-106.

<sup>3</sup> P. BIGNARDI – S. DIDONÈ, *Storie di allontanamento*, in BICHI – BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo?*, 45.

<sup>4</sup> *Ibidem*, 46.

di crescere, «una formazione che è soprattutto umana e si rifà ai valori della solidarietà, del rispetto dell’altro, dell’attenzione al prossimo».<sup>5</sup>

In generale, i giovani attribuiscono grande valore ai Vangeli sia per il messaggio, in particolare il tema dell’amore, sia perché vi ritrovano la propria storia a indicare «un rapporto di familiarità che chiede di essere coltivato».<sup>6</sup> Le criticità sono evidenziate in relazione al modo incoerente in cui il Vangelo viene vissuto nella Chiesa. Interessante è ritrovare l’accento emozionale anche nell’ambito del rapporto con il Vangelo, a tal punto «che la partecipazione emotiva viene vista come una delle condizioni essenziali e qualificanti dell’esperienza religiosa»,<sup>7</sup> a conferma del valore della vita emotiva, della necessità di dare spazio alla dimensione affettiva nel confronto con i giovani e nel processo educativo.

## 2. La crisi della fede tradizionale e la ricerca di senso

La crisi delle consuete modalità di espressione religiosa coesiste con lo sviluppo di una sensibilità spirituale descrivibile attraverso «alcuni termini che possono essere assunti quasi come parole-chiave per indicare che cosa significhi per gli intervistati essere spirituali: interiorità, natura, connessione, serenità e termini affini: pace, tranquillità, [...]».<sup>8</sup> Una spiritualità che riporta alla profondità di sé, alla possibilità di entrare in contatto con la propria interiorità anche per sfuggire a una vita caotica. È nell’io profondo che i giovani incontrano il dubbio e le domande sul senso della vita e fanno esperienza del mistero: «Spiritualità è fare spazio all’ignoto, all’invisibile, a ciò che è oltre: al di là di ciò che è materiale, invisibile, tangibile; è leggere dentro e guardare oltre, con lo sguardo che scruta il mistero e si alimenta di speranza. Connettersi con la parte profonda di sé significa incontrare il proprio desiderio di felicità, la propria domanda di pienezza, e anche farne esperienza».<sup>9</sup> Altro “luogo” di spiritualità è la natura, che favorisce la preghiera e la meditazione e permette il contatto, la vicinanza a Dio. Infine, «connessione non è semplicemente esperienza di un legame, è un processo; è il sentire che la propria vita non è gettata nel mondo, abbandonata alla propria solitudine, ma è in relazione a “qualcosa” o a “qualcuno”, indeterminato o personale, altro o Altro. Consente l’apertura al di là di sé, fa uscire da una solitudine da monade per porre in unità e sintonia con altro da sé, radice di senso della propria esistenza».<sup>10</sup>

Per i giovani la Chiesa non sa rispondere alla domanda di spiritualità: ne consegue che religione e spiritualità sono concepite come realtà distinte e anche in conflitto. Nelle vite dei giovani, Dio è presente – a eccezione di chi si definisce ateo o agnostico e pensa che Dio o non esiste o è creato dall’uomo – associato al

<sup>5</sup> C. CREMONESI, *L’esperienza ecclesiale*, in BICHI – BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo?*, 65.

<sup>6</sup> C. STERCAL, *I giovani di fronte al Vangelo*, in BICHI – BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo?*, 77.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> P. BIGNARDI, *Uscita dalla religione. Sete di spiritualità*, in BICHI – BIGNARDI (Edd.), *Cerco, dunque credo?*, 88.

<sup>9</sup> *Ibidem*, 89.

<sup>10</sup> *Ibidem*, 90.

bene, ai valori quali rispetto, accoglienza, solidarietà, giustizia, inclusione, ...; anche se la fede è messa alla prova dalla realtà del male.

### 3. Spiritualità e religiosità: un confronto con la cultura contemporanea

Lo sguardo sulla cultura attuale delinea una situazione ambivalente: la religione, in particolare quella cattolica, è “materia buona” solo per i quiz – in cui spesso sono proprio le domande di cultura religiosa a “bastonare” il concorrente – o per le *fiction*.<sup>11</sup> Raro assistere a *talk* televisivi nei quali si discuta di religione in modo serio e critico. Comprensibile, dato il rischio del *flop* all’*audience*. Solitamente la religione “fa capolino” in *format* di approfondimento sociale o politico diventando non raramente oggetto di scontro tra i partecipanti, talvolta veicolando informazioni parziali e pregiudiziali. L’editoria ha visto lo straordinario successo de *Il Dio dei nostri padri* del giornalista Aldo Cazzullo<sup>12</sup> e la pubblicazione di un testo, interessante e sfidante, quale *La Legge della Parola* dello psicanalista Massimo Recalcati.<sup>13</sup>

Eppure, parlare di sacro e di religione è decisivo per la riflessione profonda sull’esistenza, liberata dai limiti dell’affermazione di sé, del consenso dei like, della paura di dover rinunciare al proprio benessere; per la conoscenza critica della religione, quale scelta personale e fenomeno sociale, liberata dall’inautenticità del funzionalismo che la qualifica come risposta ai bisogni infantili di sicurezza e protezione e dal suo uso strumentale a sostegno di idee politiche o visioni della vita tradizionaliste, dal moralismo che la riduce a sola osservanza di regole di comportamento, dal pericolo di considerarla ostacolo alla felicità dell’uomo. Il confronto con la religiosità, la spiritualità e la/le religione/i è inevitabile, considerato che la domanda di senso, prima o poi, compare nella vita di ognuno.

Il tratteggio essenziale di alcuni aspetti dell’attuale contesto socio-culturale fa insorgere alcune domande. La connaturale disponibilità e propensione dell’uomo alla ricerca di senso non implica forse che essa diventi oggetto di discussione e riflessione approfondita? Il valore sociale della/e religione/i non comporta forse una sua rivalutazione quale radice di un’etica autentica? La spiritualità come connessione con il sé, relazione con il mistero e il trascendente e contatto con la natura non chiama forse a una diversa educazione? La qualità relazionale della religiosità e della religione non chiede forse di disvelare i desideri profondi dell’uomo nascosti da bisogni ingannevoli? La cultura, prodotto e

<sup>11</sup> Solo alcuni esempi: la serie televisiva *Don Matteo*, prodotta dalla LUX Vide in collaborazione con Rai Fiction è in onda dal 2000 e alla 14<sup>a</sup> edizione ottiene ancora un 14% di preferenza Auditel; *Che Dio ci aiuti* è alla ottava edizione e raccoglie oltre il 22% di share. Un caso particolare è la serie televisiva americana *The Chosen* sulla vita di Gesù seguita in streaming da milioni di persone.

<sup>12</sup> Il testo è stato il libro più venduto nel 2024 e da esso sono nate quattro puntate di approfondimento in *Una giornata particolare*, trasmesse da La7.

<sup>13</sup> Cf. M. RECALCATI, *La Legge del desiderio - Radici bibliche della psicoanalisi*, Einaudi, Torino 2024. Il testo indaga il rapporto tra psicoanalisi e spiritualità, mettendo in evidenza come la parola di Gesù Cristo valorizza una Legge che attraverso il desiderio serve la vita e non la morte.

ambiente umano, può permettersi di eliminare o non tener conto della religione senza verificare le conseguenze di una sua negazione?

#### 4. Il ruolo della scuola nella trasmissione della cultura religiosa

Domande del genere attendono sicuramente risposte articolate, coinvolgenti molti ambiti e discipline. Una risposta deve essere ricercata nel contesto della scuola, comunità educante, luogo non solo di trasmissione di conoscenze ma anche di riflessioni critiche e di elaborazione di pensiero innovativo. La scuola è e deve rimanere il presidio dell'educazione integrale della persona e della formazione alle competenze per la vita.<sup>14</sup> Le difficoltà e criticità del tempo presente non possono e non devono oscurare il valore della scuola: attraverso l'educazione e l'istruzione a ogni cittadino è data l'opportunità e la possibilità di raggiungere il pieno sviluppo di sé per poter partecipare alla vita economica, sociale e politica del proprio paese.<sup>15</sup> Educazione integrale e pieno sviluppo di sé esplicitano, da un lato, che nella scuola i saperi concorrono insieme a far crescere in pienezza la persona dell'alunno in tutte le sue dimensioni, anche quella spirituale; dall'altro, che attraverso le conoscenze si apprende a sapere, saper fare, saper essere, saper vivere con gli altri.<sup>16</sup>

Considerare la scuola "presidio" significa, anche, attribuirle una funzione difensiva di valori fondamentali per la persona e la società: accoglienza, rispetto, inclusione, solidarietà, legalità.<sup>17</sup> Non è bene per nessuno, perciò, se l'azione educativa scolastica si limita all'informazione nozionistica che non sa dare spazi e tempi – quando non addirittura è di ostacolo – all'interrogarsi sulla complessità

<sup>14</sup> Le recenti *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione*, pubblicate dal Ministero dell'istruzione e del merito in versione definitiva il 7 luglio 2025 per entrare in vigore dall'anno scolastico 2026-27, insistono molto sul valore della persona e sulla dimensione comunitaria che la scuola dovrebbe assumere, soprattutto per il dialogo con le famiglie.

<sup>15</sup> Anche di recente, all'apertura dell'anno scolastico 2025-2026, il Presidente Mattarella ha ricordato che a scuola si cresce, ci si incontra, si sviluppano cultura, affetti, solidarietà, conoscenza reciproca; si studia per essere liberi dall'ignoranza, dal bisogno, dalla violenza; si sperimenta la vita di comunità, il senso civico; si produce futuro. Cf. *Intervento del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella alla cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico 2025-2026*, <<https://www.quirinale.it/elementi/140677>> (22.09.2025).

<sup>16</sup> Nel 1996 il Rapporto Unesco-Delors, *Nell'educazione un tesoro* evidenzia il ruolo strategico dell'educazione per lo sviluppo della persona e delle relazioni sociali, contribuendo a ridurre povertà, esclusione, ignoranza e permettendo di raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale. Indica le mete dell'educazione: *l'imparare a conoscere* (sapere), unendo una conoscenza generale sufficientemente ampia con la possibilità di approfondire alcune materie; *imparare a fare*, per acquisire un'abilità professionale e le competenze per affrontare una varietà di situazioni e lavorare in gruppo; *imparare ad essere*, per sviluppare meglio la propria personalità e saper agire con sempre maggiore capacità di autonomia, giudizio e responsabilità personale per il conseguimento di obiettivi comuni; *imparare a vivere insieme*, maturando la comprensione degli altri, la gestione dei conflitti e la realizzazione di progetti comuni nel rispetto per i valori del pluralismo e della pace; cf. J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, [1996], Armando, Roma 1997, 80-90.

<sup>17</sup> Non tutti questi valori sono presenti nelle citate nuove *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo.

dell’umano,<sup>18</sup> alla ricerca delle vie percorribili per costruire una convivenza plurale e pacifica, all’individuazione dei principi cui ispirarsi per una vita etica. La scuola è e deve rimanere luogo di trasmissione ed elaborazione di cultura: non può rinunciare alla qualità della proposta formativa giustificandosi con le diffuse difficoltà nell’apprendimento; non può cedere alla banalizzazione in nome di una falsata semplificazione; non può spingere sulla specializzazione rinunciando a dare strumenti per unificare; non può chiudersi alle diversità di visioni della realtà e della vita aprendo le porte non solo al diffondersi in un comodo pensiero comune, ma anche al relativismo che danneggia in egual misura le identità e le diversità; non può abbracciare la tecnologia sperando garantisca l’efficacia dell’insegnamento; non può fare proprie le richieste del mondo economico e del lavoro pensando di favorire il futuro dei propri alunni; non può, infine, non promuovere la diffusione del sapere religioso. Il rischio è grave: deprivare la cultura del proprio valore e della propria funzione formativa, con ricadute negative sull’intera società.

## 5. L’IRC come spazio di educazione integrale e costruzione del senso

### 5.1. L’IRC come “laboratorio di umanizzazione”

L’IRC ha certamente nel proprio DNA disciplinare il gene per essere nella scuola «laboratorio di umanizzazione»,<sup>19</sup> uno spazio e un tempo che vuole resistere alla velocità e frenesia tipiche dello stile di vita attuale e del progresso tecnologico per mantenere viva la possibilità di guidare, orientare, accompagnare bambini e ragazzi a maturare identità, libertà, autonomia, coscienza, relazionalità aperta e dialogica. Educare è un’azione di cura che richiede attenzione e prossimità per le quali è necessaria una capacità peculiare di osservazione e di gestione che non può subire la tirannia né del tempo né del risultato. Tutte le discipline scolastiche, in realtà, condividono lo stesso compito educativo: tuttavia, sempre più spesso accade che la preoccupazione per l’acquisizione delle competenze e la formazione culturale sia usata come alibi per disattendere la cura educativa dell’alunno, di tutti gli alunni. L’IRC è riconosciuto – da chi se ne avvale, ma

<sup>18</sup> Il sociologo francese Edgar Morin sostiene che la conoscenza della condizione umana è assente dai programmi di insegnamento perché l’umano è disperso nelle diverse discipline: perciò è necessario sia inserire nuovamente l’umano nel grande racconto dell’esistenza storica; sia restaurare la complessità dell’essere umano affinché si riconosca che è insieme fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico e si prenda coscienza della propria identità personale e della comune identità con gli altri. Insegnare l’identità terrestre, infine, implica proiettare l’uomo verso il destino planetario che attende l’umanità interdipendente. Cf. E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015, 91-102.

<sup>19</sup> Già la nota pastorale CEI, *Insegnare Religione Cattolica oggi*, 19.05.1991, al n. 7 evidenziava che l’IRC è a servizio della crescita globale della persona perché attenta alla dimensione religiosa della vita; un servizio educativo e culturale offerto a tutti gli alunni disposti a considerare i grandi problemi dell’uomo e della cultura, confrontandosi con il messaggio e i valori della religione cattolica. La vocazione dell’IRC a essere nella scuola possibilità di laboratorio di cultura e umanesimo è stata ribadita da Papa Benedetto XVI in occasione del Meeting degli insegnanti di religione cattolica il 25 aprile 2009; cf. <[https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090425\\_insegnanti-religione.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html)>, una convinzione confermata più di recente anche da papa Francesco.

anche da altri insegnanti – quale “luogo” di interrogazione e di ricerca in cui ascolto senza giudizio e dialogo critico legittimano ogni interrogativo e la ricerca di senso, nel confronto con la ricchezza culturale ed etica del Cristianesimo-Cattolicesimo.<sup>20</sup>

### *5.2. L'identità culturale e dialogica dell'IRC*

L'identità culturale e dialogica della disciplina e la ricchezza dei contenuti proposti – sintetizzati nei grandi temi delle domande di senso, il vissuto religioso, i fondamenti storici e dottrinali del Cristianesimo-Cattolicesimo con la centralità assegnata a Gesù Cristo e alla sua opera, il linguaggio religioso, il testo biblico e i valori etici e religiosi – disegnano un IRC che si offre e sa creare le condizioni per realizzare un apprendimento attraverso cui a ciascuno e a tutti è data l'opportunità di confrontarsi con se stessi e gli altri, ricercare la verità per elaborare un pensiero personale, riconoscere che ogni animo umano è aperto alla trascendenza, individuare le molte e diverse risposte per vivere nella libertà e operare scelte consapevoli.

Nell'IRC si indagano le tracce della ricerca umana del senso dell'esistenza non certo per accrescere lo spazio della filosofia, ma perché gli alunni, piccoli e grandi,<sup>21</sup> identifichino come peculiare dello spirito umano l'interrogarsi profondo – sulla propria interiorità, sulla realtà, sul dolore, sul male, sul futuro, sull'esistenza di “qualcosa” o “qualcuno” – e riconoscano in sé la spinta ad auto-trascendersi,<sup>22</sup> ad andare oltre il “qui e ora” sia per radicare la vita su valori sia

---

<sup>20</sup> La Quarta indagine nazionale sull'IRC ha messo in luce, da un lato, che la disciplina è gradita agli studenti, pur con una flessione nell'entusiasmo dalla primaria alla secondaria di II grado; cf. S. CICATELLI, *Gli studenti di fronte all'IRC*, in IDEM – G. MALIZIA (Edd.) *Una disciplina alla prova. Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione nella scuola italiana a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Elledici, Torino 2016, 146-170. Nel testo di A. PERON, *L'insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio, oggi.*, LAS, Roma 2021, gli alunni intervistati esplicitano le loro ragioni per avvalersi dell'IRC con le risposte: «mi piace confrontarmi con chi la pensa diversamente da me», «l'insegnante rende la disciplina interessante», oltre il più tradizionale «l'ho sempre fatto». Le prime due motivazioni richiamano e confermano l'importanza di un IRC aperto e dialogico e di un Insegnante di Religione (IdR) capace di realizzare tali potenzialità: cf. *Ibidem*, 180-181.

<sup>21</sup> Ad esempio, nelle *Indicazioni IRC per il Primo Ciclo* (DPR 11 febbraio 2010), al termine della classe quinta della scuola primaria è indicato: «Scoprire la risposta della Bibbia alle domande di senso dell'uomo e confrontarla con quella delle principali religioni non cristiane»; al termine della classe terza della scuola secondaria di I grado si legge: «Cogliere nelle domande dell'uomo e in tante sue esperienze tracce di una ricerca religiosa»; nel primo biennio della scuola secondaria di II grado tra le conoscenze è previsto per i licei: «riconosce gli interrogativi universali dell'uomo [...] e le risposte che ne dà il cristianesimo, anche a confronto con altre religioni».

<sup>22</sup> Il termine fa riferimento al pensiero di Viktor Frankl, per il quale l'auto-trascendenza è la capacità umana di superare gli interessi egoistici ed orientarsi verso qualcosa di più grande di sé. Nel trovare il significato della vita e realizzarsi è all'opera la coscienza, voce della Trascendenza, capacità intuitiva di cogliere il significato racchiuso in ogni situazione; dare un significato alla vita e alla sofferenza è essere liberi di realizzare i valori, darsi uno scopo oltre se stessi, diventare resilienti capaci di resistere alla disperazione e guardare al futuro con speranza. Cf. V. FRANKL, *Alla ricerca di un significato nella vita*, E. Fizzotti (Ed.), Mursia, Milano 2005; IDEM, *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*, E. Fizzotti (Ed.), Morcelliana, Brescia 2014.

per aprirsi all'incontro con l'Altro, che forse potranno chiamare "Padre" e scegliere come fondamento e riferimento della propria vita. Psicologi e neuroscienziati oggi concordano nel riconoscere il valore e il ruolo dell'intelligenza spirituale nel processo di umanizzazione<sup>23</sup> e per il benessere e la salute della persona. La domanda di spiritualità, che rimane nonostante la crisi della religione,<sup>24</sup> dimostra che l'uomo non può tacerla e non può essere disattesa per la piena comprensione dell'umano. L'IRC è un'occasione propizia per comprendere la spiritualità e la religiosità umane, trovare le risposte che molti desiderano, imparare l'alfabeto di un sentimento religioso che mette al centro l'interiorità e chiede una spiritualità di gesti e parole nuove.

Nell'IRC - secondo le Indicazioni nazionali, dalla scuola dell'Infanzia alla Secondaria di II grado, sono suggeriti contenuti di studio relativi a tradizioni religiose "altre"<sup>25</sup> - si conosce la religione con le diverse espressioni culturali che ne derivano non certo per diventare insegnamento di fenomenologia religiosa o di storia delle religioni, ma perché gli alunni acquisiscano la consapevolezza del valore esistenziale della dimensione religiosa nell'uomo e del legame con la cultura da cui nascono quelle diversità che è chiamato a comprendere con la mente e a valorizzare con il cuore. L'intercultura, un dato strutturale nelle aule scolastiche dove è crescente la presenza di alunni legati a storie e culture "altre" per effetto della migrazione,<sup>26</sup> sollecita a investire energie nel successo formativo dei figli dei migranti affinché siano parte attiva nello sviluppo economico e civile

<sup>23</sup> Gli studi di A. MASLOW (*Verso una psicologia dell'essere*, Ubaldini, Roma 1971 e *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1990) sui bisogni umani e sulle esperienze vertice, quelli di H. GARDNER (*Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2022), che comprende pure l'intelligenza spirituale, quelli di D. GOLEMAN (*Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, Milano 2011), accanto ai recenti studi nell'ambito delle neuroscienze e della neuro-teologia consentono di riconoscere la spiritualità come una dimensione fondamentale dell'uomo e le pratiche spirituali e meditative come apportatrici di benefici per la salute e il benessere della persona. Cf. F. FABBRO (Ed.), *Neuroscienze e spiritualità. Mente e Coscienza*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 2014; R. GALLINARO, *Cervello umano e religione. Le neuroscienze di fronte a Dio e alla teologia*, Cantagalli, Siena 2014.

<sup>24</sup> Si veda, ad esempio, T. HALIK, *Pomeriggio del cristianesimo. Il coraggio di cambiare*, Vita e Pensiero, Milano 2022; IDEM, *Dio oltre i confini visibili*, in «Il Regno - Attualità» 67 (2022) 12, 354-358; G. TANZELLA-NITTI, *Domanda di spiritualità e nuove forme di religiosità nella società contemporanea*, in «DISF.org Educational», <<https://disf.org/educational/percorso-tematico/domanda-di-spiritualita-e-nuove-forme-di-religiosita-nella-societa>> (consultato il 24.10.2015).

<sup>25</sup> Ad esempio, nelle *Indicazioni IRC* per la Scuola dell'Infanzia: «Riconosce nei segni del corpo l'esperienza religiosa propria ed altrui ...»; per la Scuola Primaria (al termine della classe quinta): «Conoscere le origini e lo sviluppo del cristianesimo e delle altre grandi religioni individuando gli aspetti più importanti del dialogo interreligioso»; per la Scuola Secondaria di I grado: «Comprendere alcune categorie fondamentali della fede ebraico-cristiana (rivelazione, promessa, alleanza, messia, risurrezione, grazia, Regno di Dio, salvezza...) e confrontarle con quelle di altre maggiori religioni»; per la Scuola Secondaria di II grado (Licei): «individua la radice ebraica del cristianesimo e coglie la specificità della proposta cristiano-cattolica, nella singolarità della rivelazione di Dio Uno e Trino, distinguendola da quella di altre religioni e sistemi di significato».

<sup>26</sup> Nell'anno scolastico 2022-23 gli alunni con cittadinanza non italiana erano in tutto 914.860, pari all'11,2% del totale. Se si pensa che nel 1987-88 erano 8.967 è facile vedere quanto sia stata rapida la crescita, concentrata soprattutto nel primo decennio del nostro secolo (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO. UFFICIO DI STATISTICA, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022/2023*, Agosto 2024).

dell'Italia, siano capaci di convivere nella pluralità, imparino a conoscere le diversità culturali e religiose, superare le reciproche diffidenze, sentirsi responsabili di un futuro comune. L'IRC, nel rispetto della confessionalità aperta al confronto con altre esperienze culturali e religiose, è strumento di comprensione e interpretazione della società plurale e di maturazione della capacità dialogica "via privilegiata" per la costruzione di contesti di vita inclusivi e pacifici.<sup>27</sup>

Nell'IRC si approfondisce la religione cristiana e la confessione cattolica non certo per camuffare un'azione di proselitismo né per rilanciare valori tradizionali, ma perché non si può crescere come persone e nel dialogo<sup>28</sup> con gli altri senza una chiara consapevolezza delle proprie radici culturali e non si può diventare persone e cittadini responsabili se si è chiusi al confronto con tutte le visioni dell'uomo e della vita. In tempi di analfabetismo religioso, le conoscenze dei fondamenti della fede cristiano-cattolica sono indispensabili per veicolarne la corretta comprensione. È assodato che l'ignoranza è fatalmente terreno fertile per

<sup>27</sup> In questo contributo si sostiene la potenzialità per l'IRC di essere a servizio dell'educazione interculturale, in riferimento sia ai contenuti (cf. la precedente nota 25), sia alla prassi didattica della maggioranza degli insegnanti, nota a chi scrive attraverso l'attività di formatrice nella propria realtà ed in altri contesti. Soprattutto di recente, tuttavia, alcuni interventi hanno riproposto il tema della possibile conflittualità tra IRC confessionale ed educazione interculturale, tanto da richiedere un cambiamento dello statuto di tale insegnamento (cf. <<https://www.settimannews.it/educazione-scuola/ripensare-ora-religione/>>; <<https://www.tecnicadella-scuola.it/ora-di-religione-cattolica-va-ripensata-mons-olivero-riapre-un-dibattito-cruciale-per-la-societa-italiana/>>; <<https://www.settimannews.it/cultura/irc-necessario-cambiare/>>). Chi scrive condivide la prospettiva del Documento finale del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, *L'insegnamento della religione una risorsa per l'Europa*, in cui si legge: «Attraverso l'Insegnamento della religione entrano nella scuola e nel percorso di formazione delle giovani generazioni oltre all'apertura a Dio, anche l'attenzione alla formazione integrale della persona, l'esplorazione in ordine alle domande di senso dell'esistenza, la sensibilità sulle questioni etiche e sulle dimensioni del dialogo e della convivenza in una società pluralista e multireligiosa come quella europea. In particolare, la dimensione della conoscenza di specifiche tradizioni religiose, della loro storia, e la ricerca di confronto e dialogo tipica delle modalità scolastiche, fornisce un utile contributo alla formazione sociale e civica della persona in Europa e alla sua collocazione consapevole e protagonista nella società di oggi e di domani»; cf. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA - SERVIZIO NAZIONALE PER L'IRC (Ed.), *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze episcopali d'Europa*, Ededici, Leumann (TO) 2008, 434. Cf. C. MACALE, *L'insegnamento della religione cattolica in un tempo di pluralismo religioso*, in «Orientamenti pedagogici» 66 (2019) 4, 835-860; *Scuola pubblica e religione. Quale futuro?*, numero monografico di «Credereoggi» 42 (2022) n. 251.

<sup>28</sup> Nelle *Indicazioni nazionali IRC* è chiarito che l'IRC è a servizio della crescita della persona, in tutte le sue dimensioni compresa quella religiosa. Per la Scuola dell'Infanzia si parla di sviluppo integrale della personalità e apertura/valorizzazione della dimensione religiosa; per il Primo Ciclo si evidenzia che «il confronto esplicito con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona», sottolineando che quando quel confronto avviene «con la forma storica della religione cattolica svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile, in quanto permette di cogliere importanti aspetti dell'identità culturale di appartenenza e aiuta le relazioni e i rapporti tra persone di culture e religioni differenti»; per la Secondaria di II grado si sottolinea che l'IRC «risponde all'esigenza di riconoscere nei percorsi scolastici il valore della cultura religiosa e il contributo che i principi del cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano» e «la conoscenza della concezione cristiano-cattolica del mondo e della storia, come risorsa di senso per la comprensione di sé, degli altri e della vita».

atteggiamenti fondamentalisti e il diffondersi di pregiudizi e forme di denigrazione che costituiscono un problema culturale e sociale. L'IRC è opportunità offerta a tutti per riscoprire l'identità culturale italiana e, allo stesso tempo, per apprendere il vocabolario religioso attraverso il quale abilitarsi al confronto con la dimensione religiosa e a dialogare con chi professa una fede diversa o con chi si professa agnostico o ateo.

### **5.3. La Bibbia e l'educazione al pensiero simbolico**

Nell'IRC si propone la conoscenza della Bibbia non certo per rendere gli alunni esperti cultori o provetti esegeti, ma per incontrare il testo cardine della cultura italiana ed europea, il "grande codice" dell'Occidente, con la sua ricchezza di forme letterarie, storie d'umanità e linguaggio simbolico fonte di ispirazione di elevata arte, letteratura e poesia. La narrazione è costitutiva dell'umano: da sempre attraverso le storie gli uomini hanno potuto progredire come singoli e gruppo perché hanno imparato a dare forma al pensiero, esprimere il sé, elaborare significati, affrontare problemi, incontrare gli altri, "fare memoria", sviluppare socialità e moralità. La narrazione è un potente e straordinario strumento di educazione: «Senza l'educazione non sapremmo camminare, parlare, scrivere, leggere, imparare a vivere; senza la narrazione, oltre a ciò che l'educazione ci offre, non potremmo manifestare le nostre idee, formulare un pensiero coerente, apprezzare la bellezza dei racconti di ogni giorno e tramandateli. Non saremmo in grado di inventarne di nuovi».<sup>29</sup> Nell'era digitale veloce, talora frammentata e superficiale si assiste alla crisi delle grandi narrazioni, quel patrimonio ricco e variegato di racconti, miti, simboli che rivelano l'identità di un popolo e ne fondano la coesione sociale, sostituite da "storie brevi", consumate in fretta o da informazioni da cliccare e scrollare. Il rischio è la perdita della capacità di narrare per dare significato all'esperienza, fare memoria del passato e prefigurare il futuro. L'IRC, attraverso la lettura e la comprensione di pagine bibliche ed evangeliche, indaga i grandi temi religiosi - creazione, alleanza, peccato, salvezza, rivelazione, amore - per educare alla comprensione dell'umano, dare spazi e nuova vita al pensiero simbolico così da esprimere il vissuto personale, l'intuizione della trascendenza, il senso dell'esistenza.<sup>30</sup>

### **5.4. Etica, identità e affettività nell'IRC**

Nell'IRC sono presenti argomenti di etica non certo per invadere il campo dell'Educazione Civica, ma perché gli alunni nella ricerca su fonti significative, nella discussione critica, nella valutazione consapevole, maturino la coscienza che agisce ispirata da ragionevolezza e da valori, finalizzata a realizzare il bene comune, la giustizia, la pace. Assunto il significato di etica secondo il Dizionario

<sup>29</sup> D. DEMETRIO, *Un'intesa tra parole*, in IDEM, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012, 24.

<sup>30</sup> Cf. G. THEISSEN, *La Bibbia nell'insegnamento della religione*, in IDEM, *Motivare alla Bibbia*, Paideia, Brescia 2005, 57-101; B. SALVARANI, *A scuola con la Bibbia?*, in IDEM - A. TOSOLINI (Edd.), *Bibbia, cultura e scuola*, Cladiana-EMI, 2011, 122-126.

Treccani on line: «Nel linguaggio filosofico, ogni dottrina o riflessione speculativa intorno al comportamento pratico dell'uomo, soprattutto in quanto intenda indicare quale sia il vero bene e quali i mezzi atti a conseguirlo, quali siano i doveri morali verso sé stessi e verso gli altri, e quali i criteri per giudicare sulla moralità delle azioni umane»,<sup>31</sup> è evidente che si assiste ad un deficit etico - espressione usata per rilevare la mancanza di valori o comportamenti non etici nei diversi ambiti della vita sociale, politica ed economica e nei diversi strati della popolazione - nella vita sociale italiana, favorito dall'affievolirsi del legame con la radice cristiana e dal diffondersi del relativismo: dall'aggressività diffusa alla mancanza di rispetto per le persone e le loro idee, al rifiuto del dibattito con chi ha una diversa opinione, all'indifferenza alle regole della convivenza civile, all'illegittimità. L'IRC permette la riflessione critica su valori e disvalori, la coscienza morale, il bene e il male, la verità proprio attraverso il confronto con l'etica cristiana-cattolica che propone con chiarezza la centralità della persona e la sua dignità, afferma i valori etici - libertà, responsabilità, diritti fondamentali, giustizia, bene comune, solidarietà, pace - e indica le scelte di vita coerenti. L'IRC è disciplina finalizzata a far maturare negli alunni le competenze necessarie a essere persona e cittadino responsabile di sé e degli altri, capace di rispondere ai bisogni manifestati da tanti, e di costruire una cultura della responsabilità e della solidarietà.

Nell'IRC è data l'occasione di affrontare il tema dell'identità non certo per "ospitare" una seduta di psicoterapia, ma perché gli alunni diventino consapevoli del proprio essere creatura, caratterizzata da grandi potenzialità e segnata dal limite; della necessità connaturale delle relazioni, con gli altri e con l'Altro; del valore di impegnarsi nella costruzione di rapporti nella fiducia, nel rispetto di ogni diversità, nell'attenzione a chi è in difficoltà. Ansia, solitudine, disagio, difficoltà sono manifestazioni di una fragilità nei bambini e nei giovani<sup>32</sup> che implica un'azione educativa per comprendere ciò che si agita nell'intimo - per evitare che la connaturale fragilità dell'essere umano diventi un "marchio" di debolezza e, quindi, di denigrazione e isolamento - e per accompagnare con pazienza, ascolto ed incoraggiamento a sviluppare la resilienza e la capacità di assumersi il compito di crescere per condurre una vita buona e virtuosa. L'IRC proponendo la riflessione sulla persona nella visione cristiana dà modo agli alunni di riconoscere che la propria creaturalità è tanto "limite" quanto "potenzialità". L'unicità di ciascuno è imprescindibile risorsa per la realizzazione personale e ricchezza nell'incontro con l'altro, la connaturale relazionalità è motivazione profonda del desiderio dell'amore che qualifica i rapporti interpersonali.

<sup>31</sup> <<https://www.treccani.it/vocabolario/etica/>>.

<sup>32</sup> Si veda, ad esempio: S. BENZONI, *Figli fragili*, Laterza, Bari 2018; M. PONTILLO - S. VICARI, *L'ansia nei bambini e negli adolescenti. Riconoscerla e affrontarla*, il Mulino, Bologna 2020; G. PIETROPOLLI CHARMET, *Adolescenti misteriosi*, Mimesis, Milano 2024; J. HAIDT, *La generazione ansiosa*, Rizzoli, Milano 2024; M. LANCINI, *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Raffaello Cortina, Milano 2019; IDEM, *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2023; IDEM, *Chiamami adulto. Come stare in relazione con gli adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2025.

Nell'IRC si attuano percorsi di educazione all'affettività e alle emozioni non certo per sostituirsi a progetti svolti da esperti, ma per contribuire allo sviluppo delle Life Skills (competenze di vita)<sup>33</sup> e per favorire le relazioni nella consapevolezza e nel riconoscimento che si cresce e si vive "con" gli altri, parte di una "rete sociale" che connette tutti in modo profondo, apre alla condivisione e motiva all'impegno a prendersi cura degli altri. Le competenze di vita indicano le abilità cognitive, emotive e relazionali che permettono di affrontare con efficacia gli eventi e le sfide della quotidianità per conseguire salute e benessere. Secondo l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) tra le dieci competenze fondamentali sono comprese la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, la gestione dello stress e l'empatia. In particolare, oggi è importante l'azione educativa che insegna a gestire le proprie emozioni per essere padroni di sé e trasformarle in strumenti per agire, senza farsi travolgere o trasportare da esse; favorisce lo sviluppo dell'empatia quale capacità di riconoscere e condividere le emozioni degli altri, mettersi nei panni degli altri senza essere sopraffatti dalle loro emozioni e saper ascoltare l'altro in modo attivo e interessato.

L'IRC, attraverso la riflessione sulla natura e valore delle relazioni interpersonali ed affettive, è spazio accogliente e senza giudizio per esprimere il visusito emotivo e ambito relazionale in cui riconoscere che l'amore gratuito e solidaile, cuore del messaggio cristiano, è concretamente possibile e ad esso si possono ancorare le scelte di vita con fiducia e speranza. In quest'agorà relazionale è possibile accompagnare gli alunni a maturare la competenza di proiettarsi nel futuro e divenire protagonisti del cambiamento culturale, sociale, etico. Andando oltre, l'IRC può costituire un ambiente idoneo non solo ad acquisire le competenze per "gestire" la vita presente ma anche per "immaginare", costruire il futuro.<sup>34</sup>

## Conclusione

Sul palcoscenico di una religione che si rappresenta come ricerca di sacro e di trascendenza per appagare l'interiore desiderio di spiritualità, per trovare le risposte di senso che qualificano l'esistenza umana, per riappropriarsi del linguaggio simbolico con cui esprimere l'inesprimibile mistero della vita e di Dio, l'IRC nella scuola costituisce "luogo" di interrogazione e di ricerca, spazio educativo privilegiato – per la sua peculiarità rispetto alle altre discipline – in cui promuovere la crescita dell'umano aperto alla trascendenza e capace di confrontarsi in modo intelligente con la dimensione religiosa della cultura e della vita. All'impegno degli IdR è affidato questo delicato compito. Docenti professionisti capaci di avvalersi di ogni strategia che incoraggia l'analisi critica su testi e fonti autorevoli e significative, la cooperazione nell'indagare le situazioni, la discussione aperta alla ricerca di risposte e soluzioni. Docenti educatori che con lo stile relazionale marcato da cura e passione educativa sanno guidare, orientare, accompagnare nella crescita dell'umano ogni alunno convinti che solo così si possa

<sup>33</sup> Cf. <<https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>>.

<sup>34</sup> Si veda, ad esempio, S. NOSARI - E. GUARCEO, *Quali skills per l'umano?*, Mondadori Università, Città di Castello 2024.

preparare il terreno perché fruttifichi, nel tempo, il seme della Verità, della Bellezza, della Bontà rivelazioni dell'Amore che ha indicato a tutti la via verso la felicità autentica e senza fine.

## In Response to the Search for Meaning: the Contribution of CRE

### ► ABSTRACT

In Italy today, where there is a crisis of belonging to Catholicism and widespread religious illiteracy, questions arise about the relationship between education and religion, focusing on Catholic Religious Education (CRE). Understood as a discipline that benefits from critical reflection and open engagement with culture, CRE is called to be implemented in schools as a "laboratory of humanization" and a "place" for questioning and research where non-judgmental listening and critical dialogue legitimize every question and the search for meaningful answers, in light of the cultural and ethical richness of Christianity-Catholicism. It is therefore useful to identify and verify the criteria that make CRE an educational resource for individuals and society.

### ► KEYWORDS

Catholic Religious Education; Critical Knowledge; Education;  
Existential Questions; Human Condition; Personal Search; Religion.

✉ montagnini.flavia@gmail.com



Ministero dell'Istruzione e del Merito  
Conferenza Episcopale Italiana

SCIENZE  
DELL'EDUCAZIONE  
Istituto di Catechetica

Università Pontificia Salesiana

# Corso nazionale di formazione per insegnanti di religione cattolica

**il sapere religioso  
in relazione con  
le altre discipline scolastiche**

*Intrecci culturali*



[catecheticaups.unisal.it](http://catecheticaups.unisal.it)

4-7 marzo 2026

Università Pontificia Salesiana, Roma

## 14 dicembre 1985-2025: quarant'anni dalla prima Intesa sull'IRC. Una retrospettiva (e un ricordo della senatrice Franca Falcucci)

Pasquale Nascenti Giaquinto \*

### ► SOMMARIO

Il presente contributo si propone di ripercorrere, in occasione del quarantesimo anniversario della firma della prima Intesa tra la CEI e il Ministero dell'Istruzione per l'attuazione dell'IRC neo-concordatario, la fase preparatoria e attuativa dell'accordo. In particolare, a seguito della firma, i fatti che seguirono fecero emergere accrediti mai sopite con critiche, a volte mirate, altre volte inopportune, orientate a rimettere in discussione tutto il sistema concordatario. Il clima politico e sociale si arroventò per mesi, il dibattito occupò tutti gli spazi, le attività del Ministero furono frenetiche e concitate, la senatrice Franca Falcucci, a capo del Dicastero competente, venne pesantemente vessata per il suo operato. Furono avviati una serie di ricorsi che impugnarono le decisioni ministeriali, anche allo scopo di risalire al Concordato e all'Intesa e metterli in crisi. Dopo una ricostruzione storico-documentale degli eventi che tenterà di far emergere i nodi della questione, si evidenzierà la visione di scuola della Ministra Falcucci, così come traspare dall'azione politico-amministrativa messa in atto per il nuovo IRC.

### ► PAROLE CHIAVE

Franca Falcucci; Intesa 1985; IRC; Rapporti Stato-Chiesa; Ugo Poletti.

\***Pasquale Nascenti Giaquinto:** è cultore della materia “Storia della pedagogia dell’educazione” presso l’Università Europea di Roma. Insegnante IRC.

## 1. Introduzione

Il 14 dicembre 2025 ricorrono quarant'anni dalla firma della prima Intesa tra la Conferenza Episcopale Italiana (CEI) e il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI).<sup>1</sup> Si trattò di un momento importante e delicato nel percorso di attuazione del nuovo Insegnamento della religione cattolica (IRC) nelle scuole, perché dopo la firma dell'Accordo di Revisione, stipulato il 18 febbraio 1984, e lo scambio degli strumenti di ratifica, avvenuto il 3 giugno 1985, si dava il via alla fase attuativa che interessava direttamente le autorità preposte, all'epoca rappresentate dal cardinale Ugo Poletti,<sup>2</sup> in qualità di Presidente della CEI, e dalla senatrice democristiana Franca Falcucci,<sup>3</sup> a capo del Dicastero dell'Istruzione.

Nei riguardi nel nuovo insegnamento, come normato dall'art. 9 c. 2 del nuovo Accordo, il Protocollo addizionale, all'art. 5, confermava il riconoscimento dell'idoneità diocesana per tutti i docenti nominati dall'autorità scolastica d'intesa con quella ecclesiastica e demandava a successiva Intesa tra la CEI e il MPI la determinazione: 1) dei programmi dell'insegnamento della religione cattolica per i diversi ordini e gradi delle scuole pubbliche, 2) delle modalità organizzative dell'insegnamento anche in relazione alla collocazione nel quadro degli orari delle lezioni, 3) dei criteri per la scelta dei libri di testo, 4) dei profili di qualificazione professionale dei docenti.

Ma i fatti che seguirono, prima e specialmente dopo la pubblicazione della prima Intesa, fecero risalire a galla acrdini mai sopite con critiche, a volte mirate, altre volte inopportune, orientate a rimettere in discussione tutto il sistema concordatario. Il clima politico e sociale si arroventò per mesi, il dibattito occupò tutti gli spazi, le attività del MPI furono frenetiche e concitate, la senatrice Falcucci venne pesantemente vessata per il suo operato. Furono avviati una serie di ricorsi che impugnarono le decisioni ministeriali, anche allo scopo di risalire al Concordato e all'Intesa e metterli in crisi, portando la Corte costituzionale a esprimersi, per ben tre volte, su alcuni aspetti del tema che sembravano dar adito a dubbi interpretativi.

---

<sup>1</sup> L'Intesa è stata recepita dall'ordinamento italiano con D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751 "Esecuzione dell'Intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche", in «Gazzetta Ufficiale» Serie generale n. 299 del 20.12.1985.

<sup>2</sup> Per una retrospettiva sulla vita e l'operato del card. Poletti, specialmente nei suoi anni romani, si veda D. ROCCIOLO (Ed.), *Il cardinale Ugo Poletti. Atti del convegno di studi (Laterano, 4 novembre 2021)*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2023.

<sup>3</sup> Per una prima ricostruzione dell'attività politica della senatrice si veda G. TOGNON, *Falcucci Franca*, in M. LAENG (Ed.), *Enciclopedia pedagogica. Appendice A-Z*, La Scuola, Brescia 2003, coll. 547-549; cf. anche L. PAZZAGLIA (Ed.), *Crescere insieme. Scritti di Sergio Mattarella*, La Scuola, Brescia 2015, 36-37.

Il presente contributo tenta di ricostruire gli eventi e il clima dell'epoca, provando a far emergere i nodi della questione e, soprattutto, tentare di evidenziare la visione di scuola della Ministra Falcucci, così come traspare dal suo operato. Ma procediamo con ordine.

## 2. L'iter dell'Intesa

Il giorno stesso dello scambio delle ratifiche, il Segretario di Stato mons. Casaroli (che aveva fatto parte della Commissione paritetica dell'iter di revisione) e il Presidente del Consiglio Craxi (a capo di un Governo cosiddetto pentapartito) si impegnarono a procedere con maggior sollecitudine possibile per rendere pienamente operante il rinnovato sistema concordatario, anche in considerazione della mancanza di un tempo definito di *vacatio legis*, e in vista delle iscrizioni al nuovo anno scolastico 1986-1987, primo anno di attuazione del nuovo sistema. Con l'avvio del 1985-1986, però, iniziarono a sollevarsi le prime critiche alla senatrice Falcucci, richiamata a un'applicazione coerente delle nuove norme concordatarie già a partire dall'anno scolastico appena iniziato. Si puntava il dito contro la C.M. 18 maggio 1985, n. 156, emanata dal MPI e indirizzata ai direttori didattici e ai presidi che, relativamente all'insegnamento della religione, indicava di doversi attenere alle vecchie disposizioni in attesa delle nuove norme coerenti con il Concordato, con il conseguente mantenimento del sistema dell'esonero.

I primi passi furono compiuti dalla Segreteria generale della CEI che, il 20 settembre 1985, inviò un appunto alla Ministra nel quale si limitava a raccogliere un «inventario di problemi, in vista di una prima informale discussione».<sup>4</sup> Dopo la proposta di un preambolo che esprimesse il richiamo alle fonti concordatarie e la competenza delle rispettive autorità, si prendeva atto, per quanto riguardava i programmi scolastici, dell'impossibilità di elaborarne dei nuovi a breve termine e comunque rimettendoli alla competenza specifica dell'autorità ecclesiastica. Si passava, poi, a esaminare la questione degli insegnanti, ritenuta una delle più complesse per i molteplici aspetti da affrontare. L'idoneità di competenza dell'Ordinario, per i requisiti morali ed ecclesiali, poteva essere pensata sulla base di precisi titoli di studio, articolati per ordine di scuola e per tipologia di docente. Andava, inoltre, chiarito se la nomina di intesa dovesse contenere indicazioni per la sede e l'orario di servizio e un numero massimo di classi e ore di insegnamento nel quadro settimanale delle lezioni. Si cominciava a chiarire che cosa si intendesse per “scelta fatta all'atto di iscrizione” (essendo l'atto di iscrizione configurato con diversi criteri per i diversi gradi di scuola) e quali possibilità ci fossero per modificare la scelta ogni anno. Chiudeva l'appunto la questione dell'esercizio del diritto di avvalersi o non avvalersi, sulla quale la CEI specificava:

---

<sup>4</sup> La documentazione di archivio di seguito citata è stata consultata presso il CENTRO DI DOCUMENTAZIONE E RICERCA “RACCOLTE STORICHE” DELL’UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE (SEDE DI BRESCIA), ARCHIVIO PER LA STORIA DELL’EDUCAZIONE IN ITALIA (=ASE), *Fondo Franca Falcucci*, Fasc. 1, Sf. 1: Dossier Trattative per l’Intesa 20.9.85-22.11.85 bozze finali, b. 1, CEI-Segreteria, L’insegnamento della religione cattolica (Appunto), 20.9.1985, f. 1, dattiloscritto in copia con annotazioni manoscritte.

La libertà di coscienza è un valore e non disimpegno; [...] la nuova disciplina impone, di fatto, circostanze nuove di disparità tra gli alunni, ed esige preciso impegno di tutti, sul piano pedagogico e scolastico, perché la disparità non diventi discriminazione [...] tenuto conto sia dei previsti o prevedibili insegnamenti di religione impartiti da altre confessioni religiose, sia delle possibilità offerte dalla legislazione scolastica di proporre correttamente agli alunni, che comunque non si avvalessero di alcun insegnamento della religione, una qualche attività didattica, che non sia concorrenza o svalutazione dello stesso insegnamento della religione.<sup>5</sup>

Il lavoro che ne seguì fu denso e incalzante. La prima bozza del documento, datata 11 ottobre 1985, si concentrò sui profili di qualificazione professionale, suddivisi per categorie: materne-elementari e secondarie I-II grado, con una fase transitoria volta a tutelare prioritariamente i docenti già in servizio nell'anno scolastico 1985-1986. I docenti di scuola materna ed elementare di posto comune, se idonei e disponibili, avrebbero continuato a impartire l'insegnamento ma per la scuola secondaria sarebbe stato possibile nominare anche docenti di ruolo o non di ruolo abilitati in altre discipline che avrebbero potuto, in tutto o in parte, esonerarsi dall'orario di cattedra per insegnare religione cattolica se, ovviamente, in possesso di idoneità diocesana. Si trattava di una proposta decisamente inedita che avrà vita breve per la sua completa inattuabilità.

La versione successiva del 25 ottobre, più aderente nella struttura in quattro punti del Protocollo, prevedeva, ai fini dell'esercizio, «una tempestiva e documentata informazione agli interessati da parte dell'autorità scolastica»<sup>6</sup> e, a coloro che non si fossero avvalsi, sarebbe stata assicurata ogni opportuna attività educativa, affidata ai presidi e ai collegi docenti. Nel giro di un mese la bozza ricevette numerose nuove stesure e correzioni<sup>7</sup> e fu anche influenzata da osservazioni inviate dall'esterno. Il 6 novembre, il sottosegretario di Stato Giuliano Amato faceva pervenire un pro-memoria<sup>8</sup> con una serie di osservazioni analitiche e puntuali. Tra queste, si raccomandava di evitare qualsiasi tipo di dichiarazione da effettuare a cura degli alunni e delle famiglie, per evitare richiami con il sistema dell'esonero, ma soltanto e unicamente rispondere alla richiesta dell'autorità scolastica di avvalersi o non avvalersi. Sullo stato giuridico dei docenti, Amato riteneva non ammissibile utilizzare il riferimento alle esigenze di stabilità per introdurre nell'Intesa una qualche forma di regolamentazione giuridica, perché la materia, che esulava dall'Intesa, faceva capo a una norma statale, la L. 824 del 1930. Il sistema poteva certamente essere modificato ma, in assenza di rettifi-

<sup>5</sup> *Ibidem*, f. 4-5, dattiloscritto in copia con annotazioni manoscritte.

<sup>6</sup> *Ibidem*, Bozza del 25.10.1985, art. 2.1 ultimo capoverso, f. 2, dattiloscritto in copia con annotazioni manoscritte.

<sup>7</sup> Il Fondo Franca Falcucci ne annovera diverse stesure: quella del 11 ottobre, a cui si è fatto riferimento, con le varianti del 18 ottobre; quella del 25 ottobre, alla quale fecero seguito altre, ognuna con delle varianti seppur minime, segnate con la data: 7 novembre, 8 novembre, 11 novembre, 12 novembre, 14 novembre e 25 novembre, queste ultime due con più varianti al loro interno, l'ultima delle quali da considerarsi definitiva.

<sup>8</sup> *Ibidem*, Bozze finali, Pro-memoria, Insegnamento della religione cattolica: bozza di intesa CEI-Ministero PI, 6.11.85, b. 1, dattiloscritto in copia con annotazioni manoscritte, f. 3.

che di provenienza concordataria ed esclusa la competenza dell'Intesa sulla questione, non rimaneva che quanto regolato dalla normativa in vigore, almeno fino a nuova previsione legislativa.

La versione finale del 22 novembre<sup>9</sup> si presentava quasi del tutto identica a quella che diventerà ufficiale. Il giorno dopo, mons. Egidio Caporello, Segretario generale della CEI, inviava al MPI la bozza finale redatta a seguito degli ultimi incontri, con qualche proposta di variante come emersa dal dibattito. Il Segretario aggiungeva anche un elemento, non formalizzato nella bozza ma chiaramente emerso dal confronto, riguardante la questione dei non avvalentisi, auspicando la massima attenzione sul tema:

La CEI ha grande attenzione per i "non avvalentisi", e pur non essendo la questione oggetto di intesa o comunque competenza della CEI, ritiene povera l'immagine di una intesa che badi solo a soddisfare le esigenze di coloro che si avvarranno dell'insegnamento.<sup>10</sup>

La questione era stata ampiamente dibattuta in fase di iter e ora ritornava a occupare una certa priorità. Da un lato l'intenzione era quella di poter, in qualche modo, arrivare anche agli alunni non avvalentisi, per poter fornire loro un'adeguata alternativa, che potesse essere educativamente valida; dall'altro lato, si temeva sinceramente che, in mancanza di proposte valide, si sarebbe generata un'emorragia di avvalentisi, con rapido crollo di interesse verso il nuovo IRC.

Nei giorni 11 e 12 dicembre la senatrice presentò<sup>11</sup> il testo alla Commissione Istruzione della Camera. Il dibattito si mosse sostanzialmente su due direttive, la prima riguardante osservazioni più dirette al contenuto dell'Intesa, la quale - si prendeva atto - andava a definire concretamente alcuni elementi del tutto nuovi. Una parte della maggioranza (repubblicani) e l'opposizione (comunisti e radicali) obiettavano che i programmi e i titoli di studio, da definire di intesa con la CEI, sarebbero stati sottratti ai meccanismi statali; inoltre, non si condivideva la quantificazione delle lezioni di religione alla scuola materna ed elementare in due ore settimanali, e si temeva che la scelta collocata all'atto dell'iscrizione e poi confermata, non fosse altro che una riproposizione celata del sistema dell'esonero. Queste prime osservazioni inauguravano una certa modalità, pesantemente ricalcata in seguito, di porre le invettive: ciò che l'Intesa stava andando a regolamentare era un indebito ampliamento del Concordato, perché introduceva elementi di novità che il Concordato non prevedeva. La critica mossa mostrava come le principali questioni affrontate durante l'iter e le soluzioni adottate, fossero state inquadrati soltanto sul piano teorico, senza quella necessaria lunghezza di visione che avrebbe portato a valutarne le modalità applicative e i conseguenti risvolti problematici. Al contempo, le critiche, nella loro malcelata

<sup>9</sup> *Ibidem*, Proposte di bozze finali CEI-PI, 22.11.1985-memoria, b. 1, dattiloscritto in copia con annotazioni manoscritte e firma autografa Falcucci.

<sup>10</sup> *Ibidem*, Lettera di mons. Caporello al dir. Domenico Fazio, Capo Gabinetto MPI, 23.11.1985, b. 1, dattiloscritto con firma autografa.

<sup>11</sup> Cf. CAMERA DEI DEPUTATI, VIII Commissione, *Bollettino n. 506 e n. 507, Resoconto sommario*, IX legislatura, 11 e 12 dicembre 1985.

ricerca di consenso politico, mostravano l'originaria intenzione di bloccare, o almeno arginare, il Concordato e le sue applicazioni.

La senatrice Falcucci, più che criticare la strumentalizzazione politica, scelse di rispondere in modo pertinente a tutte le osservazioni, sostenendo come alcuni elementi derivassero direttamente dalle scelte concordatarie che, nella fat-tispecie, richiedevano una esplicita presenza nella scuola materna (garantire il diritto di non avvalersi ed escludere un insegnamento diffuso della religione, significava, in qualche modo, arrivare a determinare con chiarezza lo spazio di una disciplina alla quale sottrarsi), che il diritto di scelta fosse esercitato all'atto dell'iscrizione (e l'iscrizione si fa all'inizio del ciclo), che i programmi e i docenti fossero pattuiti d'intesa (se la nuova disciplina doveva essere conforme alla dottrina della Chiesa, non c'era altro modo di farlo che sottoporre alla Chiesa i programmi, gli insegnanti, i libri di testo), che la disciplina fosse inserita nell'attività scolastica ordinaria, senza per questo comportare né una sua curricularità né una sua elettività.

La seconda direzione delle critiche, sulla quale l'opposizione (sinistra indipendente e comunisti) si faceva particolarmente aspra, veniva mossa sul piano procedurale. Si richiedeva che il testo dell'Intesa fosse sottoposto al Parlamento prima della firma con la CEI, per evitare, anche in questo caso, che si potessero introdurre elementi non previsti dal Concordato. La Ministra sottolineò che il testo, ovviamente, non era ancora stato sottoscritto dalle parti e che, trattandosi di norme di rango inferiore, il suo operato era stato attuato in piena consonanza con il Governo e la Presidenza del Consiglio, ricordando, al contempo, che agli inizi del 1984, in occasione della firma del nuovo Concordato, il Presidente Craxi si era comportato alla stessa maniera: non aveva sottoposto ai parlamentari il testo dell'Accordo ma solo specificato alcune linee di indirizzo. È dal breve resoconto appena descritto che si possono evincere, allo stato embrionale, alcuni elementi che saranno dominanti nel duro dibattito nei mesi successivi e che ricadranno (o, almeno, verranno fatti ricadere) sulla responsabilità della senatrice.

Nel Consiglio dei Ministri del 14 dicembre, il Presidente del Consiglio autorizzava la Ministra a procedere. Al momento della firma, le parti si scambiarono parole di impegno e reciproca collaborazione. La senatrice<sup>12</sup> confermò la piena intenzione di continuare sulla scia dei principi del nuovo Accordo e per questo dichiarava l'impegno di tutto il suo Ministero a promuovere un insegnamento dai profili educativi e culturali. Ribadendo la convinzione della correttezza del proprio operato, confermava come l'Intesa non determinava, né poteva determinare, materie di esclusiva competenza dello Stato, come lo status giuridico dei docenti e le attività culturali in cui sarebbero stati impegnati gli alunni non avvalentisi ma si sarebbe adoperata per emanare specifiche disposizioni.

Pure il card. Poletti esprimeva soddisfazione per il primo atto formale di collaborazione tra le competenti autorità. Confermava come la cultura religiosa concorresse

---

<sup>12</sup> Cf. *Dichiarazione del Ministro della PI in occasione della firma dell'Intesa*, in «Religione e Scuola» 5 (1986) 7.

alla formazione di una umanità più ricca nei ragazzi e nei giovani, perché li stimola a più penetrante attenzione agli interrogativi fondamentali sul senso della vita e sul destino personale e sociale dell'uomo, che scaturiscono dalla sua stessa natura, li apre alla riflessione sui grandi problemi morali che ne conseguono, li educa al rispetto di ogni persona nella luce di Dio, in un orizzonte di reciproca accoglienza, li impegna nel servizio della fraternità e della solidarietà.<sup>13</sup>

### 3. Dopo l'Intesa

Qualche giorno dopo il MPI emanava la C.M. 20 dicembre 1985, n. 368 con la quale si intendevano impartire disposizioni alle scuole sul rinnovato assetto. Esplicitati i riferimenti normativi (curioso notare come in premessa non si facesse riferimento soltanto al nuovo Accordo ma anche all'Intesa con la Tavola Valdese), la Circolare si articolava definendo le modalità per l'esercizio del diritto di avvalersi o non avvalersi, le modalità di organizzazione, la formazione dell'orario settimanale, i programmi (entro sei mesi sarebbero stati definiti quelli per la scuola materna, entro due anni gli altri), i libri di testo.

Ma già dal giorno prima, nel momento della diffusione del testo dell'Intesa, una parte del Parlamento si era schierato contro la Ministra con una serie di mozioni parlamentari,<sup>14</sup> che si acuirono nel dibattito del 14-15-16 gennaio 1986 e che si riverberò anche nella stampa,<sup>15</sup> arroventando il clima politico e sociale per diverse settimane. La senatrice veniva accusata di aver agito scorrettamente, nel metodo, per non aver previamente sottoposto al Parlamento il testo dell'Intesa, al fine di conferirle la veste di legge ordinaria, dichiarando quindi illegittimo il D.P.R. che ne conseguiva e, nel merito, per non aver consentito che l'esercizio del diritto di scelta avvenisse ogni anno, per non aver fissato l'ora di religione all'inizio o alla fine delle lezioni, per non aver espunto la disciplina dalla pagella scolastica, per non aver garantito pieno carattere formativo alle attività alternative all'IRC, non essendo accettabile che detta materia fosse lasciata alla discrezione dei singoli collegi docenti, per non aver provveduto a uno stato giuridico dei docenti di religione. Anche nei primi giorni del 1986, le richieste di chiarimenti incalzarono arrivando a tacciare la Ministra di comportamento anticostituzionale che minacciava la raggiunta pace religiosa, e a richiedere la sospensione della C.M. 368. In non pochi casi, le critiche erano direttamente volte al nuovo Concordato e alla persona della senatrice, arrivando a insinuare che in tutta l'operazione Franca Falcucci si fosse ricordata soltanto di essere una cattolica fervente, dimenticando di essere un ministro della Repubblica.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Cf. CAMERA DEI DEPUTATI, Assemblea, *Resoconto stenografico*. IX legislatura, seduta n. 408, 20 dicembre 1985, mozioni 1-00156, 1-00157, 1-00158; seduta n. 414, 13 gennaio 1986, mozione 1-00163, 1-00164; seduta n. 415, 14 gennaio 1986, mozione da 1-00156 a 1-00164. Le mozioni furono firmate dai parlamentari che già avevano contestato la senatrice in Commissione Istruzione.

<sup>15</sup> Si veda l'efficace rassegna stampa offerta da: A.G. GIANI, *L'Intesa e la contesa. Il dibattito sull'insegnamento della religione dopo il nuovo Concordato*, in E. CATARSI (Ed.), *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 1989, 49-77.

<sup>16</sup> Utile per una cronaca riflessiva anche L. COMINOTTI, *Religione e Scuola. Storia di un insegnamento contestato*, Nordpress, Chiari (BS) 1993. Cf. anche G. GOZZER, *L'ora di religione "avvalersi o non avvalersi"?*, Anicia, Roma 1986.

Il Presidente Craxi, constatando l'aumento vertiginoso delle mozioni e il numero dei parlamentari firmatari (da parte della sinistra indipendente, seguita da liberali, repubblicani, socialisti, socialdemocratici e anche da democristiani) e ritenendo che il Governo non poteva sottrarsi alle richieste del Parlamento, indirizzava alla Ministra una lettera, nella quale la invitava a valutare «l'opportunità di un tempestivo chiarimento che, senza arrivare a sospendere la circolare già emessa, ne preannunci ai Provveditori una ulteriore, sulla base degli orientamenti, conformi alle Intese stipulate, cheemergeranno in Parlamento».<sup>17</sup> Rispondendo a stretto giro, la senatrice ritenne il proprio operato un «doveroso adempimento a seguito dell'intesa raggiunta con la CEI, rientrante nell'esercizio della potestà amministrativa che compete al Ministro», ma che comunque non intendeva condizionare «in nessun modo la possibilità per il Parlamento di prendere iniziative legislative di modifica».<sup>18</sup> Non era celata, però, una certa amarezza. Una delle mozioni presentate alla Camera era stata firmata proprio dal responsabile del settore scuola del partito del Presidente Craxi, il Partito Socialista:

Tu sai che il mio operato, in questa delicata vicenda, per il merito e per le procedure, è stato, in ogni momento, concordato con i tuoi più diretti collaboratori e sai anche che il mio comportamento è ispirato a lealtà, anche nei confronti della tua persona. Mi sento perciò in diritto, per il rispetto della verità e per la particolare natura del problema in discussione, di richiedere ed ottenere, in occasione del dibattito alla Camera, il formale riconoscimento della mia correttezza e di ottenerlo, oltre che da te, come per la verità hai già fatto, anche dal tuo gruppo parlamentare.<sup>19</sup>

Durante la seduta alla Camera del 15 gennaio 1986, la senatrice ebbe modo, in un lungo discorso, di dare riscontro a tutte le critiche rivolte a lei e alla sua azione politica e amministrativa.<sup>20</sup> Rispediva al mittente, anzitutto, le accuse sul metodo, dichiarando che la procedura seguita era stata concordata con la Presidenza del Consiglio: «Anche in ordine allo strumento adottato, cioè il decreto, ritengo che esso sia stato usato in maniera corretta, perché l'accordo addizionale che modifica il Concordato prevede che questa parte dell'intesa sia definita tra l'Autorità scolastica e la Conferenza episcopale. Non si prevede, infatti, come per altra materia trattata nel medesimo accordo, il ricorso a provvedimenti di carattere legislativo».<sup>21</sup> E rispose puntualmente anche alle osservazioni nel merito. Per i programmi della scuola materna evidenziò come, per quanto ora autonomi, i contenuti echeggiassero gli orientamenti del 1969; per il diritto di scelta, segnalò come avesse mantenuto la possibilità di esercitarlo ogni anno; per l'attribuzione

<sup>17</sup> ASE, *Fondo Franca Falcucci*, Fasc. 3: Circolari: attività educative e programmi in merito all'IRC nelle scuole di diverso ordine e grado (20.12.85-3.6.87), b. 1, Lettera del Presidente del Consiglio dei Ministri al Ministro della Pubblica Istruzione, 8.1.1986, dattiloscritto con firma manoscritta, in copia.

<sup>18</sup> *Ibidem*, Lettera del Ministro della P.I al Presidente del Consiglio dei Ministri, 10.1.1986, f. 2, dattiloscritto in copia.

<sup>19</sup> *Ibidem*, f. 3.

<sup>20</sup> Cf. CAMERA DEI DEPUTATI, Assemblea, *Resoconto stenografico*. IX legislatura, seduta n. 416, 15 gennaio 1986, 35921-35933.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 35923.

delle due ore alla scuola elementare, dichiarò di essersi rifatta alla legislazione vigente (R.D. 1297/1928 art. 108); per la collocazione dell'IRC nel quadro orario, come richiesto dal Protocollo addizionale, concludeva che ciò doveva avvenire «secondo il consueto criterio di equilibrata distribuzione delle diverse discipline nella giornata e nella settimana, nell'ambito della scuola e per ciascuna classe».<sup>22</sup> Infine, colse l'occasione, nelle battute finali, per scrollarsi di dosso l'appellativo di “zoccolo duro” dell'area clericale:

Non sono turbata dalla sprezzante definizione, che per altro respingo. Basta a me poter considerare uno dei doni più preziosi ricevuti nella mia vita, il fatto di essermi potuta formare, spiritualmente e politicamente, alla scuola di Alcide De Gasperi: se la mia coscienza è tranquilla, ciò non deriva solo dalla consapevolezza di aver agito con lealtà e correttezza, ma anche dal fatto che anche dalla mia fede religiosa ho appreso ad avere un rispetto sacro dei doveri di Stato.<sup>23</sup>

Al termine della relazione, il Governo respingeva tutte le mozioni, confermando l'operato della senatrice e apponendo la questione di fiducia sulla risoluzione 6-00073<sup>24</sup> proposta dai partiti di maggioranza (DC-PSI-PRI-PSDI) con l'appporto tecnico del PLI, che l'approvarono salvando il Governo; ma la senatrice incassò molte polemiche da diverse parti, tra cui anche quelle del card. Poletti che non mancò anch'egli di strumentalizzare il discorso, addossandole la responsabilità di non aver incluso nelle trattative per l'Intesa quegli elementi di pura competenza statale:

I rilievi che avevamo segnalato al Ministro sui problemi relativi all'insegnamento alternativo all'IR confessionale e sulla disciplina del non avvalersi, non sono stati accolti. L'Intesa poteva avere altre soluzioni, se l'autorità scolastica avesse voluto, e possibilità diverse. Abbiamo fatto presente quali erano le difficoltà ma non abbiamo trovato risposta. Molti problemi non furono affrontati in sede di definizione dell'Intesa perché la loro soluzione sarebbe stata di competenza del Parlamento e ciò avrebbe rimesso in discussione il Concordato.<sup>25</sup>

A distanza di qualche tempo, in uno lungo memoriale inedito, la senatrice, descrivendo gli eventi tumultuosi di quelle giornate, ribadiva la correttezza del proprio operato, tentando una lettura delle posizioni più ostili nei suoi confronti, smontandone la critica e giungendo a quella che sembrava essere l'interpretazione più plausibile del perché le stesse forze politiche che avevano votato il Concordato, ora si mostravano ostili verso la sua applicazione:

L'ala laica che si era sempre opposta all'Accordo, traeva dalla firma dell'Intesa motivi per riaccendere la mai sopita polemica contro il regime concordatario, mentre le forze politiche laiche che l'avevano approvato, non potendo

<sup>22</sup> *Ibidem*, 35928.

<sup>23</sup> *Ibidem*, 35933.

<sup>24</sup> Cf. *Ibidem*, 35934. La risoluzione 6-00073 fu votata con chiamata uninominale e approvata dalla Camera il 16 gennaio. Molte fonti numerano come 6-00074.

<sup>25</sup> Così il Presidente della CEI nel corso di un incontro svoltosi a Roma il 9 gennaio, al quale erano presenti presidi e direttori didattici delle scuole della città e della provincia, durante un incontro organizzato dal Vicariato di Roma allo scopo di presentare la nuova normativa; cf. *E ora Poletti accusa Falcucci: non ha risposto ai nostri rilievi*, in «Adista Notizie» (16.1.1986) 4.

smentire il proprio operato, trovavano conveniente sostenere che l'Intesa costituiva una applicazione estensiva ed arbitraria dell'Accordo.<sup>26</sup>

#### 4. L'attuazione dell'Intesa

La risoluzione 6-00073 approvata il 16 gennaio conteneva alcuni elementi di merito che andavano a rettificare la Circolare n. 368, sui quali il Governo si impegnava direttamente. Tra questi spiccava la definizione delle attività culturali e formative per i non avvalentisi, al fine di assicurare la scelta tra alternative chiare e definite; un apposito provvedimento legislativo per consentire agli alunni della scuola superiore di esercitare personalmente il diritto di scelta (poi realizzato con L. 18 giugno 1986, n. 281); delle indicazioni da inviare ai direttori didattici al fine di collocare, sia l'ora di religione sia le attività alternative, all'inizio o al termine della giornata scolastica; la definizione di specifiche attività educative autonome per la scuola materna; la predisposizione di un modulo apposito per la valutazione, distinto dalla pagella, sia per l'IRC che per le attività alternative; una relazione al Parlamento sui risultati al termine del primo anno di attuazione 1986-1987, al fine di porre rimedio a eventuali inconvenienti.

La questione più delicata era rappresentata dai problemi connessi alla scelta di non avvalersi dell'IRC. L'argomento rivestiva un certo interesse per l'opposizione politica, che ne stava facendo un cavallo di Troia; ma anche, indirettamente, per la CEI, che temeva ripercussioni sul sistema dell'IRC. La senatrice era consapevole che l'Accordo non prevedeva la scelta tra l'IRC e altro insegnamento ma riteneva che questo non escludesse che l'ordinamento scolastico potesse autonomamente provvedere, «pure non in contrasto con lo spirito e la lettera dell'Accordo, una appropriata utilizzazione del tempo riservato all'IRC da parte degli studenti che non si avvalgono di detto insegnamento»,<sup>27</sup> assicurando loro una non discriminazione dovuta a un tempo vuoto ma garantendo attività formative di piena dignità culturale. La senatrice notava, però, anche a seguito del dibattito alla Camera tra il 14 e il 16 gennaio, che la questione era oggetto di contrastanti valutazioni:

Mentre una parte dell'area laica, in particolare il PRI, richiedeva l'istituzione di una materia, altri, in particolare il PCI e il PSI, manifestavano aperta e ferma contrarietà a questa tesi, tanto che nella Risoluzione votata alla Camera dei Deputati il 16 gennaio '86 non si fa riferimento a "materia alternativa" ma ad "attività culturali e formative offerte dalla scuola".<sup>28</sup>

Al fine di poter acquisire ogni utile elemento di riflessione, la senatrice chiese e ottenne un ulteriore momento di confronto con le Commissioni Istruzione di Camera e Senato. Le questioni trattate furono le stesse espresse nei punti della risoluzione approvata in gennaio ma i membri della Commissione della Camera,<sup>29</sup> considerato che la risoluzione impegnava il Governo a fare dei passi, si

<sup>26</sup> ASE, *Fondo Franca Falcucci*, Fasc. 2: Bozze volumetto sull'Intesa (1985-1987), b. 1, f. 26, dattiloscritto con firma autografa manoscritta.

<sup>27</sup> *Ibidem*, f. 29.

<sup>28</sup> *Ibidem*, ff. 30-31.

<sup>29</sup> Cf. CAMERA DEI DEPUTATI, VIII Commissione, *Bollettino n. 546, Resoconto sommario*, IX legislatura, 19 febbraio 1986.

aspettavano proprio una proposta del Governo.<sup>30</sup> Non si trattava soltanto di una questione di metodo ma di merito, temendo che dalla conquistata facoltatività del Concordato discendesse un obbligo per coloro che non si fossero avvalsi<sup>31</sup> o che i problemi dati dalle difficoltà di attuazione sarebbero stati scaricati sulle scuole e le famiglie, con il rischio di vulnerare la facoltatività. Al Senato,<sup>32</sup> a differenza degli incontri precedenti, il dibattito del 28 e 29 aprile si svolse con pacatezza di toni e scambi più costruttivi che permisero l'emergere di una nuova consapevolezza. Le proposte di soluzione, spesso strumentalizzate, che venivano offerte, a volte allargando, altre volte restringendo la propria visione di laicità, convergevano su alcuni temi, benché mosse da istanze politiche del tutto opposte ma accomunate da una medesima mancanza di visione. Come, ad esempio, nel caso dell'introduzione di uno specifico tempo da dedicarsi all'IRC nella scuola materna, la richiesta era attribuibile a istanze di per sé antitetiche: era introdotta dal Concordato stesso (che prevedeva l'IRC nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado) ma era voluta anche dall'area più laica, per evitare un insegnamento religioso diffuso.

Nel concludere il dibattito, la senatrice Falcucci confermava la disponibilità al confronto senza però sottrarsi a quelli che riteneva essere i suoi doveri fondamentali di Ministro dell'Istruzione: «Coloro che non si avvalgono della religione cattolica devono comunque avere a disposizioni dalla scuola un servizio culturale».<sup>33</sup> Passava poi a illustrare i contenuti delle attività alternative, suddivise per grado scolastico (pubblicati poi con le Circolari Ministeriali del 3 maggio 1986, n. 128, 129, 130 e 131), sostanzialmente ruotanti intorno ai valori fondamentali della vita e delle convivenza civile, con la possibilità di spaziare, per gli alunni delle scuole medie, in approfondimenti di parti del programma di storia e di educazione civica e, per gli alunni delle scuole superiori, in approfondimenti di parti del programma di storia, di filosofia e di educazione civica, assicurando loro, comunque, «ogni opportuna disponibilità per attività di studio individuali».<sup>34</sup> Veniva lasciata la piena libertà ai collegi docenti delle singole scuole di programmare tali attività, che sarebbero state collocate all'inizio o alla fine dell'orario scolastico, entro il primo mese dall'inizio delle lezioni.

Con l'intenzione di offrire adeguate indicazioni per il buon avvio del nuovo anno scolastico, il Ministero emanò la C.M. 24 luglio 1986, n. 211, fornendo delle indicazioni molto particolareggiate sulla nomina dei docenti di religione e delle attività alternative, prevedendo una vasta gamma di situazioni possibili. Ma le procedure di nomina dei docenti, specie dei supplenti, apparvero macchinose, confuse e incerte (specialmente a chi partiva prevenuto) e si moltiplicarono i quesiti ai provveditorati e al Ministero. Anche per l'organizzazione delle attività alternative sorsero delle difficoltà: era praticamente impossibile collocare sempre l'IRC in ore parallele per tutte le classi, risultando quindi difficile organizzare e

<sup>30</sup> Così Ferri (PCI), in *Ibidem*, 62.

<sup>31</sup> Così Tesini (DC) e Castagnetti (PRI), in *Ibidem*, 65.

<sup>32</sup> Cf. SENATO DELLA REPUBBLICA, ASSEMBLEA, *Resoconto stenografico*. IX legislatura, seduta n. 444, 29 aprile 1986, 33.

<sup>33</sup> Idem, *Resoconto stenografico*. IX legislatura, seduta n. 445, 29 aprile 1986, 14.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

raggruppare gli studenti non avvalentisi. Nel tentativo di rasserenare le parti e fornire ulteriori indicazioni utili ai presidi e ai collegi dei docenti, il MPI emanò un’ulteriore comunicazione, la C.M. 29 ottobre 1986, n. 302, che aveva un’unica finalità: nel rispetto delle scelte operate dalle famiglie e dagli studenti e per garantire il diritto di tutti gli allievi a fruire delle medesime opportunità educative e di un uguale tempo scuola, si sanciva l’obbligo delle attività alternative o, in subordine, delle libere attività di studio per gli studenti delle scuole superiori.

L’intenzione di semplificare l’attività delle scuole, salvaguardando i diritti di tutti e disponendo, quindi, l’obbligo delle attività alternative, fu come gettare benzina sul fuoco.

## 5. I ricorsi

Con il Comunicato del 6 novembre 1986, inviato alle Commissioni Istruzione di Camera e Senato, la Tavola Valdese avanzava delle critiche alle circolari ministeriali e, di conseguenza, all’Intesa stipulata nel 1985. La Tavola considerava che le disposizioni previste per gli alunni non avvalentisi riguardavano anche chi non si era avvalso in base all’Intesa che la Tavola aveva stipulato con lo Stato (L. 11 agosto 1984, n. 449). Si faceva notare che l’obbligo di frequenza delle attività alternative era conseguenza rigida e costrittiva introdotta da una norma estranea alla L. 449/1984, rispetto al diritto fruito nei decenni precedenti, grazie al sistema dell’esonero, di un ingresso ritardato o di una uscita anticipata laddove l’insegnamento della religione cattolica fosse collocata alla prima o all’ultima ora, per quanti erano da esso esonerati. La Tavola intese, quindi, ribadire la non obbligatorietà delle attività alternative per gli alunni non avvalentisi, la collocazione dell’ora di religione in modo tale da permettere l’assenza da scuola per chi non se ne avvaleva, e, infine, come richiesta più generale, l’espunzione, nella scuola elementare, di quanto fosse caratterizzato da insegnamento religioso confessionale.

La CEI non fece mancare di far sentire la propria voce accorata,<sup>35</sup> nella consapevolezza delle difficoltà che la nuova normativa avrebbe comportato, ma valutava «con preoccupazione il clima di tensione, soprattutto a livello politico» che veniva suscitato nella scuola e nell’opinione pubblica, dichiarandosi comunque disponibile a verificare, nei tempi e nei modi previsti dall’Intesa stessa, tali difficoltà ma con fermezza dichiarava di non essere affatto disponibile a mettere in discussione alcuni punti irrinunciabili perché connessi e conseguenti all’Accordo.

Come annunciato, furono avviati una serie di ricorsi ai Pretori di Firenze e Roma e presso il T.A.R. del Lazio volti ad annullare gli effetti delle circolari ministeriali. Le motivazioni erano pressoché identiche: in considerazione del principio di non discriminazione relativo all’esercizio di scelta e alla collocazione dell’IRC nell’orario delle lezioni, i ricorrenti motivavano le richieste ritenendo che la Circolare n. 302 (e di rimando anche l’Intesa del 1985) non tutelasse tali

---

<sup>35</sup> Cf. CEI – PRESIDENZA, *Dichiarazione a un anno dalla firma dell’Intesa tra i M.P.I e la C.E.I*, Roma, 17 dicembre 1986, in *Enchiridion CEI*, 4. 1986-1990. Decreti, dichiarazioni, documenti pastorali peer la Chiesa italiana, EDB, Bologna 1991, 222-225.

diritti. Invocando quanto previsto dalla L. 449/1984, affermavano il carattere assolutamente non obbligatorio delle attività alternative, chiedendo la possibilità, per gli alunni non avvalentesi, di non essere presenti a scuola durante le ore di religione. Di conseguenza, ritenevano che tale insegnamento, poiché facoltativo, non dovesse essere collocato all'interno dell'orario obbligatorio delle lezioni ma in orario aggiuntivo.

Il Pretore di Firenze<sup>36</sup> concordava sul carattere non obbligatorio delle attività alternative e dello studio individuale ma muoveva delle perplessità riguardo alla soluzione proposta di porre l'IRC in orario diverso da quello ordinario delle lezioni in quanto tale soluzione avrebbe potuto rivestire carattere discriminatorio nei confronti degli studenti che avevano deciso di avvalersi e, di conseguenza, porsi in contrasto con la normativa concordataria. Ritenendo non agevole il temperamento sul piano concretamente operativo di entrambe le esigenze di non discriminazione degli avvalentisi quanto dei non avvalentisi, con Ordinanza del 30 marzo 1987 dichiarava rilevante e non manifestamente infondata la questione di legittimità costituzionale e ordinava la sospensione del procedimento e la trasmissione degli atti alla Corte Costituzionale (che, come sappiamo, si sarebbe pronunciata soltanto due anni dopo).

Al Pretore di Roma fu avanzato un ricorso con le medesime motivazioni: in base alla L. 449/1984 si chiedeva di riconoscere il carattere non obbligatorio delle attività alternative, impugnando la decisione del Preside, il quale, pur avendo collocato l'IRC alla prima ora delle lezioni, riteneva che gli alunni non avvalentisi dovessero ugualmente presenziare a scuola, per garantire a tutti gli studenti il medesimo orario. Nel giudizio interveniva il Ministero che ribadiva la sua posizione: la norma non prevedeva divieti di organizzare attività alternative per i non avvalentisi e nemmeno il diritto di essere esonerati dalla frequenza scolastica per il tempo corrispondente all'IRC: così facendo si sarebbe ritornati al sistema dell'esonero, dando un diverso tempo scuola, a seconda delle fede religiosa dichiarata, creando situazioni di dubbia costituzionalità. E giustificava, ancora una volta, la scelta di garantire lo stesso tempo-scuola anche in ottemperanza alle richieste del Parlamento formulate nella risoluzione del gennaio 1986. I ricorrenti, al contrario, sostenevano la non obbligatorietà delle attività alternative proprio per il loro essere "attività" e non disciplina a tutti gli effetti, il cui programma sarebbe stato definito localmente, con docenti variabili di volta in volta, a seconda delle disponibilità e delle circostanze, senza particolari disposizioni in merito alla loro valutazione e con possibilità di accorpamenti di alunni per classi parallele o per classi verticali (caratteristica, tra l'altro, inapplicabile all'IRC). Anche la risoluzione approvata dalla Camera nel gennaio del 1986, adottata dal Ministero, non poteva essere considerata vincolante, poiché a essa avrebbe dovuto far seguito un provvedimento normativo su contenuti, docenti e

<sup>36</sup> Per una testimonianza sull'impegno delle associazioni e di alcuni giuristi a indirizzare la questione proprio al giudice ordinario si veda la testimonianza dell'avv. Corrado Mauceri che seguì i ricorsi: C. MAUCERI, *La genesi della sentenza: la causa nella testimonianza dei proponenti*, in A. CARDONE - M. CROCE (Edd.), *30 anni di laicità dello Stato: fu vera gloria? Atti del Convegno di Firenze del 27 e 28 settembre 2019 nel trentennale della s.n. 203/1989 della Corte costituzionale*, Nessun dogma, Roma 2021, 31-44.

modalità di valutazione, ma nulla vi aveva fatto seguito. Il Pretore di Roma, con sentenza del 10 febbraio 1987,<sup>37</sup> chiudeva la questione respingendo i ricorsi e ri-dimensionando la questione a un piano meramente organizzativo, non accettando la non frequenza dei non avvalentisi, la quale avrebbe finito per generare una differenza di un numero di ore di lezione tra cattolici e non cattolici.

Medesime argomentazioni furono addotte nel ricorso presentato al T.A.R. del Lazio, di fronte al quale si impugnava<sup>38</sup> la Circolare n. 302, ribadendo di trovarsi di fronte all'ingiusto obbligo delle attività alternative. Per i ricorrenti, il problema nasceva dalla collocazione dell'IRC nell'orario scolastico. La soluzione proposta era ricollocarlo in orario scolastico aggiuntivo, non ritenendo una tale sistemazione come lesiva di quanto previsto dal Concordato; tale condizione, infatti, era prevista dalla norma anche per altri insegnamenti, come le esercitazioni musicali e le applicazioni di educazione tecnica, senza comportare minore rilevanza educativa o carattere non curricolare di tali insegnamenti. Da qui si faceva discendere la facoltatività dell'IRC e, di rimando, la facoltatività (intesa come non obbligatorietà) delle attività alternative. Il T.A.R. del Lazio accolse le tesi dei ricorrenti e, con sentenze del 17 luglio 1987, n. 1273 e n. 1274,<sup>39</sup> annullava la Circolare n. 302, per la parte in cui affermava l'obbligo delle attività alternative, san-cendo il diritto dei non avvalentisi di allontanarsi da scuola.

## 6. Franca Falcucci: una visione non realizzata

La senatrice Falcucci seguì l'evolversi dei ricorsi non più da Ministra. La IX legislatura che l'aveva vista a capo del Dicastero dell'Istruzione volse al termine nel luglio del 1987 e, con l'avvio della X, il nuovo Presidente del Consiglio Giovanni Goria nominò Giovanni Galloni come nuovo Ministro. Le questioni legate all'IRC procedettero per la loro strada ma la nostra disanima si ferma qui, non prima di aver offerto alcune riflessioni sull'operato della senatrice nei ri-guardi del nuovo IRC.

La visione di scuola che la Falcucci si sforzò di promuovere fu a favore di un'istituzione impegnata nell'educazione e nell'istruzione. Su tale visione certamente influirono l'esser stata a lungo docente di storia e filosofia nei licei e la lunga militanza politica all'interno della DC. Del suo impegno a favore del mondo della scuola va senz'altro menzionata la presidenza della Commissione speciale per l'integrazione dei portatori di handicap affidatagli dal ministro Malfatti, i cui lavori confluirono nella L. 4 agosto 1977, n. 517, che introdusse la siste-matica integrazione degli alunni con disabilità nella scuola dell'obbligo. A capo del Dicastero, si impegnò a favore di un disegno di legge che prevedeva la for-mazione universitaria di tutti i docenti e per la creazione di Istituti regionali, in rete con il Centro Europeo dell'Educazione (oggi Invalsi). Durante il suo man-dato, videro la luce i nuovi Programmi della scuola elementare, elaborati con l'apporto di una Commissione di esperti coordinati da Mauro Laeng e si adoperò

<sup>37</sup> PRETORE DI ROMA, Sentenza del 10 febbraio 1987, n. 985.

<sup>38</sup> Cf. COMITATO NAZIONALE SCUOLA E COSTITUZIONE, *Per cambiare l'Intesa. L'ora di reli-gione: la normativa della Falcucci e i ricorsi contro*, in «Scuola Notizie» 9 (1986) supplemento.

<sup>39</sup> Cf. T.A.R. Lazio - Sez. III, Sentenza 17 luglio 1987, n. 1273, in *I Tribunali Amministrativi Regionali I* (1987), 2759; T.A.R. Lazio - Sez. III, Sentenza 17 luglio 1987, n. 1274, in *Ibidem*, 2767.

per la tanto attesa riforma della scuola secondaria superiore, più volte arenata in Parlamento.

Non destava, allora, stupore se abbia in tutti modi perseguito una visione di scuola all'interno della quale non ci fosse spazio per il disimpegno, ritenendo suo (e del Ministero da lei presieduto) preciso dovere di fornire un'alternativa ugualmente valida per gli alunni non avvalentisi dell'IRC, sia in termini di attività didattiche e formative sia in termini di studio e ricerca personale per gli alunni delle scuole superiori. Come emerge dalla narrazione, Falcucci era consapevole che la questione, non riguardando di per sé né il Concordato, né l'Intesa da lei sottoscritta, non poteva porre la scelta dell'IRC o di altro insegnamento sul medesimo piano. Ma non venne meno alla sua visione: assicurare agli studenti, all'atto della scelta, che non avrebbero subito la discriminazione di un tempo vuoto. La questione, pure affrontata dalle Commissioni Istruzioni delle Camere che condividevano l'introduzione di attività culturali e di studio, aveva trovato concorde anche il Parlamento che, con la risoluzione del gennaio 1986, aveva inteso assicurare a chi riteneva di non avvalersi dell'IRC, un'altra forma di prestazione o altro momento formativo, anche individuale, coerente con le finalità formative dell'istituzione scolastica. Posizione, tra l'altro, condivisa anche nella successiva legislatura dal Presidente del Consiglio Goria e dal Ministro Galloni, ma non dalla Corte costituzionale la quale, come è noto, darà interpretazione diametralmente opposta alla questione.

Nella stessa visione, trovava certamente posto un modello di scuola in cui, nel rispetto del pluralismo religioso e della libertà di coscienza, avrebbero potuto convivere diverse istanze. Franca Falcucci aveva seriamente preso in considerazione le parole pronunciate da Craxi alle Camere nel gennaio 1984. In quel discorso, il Presidente del Consiglio, in ossequio al principio costituzionale della bilateralità della legislazione in materia confessionale, prevedeva la possibilità della «presenza autonoma delle confessioni religiose e dei loro insegnanti nella scuola e, nello stesso tempo, attraverso il diritto di scelta in relazione al ricevere o non ricevere l'insegnamento stesso, assicurare la libertà di coscienza e di non discriminazione».<sup>40</sup> Si prevedeva cioè, forse ingenuamente, uno spazio riservato alle confessioni religiose interessate a gestirlo e che avrebbero stipulato con il Governo un accordo per la parte generale e un'intesa con l'autorità scolastica per la concreta gestione. Gli accordi con le confessioni religiose avrebbero mostrato l'interesse dello Stato a una loro presenza istituzionale nella scuola, riconoscendo un ruolo e una funzione normativa positiva alla circolazione delle idee in materia religiosa.

Nella previsione iniziale della senatrice, si poteva, forse, ipotizzare un modello dove la scelta di avvalersi o non avvalersi sarebbe stata esercitata verso più confessioni religiose. Ma durante i contatti avuti con la Tavola Valdese, che per prima, tra le confessioni non cattoliche, aveva stipulato un'intesa con lo Stato, aveva preso atto della tesi delle Chiese Valdo-metodiste dell'educazione e della formazione religiosa come di esclusiva competenza delle famiglie e delle chiese,

---

<sup>40</sup> CAMERA DEI DEPUTATI, Assemblea, *Resoconto stenografico*, IX legislatura, seduta n. 81, 26 gennaio 1984, 6567.

con la conseguente richiesta di non svolgere alcuna forma di insegnamento religioso nella scuola. Tesi confermata definitivamente dai successivi ricorsi i quali, come si è visto, non solo intesero affermare di non voler utilizzare in alcun modo il tempo riservato all'IRC ma anche che tale insegnamento fosse collocato al di fuori del quadro orario delle lezioni. Con tutte le polemiche che ne derivarono.

Una visione di scuola, in sintesi, impegnata e pluralista, perseguita con profonda passione educativa e serrato impegno politico, una visione che non avrebbe trovato realizzazione nel tempo, come si è visto, poiché, a seguito dei ricorsi, ci sarebbero stati altri risultati e altre conseguenze.

## December 14, 1985-2025: Forty Years Since the First Agreement on IRC. A Retrospective (and a Remembrance of Senator Franca Falcucci)

### ► ABSTRACT

This contribution aims to retrace, on the occasion of the fortieth anniversary of the signing of the first Agreement between the Italian Bishops' Conference (CEI) and the Ministry of Education for the implementation of the new IRC, the preparatory and implementation phases of the agreement. In particular, following the signing, the events that followed brought to the surface unresolved bitterness, with criticisms - sometimes targeted, sometimes inappropriate - aimed at calling into question the entire Concordat system. The political and social climate heated up for months, debate filled every space, the Ministry's activities were frenetic and heated, and Senator Franca Falcucci, head of the relevant ministry, was severely harassed for her actions. A series of appeals were filed challenging the ministerial decisions, partly with the aim of delving into the Concordat and the Intesa and challenging them.

After a historical and documentary reconstruction of the events that will attempt to uncover the crux of the matter, Minister Falcucci's vision for the school will be highlighted, as reflected in the political and administrative action implemented for the new IRC.

### ► KEYWORDS

Agreement 1985, Church-State Relations, Franca Falcucci, IRC, Ugo Poletti.

✉ pasquale.giaquinto@unier.it

## Il narcisismo “autoregolato”, “debole” e “aggressivo” nella vita ecclesiale e nell’identità cristiana

Giuseppe Ruta \*

### ► SOMMARIO

L’articolo indaga la polisemia della “riflessione” e la mette in relazione con il narcisismo nelle dimensioni personale ed ecclesiale. Propone una lettura inter- e meta-disciplinare del narcisismo come elemento costitutivo della soggettività, al tempo stesso risorsa e rischio. Dopo averne ricostruito le radici culturali, bibliche e sapienziali, analizza le sue manifestazioni nella vita ecclesiale, incluse le derive autoreferenziali denunciate dal Vaticano II e dal magistero recente. Una sintomatologia distinta tra forme vulnerabili e patologiche mostra l’impatto delle dinamiche narcisistiche su processi educativi, relazionali e spirituali. Vengono suggeriti criteri terapeutici e di discernimento basati su purificazione delle motivazioni, autocritica equilibrata e integrazione simbolica della relazione speculare. Il contributo conclude ponendo un percorso che trasformi l’auto-centratura in maturità relazionale, promuovendo gratitudine, gentilezza e umorismo come correttivi.

### ► PAROLE CHIAVE

Educazione integrale; Identità cristiana; Narcisismo; Relazioni ecclesiali; Riflessione.

\***Giuseppe Ruta:** è professore Ordinario di “Catechetica fondamentale” nell’Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana (Roma).

[...] io sono tutto riflessione dal principio alla fine  
(Søren Kierkegaard)<sup>1</sup>

Il termine “riflessione” è polisemico: i significati spaziano dal campo fisico e fisiologico a quello astronomico, ottico e cognitivo. Può riferirsi a un soggetto (“quell’uomo è riflessivo”; “la figlia riflette la situazione critica e conflittuale dei genitori”) oppure a un oggetto (“gli specchi ustori di Archimede”) o a un fenomeno (“la luna riflette la luce del sole”).

Il lemma, sul piano del “soggetto”, non dice riferimento alla pura sfera cognitiva (“egli sta riflettendo su quanto gli è accaduto in questi giorni”), ma anche alla sfera della percezione, dell’introspezione/interiorizzazione e dell’ester-nazione/espressione di significati. E ciò avviene nella sua integralità, in una cir-colarità e in un richiamo continuo tra ciò che si percepisce di sé stessi, degli altri e del mondo e quanto gli altri percepiscono del nostro “io”, in maniera più o meno profonda, in quella quotidiana oscillazione tra atteggiamenti e comporta-menti, tra interiorità ed esteriorità.<sup>2</sup>

Cogliere l’immagine di noi stessi in uno specchio, mirarsi negli occhi dell’altro/a, cogliere i riflessi del passaggio dei soggetti che ci circondano, della postura propria o altrui: sono alcune delle tante modalità della capacità di “sguardo” e di “competenza riflessiva” di ogni soggetto individuale o sociale, attitudine fondamentale che si dipana in un’articolata tessitura fenomenologica e narrativa.

Il “narcisismo”,<sup>3</sup> come tipica modalità di “riflessione”, fa parte della vi-sione complessiva di sé, degli altri e del mondo e di quanto gli altri e il mondo sociale pensano, elaborano e manifestano tramite opinioni o giudizi su ciascuno di noi, con riflessi più o meno individuali e particolari o più o meno generalizzati, massivi e indifferenziati.

È innegabile che il narcisismo sia presente in tutti, sebbene in forme e gra-dazioni diverse, come anche si manifesti in mille tinte negli individui e nei gruppi sociali. I singoli credenti e le comunità cristiane, come la Chiesa nella sua conno-tazione locale e universale non sono esenti dalla “sindrome di Narciso”. Sebbene

---

<sup>1</sup> Espressione riportata in R. GUARDINI, *Ritratto della malinconia*, [1928], Morcelliana, Bre-scia <sup>2</sup>2022, 20.

<sup>2</sup> Basti richiamare la rinomata finestra di Johari (J. LUFT, *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze 1973; IDEM, *Dinamica delle relazioni interpersonali. La finestra di Johari*, ISEDI, Torino 1985) e il bestseller, risalente a qualche anno fa, di Th.A. HARRIS, *Io sono ok, tu sei ok. Guida all’analisi transazionale*, Rizzoli, Milano 2013. Sulla “riflessione”, nell’ambito delle scienze dell’educazione, in genere si rinvia alle voci: cf. M. COMOGLIO, *Pensiero critico*, in J.M. PRE-LLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, LAS, Roma <sup>2</sup>2008, 866-867; IDEM, *Ragionamento*, in *Ibidem*, 974-975.

<sup>3</sup> Cf. la voce sintetica offerta, in chiave chiaramente psicanalitica, da V.L. CASTELLAZZI, *Narcisismo*, in *Ibidem*, 787. Si veda, inoltre: A.A. SEMI, *Il narcisismo*, il Mulino, Bologna 2007.

consapevoli della complessità dell’argomento, non ci si può esimere dal considerare questo tema interessante e importante, e comunque per nulla banale od ozioso.

Con la “riflessione” che segue, si intende scandagliare, per quanto sia possibile, il fenomeno “narcisista” presente nella vita ecclesiale e nell’identità dei cristiani (1), provare a delineare la sintomatologia attuale e i suoi effetti diretti e collaterali (2), indicare per accenni terapie e antidoti per guarire o premunirsi dagli effetti nocivi e deleteri del narcisismo (3), per arrivare a indicare alcune traiettorie educative (4) per il superamento del narcisismo o meglio per un’accettazione “sapiente” ed “equilibrata” di quella tendenza “auto-centrata” che sta alla base della crescita umana e di fede. Per il semplice motivo che non possiamo non partire da noi stessi in ogni processo di consapevolezza e responsabilità.

Mettendo da parte ogni atteggiamento “penalizzante” e “punitivo”, si intende cogliere nel “narcisismo” in una accezione benevola e positiva, la “riflessione speculare” di cui ogni soggetto è dotato e di cui è impossibile espropriarsi. Per questo, ci sentiamo interpellati e invogliati a vagliare e discernere la considerazione di sé, esorcizzando derive di frustrazione o impennate di auto-esaltazione, secondo quanto esprime chiaramente Paolo di Tarso nella *Lettera ai Romani*: «Per la grazia che mi è stata data, io dico a ciascuno di voi: non valutatevi più di quanto conviene, ma valutatevi in modo saggio e giusto, ciascuno secondo la misura di fede che Dio gli ha dato» (*Rm 12,3*).

L’atteggiamento positivo di fondo che tentiamo di assumere di fronte al tema è bene, o quanto meno onesto, dichiararlo. Con le dovute differenze, si potrebbe dire del “narcisismo” quanto Romano Guardini affermava della “malinconia” nel suo celebre saggio in cui rivisita le opere di Søren Kierkegaard, citato all’inizio di questa “riflessione”:

Troppa dolorosa è la malinconia e troppo a fondo spinge le sue radici nel nostro essere di uomini, perché la si debba abbandonare nelle mani degli psichiatri.

Se noi ora cerchiamo cosa significa, è chiaro che non andiamo in cerca d’un tema di psicologia o di psichiatria; appartiene a un ordine, di natura sua, spirituale. Noi la riteniamo intimamente connessa con le profondità della nostra essenza umana.<sup>4</sup>

Tale atteggiamento, che facciamo nostro, non sia considerato irriguardoso verso gli specialisti della *psiche* umana, quanto piuttosto legittimo per il desiderio di considerare il “narcisismo” in modo poliedrico e multiprospettico, nel rispetto e in ascolto di altri punti di vista. L’ottica scientifica da cui si guarda e si comprende l’argomento è “catechetico”, un tipo di pensiero e di visione inter- e meta-

---

<sup>4</sup> GUARDINI, *Ritratto della malinconia*, 13. A p. 34, aggiunge: «Inclino a credere – e ciò dicondo, prevengo in certo modo il risultato della indagine – che la malinconia vada intesa come qualcosa dove più che altrove si manifesta la criticità della nostra condizione umana». Si veda, la percezione che ne aveva, sin dall’infanzia, papa FRANCESCO con C. MUSSO, *Spera. L’autobiografia*, Mondadori, Milano 2025, 101ss.

disciplinare, insieme teologico, pedagogico e pragmatico-comunicativo, che genera e tenta di tratteggiare un abbozzo di lettura ermeneutica del fenomeno.<sup>5</sup>

### 1. Il fenomeno

La cultura occidentale per essere compresa rettamente e in profondità non può fare a meno di riferirsi – e rifarsi di continuo – a due matrici culturali di riferimento: quella greco-ellenistica e quella semitico-ebraica.<sup>6</sup> Certamente il momento storico odierno destà il confronto con altre culture, le quali se prima erano distanti geograficamente, oggi sono compresenti con tentativi di nuove visioni, mentalità e stili di vita, oltre che differenti, sempre più meticci e pluralistici, accompagnati anche da forme di chiusura e di arroccamento culturale, con conseguenze socio-politiche che interessano tutti gli aspetti del pensiero, degli stati emotivi, della vita e della convivenza sociale. L'oscillazione tra "io" e "altri/altro", tra identità culturale e dialogo inter-culturale, che coinvolge anche le tradizioni religiose, ci fa intravvedere non poche analogie con l'argomento del narcisismo.

In questo orizzonte, necessario da considerare, è possibile mettere a fuoco la "fenomenologia narcisistica", scaturita dalla mitologia greca<sup>7</sup> e che trova dei corrispettivi nel mondo semitico e biblico, come presumibilmente in altre culture e tradizioni religiose. L'origine greca e la riconsiderazione che ne fa la sensibilità contemporanea hanno intravisto nel "mito di Narciso"<sup>8</sup> un paradigma di rappresentazione complessiva della situazione umana e sociale di oggi,<sup>9</sup> tanto da stigmatizzare la nostra come "società narcisistica" e la compagine umana di oggi come "generazione narcisista".

<sup>5</sup> Cf. G. RUTA, *La catechetica in cerca di identità e di condivisione con altre scienze. Richiamo alla memoria storica, riconsiderazione attuale e prospettive per il futuro*, in IDEM (Ed.), *Le scienze: dentro, "a confine" ed oltre... Inter- e trans-disciplinarità: condivisione per una possibile convergenza*, LAS, Roma 2021, 151-176.

<sup>6</sup> Cf. R. ALTER, *L'arte della narrativa biblica*, Queriniana, Brescia 1990; IDEM, *L'arte della poesia biblica*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2011; E. AUERBACH, *Mimesis. Il realismo nella letteratura*, [1946], Einaudi, Torino 101983; IDEM, *Letteratura mondiale e metodo*, Nottetempo, Milano 2022; in particolare: N. FRYE, *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, [1982], Einaudi, Torino 1986; Vita e Pensiero, Milano 2018; IDEM, *Mito, metafora, simbolo*, Editori Riuniti, Roma 1989; IDEM, *La duplice visione. Linguaggio e significato nella religione*, Marsilio, Venezia 1993; IDEM, *Anatomia della critica*, Einaudi, Torino 2000. Joseph Ratzinger aggiunge alle due matrici culturali dell'Occidente anche quella romana: cf. la prima parte *Alle fonti dell'identità europea: Atene, Gerusalemme, Roma*, del volume: J. RATZINGER - BENEDETTO XVI, *La vera Europa. Identità e missione. Introduzione di Sua Santità Papa Francesco*, P. Azzaro - C. Granados (Edd.), Cantagalli, Siena 2021, 11-55.

<sup>7</sup> Cf. M. BETTINI - E. PELLIZER, *Il mito di Narciso. Immagini e racconti dalla Grecia a oggi*, Einaudi, Torino 2003.

<sup>8</sup> Cf. il volume di V. LINGIARDI, *Arcipelago N. Variazioni sul narcisismo*, Einaudi, Milano 2021, 3-32. Il testo lineare e sintetico offre interessanti spunti di riflessione in riferimento alla letteratura, all'arte e alla cinematografia.

<sup>9</sup> Negli anni Settanta del secolo scorso, Ch. LASCH coniò l'espressione (*La cultura del narcisismo*, [1979], Bompiani, Milano 1981) per sintetizzare la crescente tendenza di concentrazione sull'io, in concomitanza al presentismo tipico della modernità nella percezione del tempo (senza memoria e senza prospettiva di futuro a lunga gittata): cf. LINGIARDI, *Arcipelago N*, XII, 106. Pare che vi sia una *escalation* e proliferazione di forme narcisistiche incentivate dai *social*: ricerca di apprezzamento (i famosi *like*) e «presenzialismo iterativo» (i rinomati *selfie*): cf. *Ibidem*, 107-113;

Procedendo per accenni, è possibile cogliere alcune tracce di rilettura del fenomeno nelle fonti dell’AT<sup>10</sup> e del NT<sup>11</sup> come, ad esempio, la riflessione sapienziale ed etica legata ai vizi e alle virtù, terreno comune delle due matrici culturali dell’occidente, della filosofia greca (in particolare platonica, aristotelica e stoica) e l’etica sviluppata dagli autori neotestamentari e successivamente dalla patriistica greca e latina.

Altro proficuo confronto può essere svolto tra le parabole evangeliche,legate alla letteratura sapienziale dell’AT, e il mondo della favola di autori greci come Esopo (620-564 a.C.) o latini come Fedro (20/15 a.C. - 50 d.C.), fino ad arrivare alle più recenti testimonianze e testi legati all’immaginazione e all’invenzione del quotidiano che compongono uno “specchio” in cui ritrovare sé stessi e rintracciare gli altri e il mondo in cui si vive.

La rinomata fiaba di *Biancaneve e i sette nani* (1812) di Jacob Ludwig Karl (1785-1863) e Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) è emblematica e particolarmente indicativa non solo per offrire i tratti e le tinte del narcisismo, ma anche per delinearci le due fondamentali manifestazioni del fenomeno che possono sfociare a una più o meno equilibrata considerazione di sé, come anche all’annullamento dell’altro nel momento in cui possa adombrare o oscurare l’immagine “gratificata e gratificante” dell’“io”.<sup>12</sup>

## 2. Sintomatologia ed effetti

È la fiaba dei fratelli Grimm a offrirci la visualizzazione plastica delle due forme di narcisismo teorizzate dagli psicologi e psichiatri che opportunamente distinguono tra una forma debole, fragile e vulnerabile di narcisismo (si parla di personalità con tratti narcisistici, con un amor proprio sostanzialmente sano, “a pelle sottile” o *covert*) e una forma endemica, arrogante e aggressiva, perfezionista e tirannica (si parla di “patologia narcisistica”, “auto-celebrazione patologica”, “a pelle spessa” o *overt* che sconfina in mania di superiorità e di *grandeur* collettiva o nell’insensibilità e nell’indifferenza individuale e di massa per i problemi altrui).<sup>13</sup>

---

G. STANGHELLINI, *Selfie*, Feltrinelli, Milano 2020; J. STEINER, *Seeing and Being Seen. Emerging from ad Psychic Retreat*, Routledge, New York 2011.

<sup>10</sup> Si pensi, ad esempio, oltre che ai primi capitoli della Genesi (1-11) che si prestano ad una esegeti sul narcisismo individuale e sociale, all’apologo di Iotam (cf. *Gdc* 9,1-21) o alla figura di Assalonne (cf. *2Sam* 18-19), figlio di Davide.

<sup>11</sup> Tra gli innumerevoli spunti, si riscontri lo stile di Gesù nel superare le “tentazioni” di autocompiacimento, nel compiere i “segni” per gli altri e non per interesse personale, evitando spettacolarità ed effetti speciali, come anche l’espressione di Gesù, secondo quanto riporta la tradizione giovannea: «Io non prendo gloria dagli uomini, ma io vi conosco, so che non avete l’amore di Dio in voi. Io sono venuto nel nome del Padre mio e voi non mi ricevete; se un altro verrà nel suo proprio nome, voi lo riceverete. Come potete credere, voi che prendete gloria gli uni dagli altri e non cercate la gloria che viene da Dio solo?» (*Gv* 5,41-44).

<sup>12</sup> Particolarmenete illuminate l’articolo di J.L. NARVAJA, «*Specchio delle mie brame...*». *Narcisismo e mondanità spirituale*, in «La Civiltà Cattolica» 170 (2018) q. 4044, 599-606. Cf. anche LINGIARDI, *Arcipelago N*, 29-32.

<sup>13</sup> Cf. *Ibidem*, VII-VIII; 43-47, ma anche le pagine seguenti.

Tra questi due estremi si staglia un consistente “arcipelago” di narcisismi dalle infinite sfaccettature e sfumature,<sup>14</sup> da non considerare, tutti e “per intero”, insani e patologici. Vi sono forme di cura di sé, di autostima, di gratificazione che sebbene potrebbero risolversi in una ipertrofica autoreferenzialità, diventano o possono evolversi in modalità di esternazione e di dono di sé, di modalità di aiuto e cura degli altri.<sup>15</sup> Non per nulla l’indicazione di *Lv* 19,18 (cf. *Mc* 12,31a.33; *Mt* 22,39) «ama il prossimo tuo, come te stesso», indica la misura dell’amore verso gli altri, ritenuta facile da esigere o a dirsi, ma difficile da mettere in pratica.<sup>16</sup> L’“imperativo” si complica se l’asticella si alza e la misura diventa più esigente, quando nel NT, lo stesso Gesù di Nazareth con il «comandamento nuovo» indica di esser lui stesso la misura dell’amore («amatevi come io ho amato voi»: *Gv* 13,34), di non considerare gli altri più o meno prossimi ma di farsi prossimo a tutti (cf. *Lc* 10,29.36-37), arrivando perfino ad amare i nemici (cf. *Mt* 5,43-48; *Lc* 6,27-35). È opinione di tanti che un amore di questa portata e in tale misura sia impossibile umanamente... e a ragione! Si chiede, infatti, all’essere umano quanto è possibile solo a Dio e, nell’ottica della teologia cristiana, quanto è stato reso umanamente praticabile solamente da Gesù il Cristo, Figlio di Dio fatto uomo *propter nostram salutem* (cf. *Gv* 13,1; *Lc* 23,34).

Nella fenomenologia della vita quotidiana, anche tra i cristiani convinti e praticanti, si nota che «sopravvalutare e sottovalutare, idealizzare o svalutare, venerare o disprezzare sono caratteri distintivi dello stile relazionale narcisistico che tutti conosciamo per averli provati in prima persona o per esserne stati l’oggetto».<sup>17</sup> Rimane comunque l’impressione che, nonostante l’esperienza diretta e la nutrita letteratura sull’argomento, «il riflesso di Narciso continui a mostrarsi inafferrabile e difforme: non solo nella personalità individuale, ma anche, sempre di più, in quella collettiva».<sup>18</sup>

Sintomi di tale fenomeno sono riscontrabili in ambito ecclesiale e nel contesto comunicativo ed educativo, nella costruzione dell’identità cristiana. L’esperienza bimillenaria della Chiesa presenta una vasta gamma che meriterebbe uno studio più ampio e approfondito.

<sup>14</sup> Cf. *Ibidem*, 90; F. MADEDDU, *I mille volti di Narciso*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

<sup>15</sup> Si veda lo schema riassuntivo presentato da LINGIARDI, *Arcipelago N*, 36-37 e ss. Viene raffigurato l’Arcipelago N[narcisismo] tra due polarità: poca autostima e troppa autostima. A sinistra si colloca il narcisismo fragile (sentimento di inferiorità, ipersensibilità alla critica, ricerca di approvazione, invidia, vergogna, disagio nelle relazioni, grandiosità segreta) e a destra il narcisismo arrogante (sentimento di superiorità, richiesta di ammirazione, egocentrismo, scarsa empatia, grandiosità esibita, onnipotenza, pretese di privilegio) e il narcisismo maligno (manipolazione, sfruttamento interpersonale, perversione relazionale, sadismo, tratti paranoidi, assenza di empatia, nessun rimorso o sentimento di colpa) che sconfinata nella psicopatia. Al centro Lingiardi pone l’equilibrio narcisistico (stabilità dell’autostima, amor proprio senza presunzione, desiderio di realizzarsi, soddisfazione per i successi propri e degli altri, empatia, piacere nelle relazioni). Interessanti i criteri diagnostici per tratteggiare i diversi tipi di narcisismo: cf. *Ibidem*, 106-107.

<sup>16</sup> Si riporta l’espressione di Sigmund Freud: cf. *Ibidem*, X.

<sup>17</sup> *Ibidem*, 22.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 32. Il narcisismo è presente e pervasivo più di quanto si pensa negli individui e nelle varie entità sociali e associative: cf. A. LOWEN, *Il narcisismo. L’identità rinnegata*, [1983], Feltrinelli, Milano 2013.

Ad esempio, tra i saggi iscritti all'*Indice dei libri proibiti*, risalta la disamina di Antonio Rosmini sulla descrizione delle cinque piaghe che affliggevano la Chiesa di allora e di oggi, mantenendo, in buona parte, una sorprendente attualità.<sup>19</sup> La lettura onesta eppure docile del Rosmini non tratta del “narcisismo” ma contiene elementi che lo richiamano e rinviano a quella sana verifica che la Chiesa opererà in tempi successivi al saggio rosminiano, nel XIX e XX secolo.

Tra i tanti, due recenti esempi “riflessivi” sul “narcisismo ecclesiale” si sono verificati durante il Concilio Ecumenico Vaticano II e durante il pontificato di papa Francesco.

Proprio durante la fase conclusiva dell’iter conciliare, in cui affioravano le prime valutazioni sull’evento ecclesiale, Paolo VI si trovò a fronteggiare l’accusa di “narcisismo” da parte di frange intra-ecclesiatiche progressiste e di alcune voci laiciste.<sup>20</sup> Non è difficile cogliere la *querelle*, di riflesso, nella risposta del Pontefice:

La Chiesa vuole finalmente contemplare sé stessa, o meglio ricercarsi nella mente di Gesù Cristo, suo divino Fondatore; che è quanto dire rendere omaggio alla sapienza e alla carità di Lui; e, rinnovando a Lui il pieno ossequio della sua fede e della sua fedeltà, rendersi ancor meglio idonea all’opera di salvezza a cui è stata istituita. Né si creda che ciò facendo la Chiesa si fermi in un *atto di compiacenza su se stessa*, dimenticando, da un lato Cristo, da cui tutto riceve e a cui tutto deve; e dall’altro l’umanità al cui servizio è destinata: tra lui e il mondo ella si pone, non paga di sé, non diaframma opaco, non fine a se stessa, ma fervidamente sollecita d’essere tutta di Cristo, in Cristo e per Cristo, e tutta degli uomini, tra gli uomini e per gli uomini [...].<sup>21</sup>

Il secondo esempio è quello dei “dibattuti” discorsi che papa Francesco ha rivolto in varie occasioni<sup>22</sup> e in specie alla Curia romana come risposta agli auguri

<sup>19</sup> Le cinque piaghe sono: la divisione e il distacco del popolo dal clero nel culto cristiano, la carente formazione del clero, la disunione dei vescovi, il monopolio laicale nella nomina dei vescovi, la schiavitù dei beni ecclesiastici. Sebbene redatta nel 1832-33, l’opera fu pubblicata successivamente sotto il pontificato di Pio IX: A. ROSMINI, *Delle cinque piaghe della Chiesa. Trattato dedicato al Clero cattolico*, Tipografia Veladini, Lugano 1948. L’anno successivo l’opera fu messa all’Indice e nel 1854 fu prosciolta dalla stessa Congregazione competente.

<sup>20</sup> Cf. l’accenno contenuto in: E. APECITI, *Paolo VI e la continuazione del Concilio Ecumenico*, in X. TOSCANI (Ed.), *Paolo VI. Una biografia*, Istituto Paolo VI - Studium, Brescia-Roma 2014, 405.

<sup>21</sup> PAOLO VI, *Discorso in apertura del terzo periodo del Concilio* (14.09.1964), in *Enchiridion vaticanum, 1. Documenti ufficiali del Concilio Vaticano II*. Testo ufficiale e versione italiana, EDB, Bologna<sup>13</sup>1985, 235\*-269\*: 250\*-251\*. Il corsivo è nostro. Sull’accusa di «narcisismo ecclesiologico» si veda anche: IDEM, *Omelia nella 9<sup>a</sup> sessione del Concilio* (07.12.1965), in *Enchiridion vaticanum, 1.*, 448\*-465\*: 453\*-457\*. In modo positivo e lineare il papa reagì alle tensioni tra tradizionalisti e progressisti affiorate nell’assise conciliare e anche nell’opinione pubblica, invitando a una unità di visione, di mentalità e di stile di vita e giungendo alla solenne e forte affermazione che riassume ogni sforzo conciliare: «Il nostro umanesimo si fa cristianesimo, e il nostro cristianesimo si fa teocentrico; tanto che possiamo altresì enunciare: per conoscere Dio bisogna conoscere l’uomo» (*Ibidem*, 462\*).

<sup>22</sup> Cf. le riflessioni autobiografiche che toccano i temi del maschilismo e del clericalismo, contenute in FRANCESCO con MUSSO, *Spera*, 226, 232-235, 266, 376-279. LINGIARDI, in *Arcipelago N*, 105-106, richiama l’omelia natalizia del 2015 di Papa Bergoglio. Cf. anche T. HOOPES, *Papa Francesco ha delle buone notizie per i narcisisti*, R. Sciampicotti (trad.), <<https://it.aleteia.org/2015/10/09/papa-francesco-ha-delle-buone-notizie-per-i-narcisisti>> (consultato il 21.04.2025). Inoltre, il comunicato del vescovo di Linz, mons. M. Scheuer: *Papa Francesco: mons.*

natalizi,<sup>23</sup> non risparmiando affermazioni forti, ma nello stesso tempo incoraggiando, con fervide ammonizioni, a quella sana autocritica che scuote e spinge all'autentica conversione. Si tratta di un prosieguo eloquente dei coraggiosi atti e gesti di pentimento dei predecessori Paolo VI, Giovanni Paolo II e Benedetto XVI di fronte alle tante forme di abuso di potere e non, perpetrati lungo la storia della Chiesa e nella cronaca più recente.

Tra le espressioni dirette e gli appelli alla riforma e al cambiamento, se ne possono espungere tante. Merita particolare menzione il *Discorso alla Curia romana* del 22 dicembre 2014 che ebbe un'eco particolare anche nell'opinione pubblica. Nel catalogo dei 15 rischi in cui si incorre e delle malattie da curare, una volta diagnosticate nella verità e con onestà, al primo posto appare il termine "narcisismo". A partire da esso si diramano e proliferano i successivi malesseri, espressi "a effetto domino", uno dopo l'altro, o "a cerchi concentrici" come quando si lancia un ciottolo nello stagno. Papa Bergoglio lo definisce come

la malattia del sentirsi "immortale", "immune" o addirittura "indispensabile", trascurando i necessari e abituali controlli. Una Curia che non si *autocritica*, che non si aggiorna, che non cerca di migliorarsi è un corpo infermo. Un'ordinaria visita ai cimiteri ci potrebbe aiutare a vedere i nomi di tante persone, delle quali alcuni forse pensavano di essere immortali, immuni e indispensabili! È la malattia del ricco stolto del Vangelo che pensava di vivere eternamente (cf. Lc 12,13-21), e anche di coloro che si trasformano in padroni e si sentono superiori a tutti e non al servizio di tutti. Essa deriva spesso dalla patologia del potere, dal "*compleSSo degli Eletti*", dal narcisismo che guarda appassionatamente la propria immagine e non vede l'immagine di Dio impressa sul volto degli altri, specialmente dei più deboli e bisognosi (cf. EG 197-201). L'antidoto a questa epidemia è la grazia di sentirsi peccatori e di dire con tutto il cuore: "Siamo servi inutili. Abbiamo fatto quanto dovevamo fare" (Lc 17,10).<sup>24</sup>

---

Scheuer (Linz), "ha eliminato l'egocentrismo e il narcisismo nella Chiesa", <<https://www.agensir.it/quotidiano/2025/4/21/papa-francesco-mons-scheuer-linz-ha-eliminato-legocentrismo-e-il-narcisismo-nella-chiesa/>> (consultato il 21.04.2025).

<sup>23</sup> Si tratta di dodici discorsi, uno per ogni anno di pontificato, di differente lunghezza e intensità. Il più breve è quello del 2013 (6011 caratteri, spazi inclusi), mentre il più lungo è quello del 2016 (26.420 caratteri, spazi inclusi). Portano la data del 21 dicembre (2013, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2023, 2024), del 22 (2014, 2016, 2022) e del 23 dicembre (2021). Nel sito vatican.va sono disponibili le versioni video, utili per analizzare alcuni tratti stilistici e non-verbali delle udienze (dalla tonalità della voce del pontefice, alle pause, alle inquadature degli ascoltatori...) ai fini di una valutazione complessiva degli interventi che non si limi al testo scritto.

<sup>24</sup> FRANCISCUS, [Allocutio] *Occasione Romanae Curiae Natalicia Omina prosequiendi. La Curia e il corpo di Cristo*, 22.12.2024, in «Acta Apostolicae Sedis» 107 (2015) 1, 44-53: 46-47. Al settimo punto, papa Francesco colloca: «La malattia della rivalità e della vanagloria (cf. EG 95-96): quando l'apparenza, i colori delle vesti e le insegne di onorificenza diventano l'obiettivo primario della vita, dimenticando le parole di san Paolo: "Non fate nulla per rivalità o vanagloria, ma ciascuno di voi, con tutta umiltà, consideri gli altri superiori a sé stesso. Ciascuno non cerchi l'interesse proprio, ma anche quello degli altri" (Fil 2,3-4). È la malattia che ci porta a essere uomini e donne falsi e a vivere un falso misticismo e un falso "quietismo". Lo stesso San Paolo li definisce "nemici della Croce di Cristo" perché "si vantano di ciò di cui dovrebbero vergognarsi e non pensano che alle cose della terra" (Fil 3,18.19)».

Se il termine «narcisismo» nei discorsi natalizi alla Curia romana appare solo nel caso citato, il fenomeno è presente e ricorrente con altri vocaboli come «vanagloria» e «autoreferenzialità»,<sup>25</sup> o viene reso con altre sfumature e dettagli espressivi.

In sintonia con i nostri contemporanei e con le plurime società dei cinque continenti, si può quindi condividere a livello diagnostico quanto segue: «Tutti abbiamo dei tratti narcisistici e anche grazie a essi riusciamo a perseguire i nostri obiettivi, essere orgogliosi dei nostri successi, provare gioia per ciò che facciamo, raccogliere i frutti della nostra simpatia o del nostro fascino, nutrire le aspirazioni creative».<sup>26</sup>

Questi lineamenti sono comunque ambivalenti. Infatti, «[...] quando questi tratti diventano molto marcati e pervasivi, allora lo stile narcisistico diventa un disturbo narcisistico e interferisce con la nostra vita psichica e relazionale».<sup>27</sup>

E questo vale non solo per gli altri, per gli uomini e le donne del nostro tempo, ma anche per ogni credente, ogni cristiano e ogni comunità ecclesiale.

### 3. Terapia e antidoti

Di fronte alla diagnosi prospettata, non si tratta di accentuare sensi di colpa o generare forme paralizzanti o masochistiche, quanto piuttosto trovare la via della guarigione e intervenire terapeuticamente, avvalendosi di tutte le risorse umane e assecondando la “grazia” di Dio che invita alla conversione e a raggiungere la «piena maturità di Cristo» (*Ef 4,13*). Si tratta di tendere continuamente a un sostanziale equilibrio che si raggiunge, e si mantiene, attraverso una sana auto-critica e forme sane di auto-stima. Un invito alla “riflessione” e a una equilibrata considerazione di sé stessi, guardandosi allo specchio, considerando questo oggetto in una prospettiva simbolica e non tanto come un utensile tra i tanti, un puro e semplice oggetto.<sup>28</sup>

Uno screening adeguato non può accontentarsi di guardare sé stessi, le proprie capacità e abilità, le proprie ragioni, intenzioni e motivazioni, ma anche «considerare lo stile delle relazioni, l'autenticità nell'amicizia, la generosità nell'amore, la sincerità del proprio interessarsi degli altri, la capacità di perdonare le imperfezioni proprie e altrui e di tollerare le frustrazioni».<sup>29</sup> Questo lavoro è possibile confidando in un buon accompagnamento educativo e formativo,

<sup>25</sup> Il *blick* sui suddetti discorsi meriterebbe un'analisi più attenta e approfondita. A titolo esemplificativo, si fa riferimento alle ricorrenze dei termini di “autoreferenzialità” (cf. *Discorsi* del 2016, 2017, 2018, 2020) e di “vanagloria” (cf. *Discorsi* del 2017, 2021). Inoltre, cf. FRANCESCO con MUSSO, *Spera*, 244, 263-264, 279.

<sup>26</sup> LINGIARDI, *Arcipelago N*, 36.

<sup>27</sup> *Ibidem*. Cf. FRANCESCO con MUSSO, *Spera*, 286-287. Sono basilari per Lingiardi due convinzioni: rispettare «l'esperanto nosografico della comunità scientifica» e «l'incontro vivo con il paziente e le sue radici personali, familiari e biologiche»; inoltre, ritiene necessario il ricorso alla prospettiva relazionale per spiegare il fenomeno. Cf. LINGIARDI, *Arcipelago N*, 76, 77; inoltre: 100-101.

<sup>28</sup> Cf. *Ibidem*, 4. Si confronti l'utile volume di S. MELCHIOR-BONNET, *Storia dello specchio. Prefazione di Jean Delumeau*, Dedalo, Bari 2002. Inoltre, G. SASSANELLI, *L'Io e lo specchio. Narcisismo e sviluppo mentale nella prima infanzia*, Astrolabio, Roma 1989.

<sup>29</sup> LINGIARDI, *Arcipelago N*, 35.

mediante un processo che porta gradualmente e progressivamente alla purificazione continua della memoria e alla verifica e validazione delle motivazioni più profonde.

Un passaggio formativo delicato è quello di “nominare” con precisione e comprensione di mente e di cuore ciò che non va bene in sé stessi e nel rapporto con gli altri, distinguendolo opportunamente da ciò che è bene e va bene. Occorre, infatti, far leva su ciò che di positivo c’è in noi e negli altri, superando il male con il bene (cf. *Rm 12,21*).

L’accettazione di sé, oltre la conoscenza di sé su cui insiste particolarmente la filosofia greca (*γνῶθι σεαυτόν*: «conosci te stesso» e la maieutica socratica), fa parte della tradizione cristiana, in particolare agostiniana,<sup>30</sup> e va ripresa e riconsiderata in una prospettiva relazionale e dialogica, sgravandola dall’ipoteca illuminista dell’individualismo e del soggettivismo.

Un punto educativo su cui occorre insistere e investire energie è l’accettazione di sé, delle proprie capacità e dei propri limiti, come afferma lucidamente Romano Guardini:

Così l’atto di esser sé stessi alla sua radice diviene ascesi: debbo rinunciare ad esser altrimenti da come sono o addirittura un altro da quello che sono. Quanto insistente possa farsi questo desiderio, lo possiamo cogliere dai miti e dalle fiabe, ricorrenti presso tutti i popoli, e nei quali un uomo viene tramutato in un altro essere: verso l’alto in un astro, verso il basso in un animale, o in un mostro, o in una pietra... Io debbo rinunciare ad avere talenti che mi sono negati; debbo riconoscere i miei limiti e rispettarli. Ciò non significa rinunzia alla tensione verso l’alto. Questa mi è permessa e doverosa; ma lungo la linea di quanto m’è assegnato... Però non devo neppure lasciarmi prendere dal risentimento, da quell’atteggiamento che rivela che non ho veramente accettato e veramente rinunciato, e che consiste nel far male quanto m’è precluso. Alla radice di tutto sta l’atto mediante il quale accetto me stesso. Debbo acconsentire ad essere quello che sono. Acconsentire ad avere quelle qualità che ho. Acconsentire a stare nei limiti che mi sono tracciati.<sup>31</sup>

#### 4. Una breccia aperta

Al termine della nostra “riflessione”, si arriva alla convinzione che noi stessi «siamo sarti del nostro narcisismo»<sup>32</sup> e che in qualche modo in quanto educatori siamo, volenti o nolenti, “coltivatori di narcisi”. Dopo la diagnosi e alcune indicazioni terapeutiche, anche una ferita (inferta o ricevuta) può diventare una “feritoia” da cui scorgere una prospettiva diversa e assistere, o meglio partecipare, al miracolo rappresentato da una eloquente vignetta di Guy Billout: «Un

<sup>30</sup> Cf. *Ibidem*, 4. Inoltre, cf. R. GUARDINI, *Accettare se stessi*, [1953], Morcelliana, Brescia 2022, 44. I punti di sospensione sono nel testo originale del Guardini.

<sup>31</sup> GUARDINI, *Accettare sé stessi*, 16-17. Cf. le pagine precedenti, in cui Guardini fa riferimento all’io, allo specchio, al nome (cf. *Ibidem*, 56-65), al principio esistenziale, all’esistenza come dono (*gabe*) e compito (*aufgabe*): cf. *Ibidem*, 7-16. Sebbene datati, permangono validi e profondi gli spunti per valutare gli umanesimi e gli anti- e trans-umanesimi di oggi, compresa la recente ideo-*logia gender*, tematica delicata che va considerata a parte.

<sup>32</sup> LINGIARDI, *Arcipelago N*, 34.

giorno come Narciso ci specchiamo nell’acqua, ma anziché vedere riflessa un’immagine identica a noi stessi, vediamo con sorpresa un altro “noi stessi”, un po’ diverso, che ci saluta».<sup>33</sup> Guarda caso, un giardiniere!

Papa Francesco oltre a richiamare la mente e le mani in campo educativo e formativo, ha ribadito, a più riprese, la centralità del “cuore”:

Solo il cuore è capace di unificare e armonizzare la nostra storia personale, che sembra frammentata in mille pezzi. L’anti-cuore, al contrario, è un orizzonte sempre più dominato dal narcisismo e dall’autoreferenzialità, che alla fine conduce all’apatia, alla depressione, alla “perdita del desiderio”, proprio perché l’altro dall’orizzonte scompare. Di conseguenza, diventiamo incapaci di accogliere Dio, perché, come direbbe Heidegger, per ricevere il divino dobbiamo costruire una “casa degli ospiti”, e financo di accogliere noi stessi, di rispondere alla nostra essenza più autentica e vera. Se il cuore non vive, scrive Guardini nella sua analisi del mondo di Dostoevskij, “l’uomo rimane estraneo a sé stesso”.<sup>34</sup>

Tre accenti affiorano complessivamente dalla “riflessione” fin qui condotta.

Anzitutto, un senso di profonda *gratitudine* per ciò che abbiamo e soprattutto per “chi” siamo, come superamento di paure e angosce, frustrazioni e perdite che spesso ci sorprendono e forse ci attanagliano. Vi sono tante testimonianze di vita che, a partire da situazioni limite per non dire impossibili, si riempiono di grazia, si vestono di graziosità e si espandono in un cordiale e corale “grazie”, nonostante tutto:

Non posso fingere di non aver paura. A dominare, però, è un sentimento di gratitudine. Ho amato e sono stato amato; ho ricevuto molto, e ho dato qualcosa in cambio; ho letto e viaggiato e pensato e scritto. Ho avuto un contatto con il mondo, di quel tipo particolare che ha luogo tra scrittori e lettori. Più di tutto, sono stato un essere senziente, un animale pensante, su questo pianeta bellissimo, il che ha rappresentato di per sé un immenso privilegio e una grandissima avventura.<sup>35</sup>

Gli altri due accenti sono la *gentilezza*<sup>36</sup> e l'*umorismo*,<sup>37</sup> frutto maturo di una vita segnata dalla grazia e fondamentalmente grata, il correttivo di ogni forma di «superbia della vita, di concupiscenza degli occhi e della carne» (cf. 1Gv 2,16) e di smania di possedere persone e cose. È possibile cogliere in questi tre accenti non solo la nobiltà del vivere umano e la finezza dell’animo, ma anche le note salienti del vangelo delle beatitudini. La Chiesa non è esente dalle derive disumanizzanti e dalle devianze narcisistiche, come afferma il catecheta belga André Fossion:

<sup>33</sup> *Ibidem*, 95-96.

<sup>34</sup> FRANCESCO con MUSSO, *Spera*, 370.

<sup>35</sup> O. SACKS, *Gratitudine*, (2015), Adelphi Milano 2016, cit. in LINGIARDI, *Arcipelago N*, 35. Cf. anche M. KLEIN, *Scritti (1921-58)*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

<sup>36</sup> Si rinvia a: G. RUTA, *Umorismo e gentilezza. Attenzioni educative nell’ottica della speranza*, in C. CIFERRI (Ed.), *Chiamati a rilanciare il Patto Educativo Globale*, LAS, Roma 2021, 213-233, in particolare: 227-232.

<sup>37</sup> Cf. *Ibidem*, 215-227.

Il rischio che corre la Chiesa di oggi, [...] è che, per pigrizia, per paura, per autosoddisfazione, per amore dei poteri stabiliti, essa cada in un conservatorismo che la confina in un modello di cristianesimo occidentale, diventato inadatto allo stesso occidente. La sciagura sarebbe che essa perda la sua libertà di innovare sacralizzando le sue forme antiche al punto che ogni dibattito – sul ruolo del papa, sul celibato dei preti, sui divorziati risposati, sui riti liturgici, sulle forme del sacramento della penitenza, sull’accesso delle donne al sacerdozio, sulle relazioni ecumeniche e interreligiose, ecc. – sia sospettato di essere una infedeltà alla Tradizione o al Vangelo stesso. La Chiesa si priverebbe allora della libertà di innovare di cui tuttavia essa dispone, così come testimonia la sua stessa storia.<sup>38</sup>

Nello stesso tempo, crediamo che crescere umanamente e maturare nella fede cristiana non sono in contraddizione, anzi: il cristianesimo è fondamentalmente umanesimo in continua ricerca di autenticità, come hanno affermato con convinzione tutti i Pontefici dal Concilio in poi, in particolare Paolo VI e Francesco. Ogni discepolo del Vangelo dovrebbe credere fermamente ed esclamare con la vita, prima che con le parole:

Più mi avvicino a Dio, più divento me stesso nella mia differenza, nella mia singolarità. Andare verso Dio non significa fondersi con Lui, ma piuttosto avvicinarsi a sé stessi, ritrovare sé stessi e amarsi [...] è trovare la libertà di scrivere la propria vita, lasciando che la grazia della nostra creazione si compia in noi fino in fondo.<sup>39</sup>

## The “Self-Regulated”, “Weak” and “Aggressive” Narcissism in the Ecclesial life and Christian Identity

### ► ABSTRACT

This article explores the polysemy of "reflection" and connects it to narcissism in both the personal and ecclesial dimensions. It offers an interdisciplinary and meta-disciplinary reading of narcissism as a constitutive element of subjectivity, both a resource and a risk. After reconstructing its cultural, biblical, and sapiential roots, it analyzes its manifestations in ecclesial life, including the self-referential tendencies denounced by Vatican II and recent magisterium. A distinct symptomatology of vulnerable and pathological forms demonstrates the impact of narcissistic dynamics on educational, relational, and spiritual processes. Therapeutic and discernment criteria are suggested, based on the purification of motivations, balanced self-criticism, and the symbolic integration of the mirror relationship. The article concludes by proposing a path that transforms self-centeredness into relational maturity, promoting gratitude, kindness, and humor as correctives.

### ► KEYWORDS

Christian Identity; Ecclesial Relations; Integral Education; Narcissism; Reflection.

 ruta@unisal.it

<sup>38</sup> A. FOSSION, *Il Dio desiderabile. Proposta della fede e iniziazione cristiana*, [2010], EDB, Bologna 2011, 241.

<sup>39</sup> IDEM, *Une nouvelle fois. Vingt chemins pour (re)commencer à croire*, Lumen Vitae, Bruxelles 2004, trad. it. EDB, Bologna 2004, 48.

## Discipleship, the Catechetical Edge of Holistic Christian Formation

Antony Christy Lourdunathan \*

### ► ABSTRACT

The article discusses the concept of Christian discipleship within the catechetical framework of holistic Christian formation. It explores the historical evolution and differing perspectives on discipleship, distinguishing between the Catholic (the noun form) and Protestant (the verb form) understandings of the term. Presenting the various models of discipleship, beginning with those of the Learner, the Follower, and the Heir perspectives, the work furnishes a panoramic view of Christian discipleship, before it proceeds to analyse the different models in stages of Christian discipleship from both Protestant and Catholic viewpoints, using dynamics such as growth and participation, to illustrate the journey from novice to mature believer. Emphasizing that discipleship should be understood as a lifelong process of growth, maturity, and mission, moving beyond a “non-discipleship Christianity”, the article concludes by proposing a “Four-Dimensional model of Christian Discipleship” that Catechesis needs to promote, a model that progresses in a cyclical manner through stages of Recognition, Remembrance, and Reconstruction, ultimately orienting towards the building up of the Reign of God.

### ► KEYWORDS

Catechesis; Christian Discipleship; Faith Maturity; Models of discipleship; Stages of discipleship.

\***Antony Christy Lourdunathan:** è professore Straordinario dell'Antropologia ed Esperienza Religiosa, nell'Istituto di Catechetica – Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana (Roma).

## Introduction: *Disciple* – is it a noun or a verb?

If you look at the term ‘disciple’ as a noun you are a Catholic, and if you say it is primarily a verb, you are a Protestant.<sup>1</sup> If you say it is both, you are closer to being a Christian and how closer still depends on what you believe: whether it is more noun or more verb! As a noun it is, being a disciple, growing into a disciple and maturing as a disciple. As a verb it is making a disciple, assisting those who make disciples and multiplying disciples! Those who hold on to the Latin root would remain with the term ‘*discipulus*’ coming from ‘*discere*’ which would mean to learn.<sup>2</sup> Instead, those who subscribe to the Greek term ‘*mathetes*’ from the term ‘*manthano*’ which means also to learn but (as in the root of mathematics) is more a ‘thought accompanied by endeavour’. It would mean those who ‘think and learn’, those who move beyond learning to doing, to endeavour, to put into practice the thought apprehended.<sup>3</sup> It is in this background that the Protestant Churches and other Evangelicals extend the usage to terms such as ‘discipling’, ‘discipler’ etc., utilised within their scholarship with such familiarity and ease. The Catholic Church does not have that yet in its workaday lexicon.

The present work doesn’t not in any way intend to venture into the various and spread-out nuances of the term ‘disciple’ or ‘discipleship’, but merely takes all these nuances into consideration and attempts to suggest where and how the process of Catechesis needs to locate this paradigm of discipleship within its purview. At the outset and in brief, it clarifies some of the meaning-sets related to discipleship in general and in the Christian parlance as square one for an exploration ahead. Outlining thus the Christian and the Catholic perspective, the work shall embark upon framing “discipleship” as a paradigm for catechesis. It would be fitting to begin with understanding some of the common interpretations of the very concept of discipleship.

### 1. “Discipleship” – Some Relevant Ramifications

There are various traces of meanings and shades of definitions that the term discipleship could assume. Without going into the long list of it, we can group them all into some wide perspectives, within a broad continuum based on the approaches they reflect.

The first is the *Learner* perspective of discipleship, which is born out of an epistemological approach which centres on “knowing”, “ways of knowing” and

---

<sup>1</sup> The term is used here with the consciousness of the exceptions one can have in its usage. However, it refers to a particular school of thought differentiated from that of “Catholic”.

<sup>2</sup> *Disciples*, in «New Catholic Encyclopedia», *Encyclopedia.com*, <<https://www encyclopedia com/ religion/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/disciples>> (last consulted 01.12.2025).

<sup>3</sup> The nuances of the term ‘*mathetes*’ is from: C. SHIRLEY, *It takes a Church to Make a Disciple: An Integrative Model of Discipleship for the Local Church*, «Southwestern Journal of Theology» 50 (2008) 2, 207-224: 208-209.

“knowing about knowing” or consciousness. This is one of the oldest of perspectives in vogue. We can trace it back to ancient legends like the Plato, Socrates and Aristotle who had their own disciples.<sup>4</sup>

Another perspective that can be considered prominent is the *Follower* perspective which arises out of an ideological (philosophical, theological, social or scientific) approach which begins from an outlook that stresses on experience, agreement and allegiance to the thought or principles of a person that one considers a leader or a guide. Underlying this, is an element of learning, but a learning that tends more towards doing, living and practising. There is an added sense of imitation and modelling. Great personalities in history have always inspired followers, who concentrate not so much on academic exercise as on a desire to identify with and imitate.<sup>5</sup> Personalities like Mahatma Gandhi or Martin Luther King or Mao Tse Tung, have had a great following and they still draw disciples.

A third perspective, we could identify is an *Heir* perspective of discipleship which emerges from an existential or experiential approach which takes integral values, fundamental choices and existential responses given by a person as a heredity and ascertains a continuity to it as such. The leader or the inspirer becomes a forerunner, a pioneer, a trendsetter and his or her life becomes a path, a guidebook, a roadmap, a recipe for life of the so-called disciples. The one who considers oneself a disciple, strives to emulate and become one with, in mind and spirit, the person whom he or she considers not merely a teacher or master, but the very meaning of his or her life and the way to fulfilment of one’s existence.<sup>6</sup> The disciple is sometimes looked at, as someone who would be able to replace the master or offer continuity to the legacy.

## 2. Discipleship in the Realm of Religious Experience

In understanding the discipleship perspectives as above, there is a danger that one can unwittingly give into – namely, that of considering that Christian discipleship automatically, being in the religious realm, would fall under the third category that we have enlisted. Not necessarily! It is possible, within the same Christian experience or tradition, to identify persons or ideas falling in line with all the three categories listed afore. For instance, there are those who subscribe to the learner perspective speaking of discipleship in terms of knowing the person of Christ, know his teachings and knowing the way to practice them,<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> *Learner perspective*, concentrates on a specific knowledge or specific mode of knowing which differentiates the particular school or group of individuals and their allegiance to a ‘truth’ that they value above all. This has much to do with the sense of the latin root, *discipulus*.

<sup>5</sup> *Follower perspective*, tends to take on the Greek root for disciple, *mathetes* where learning happens but accompanied by endeavour and practices. Life practices are altered here and some even go to the extent of letting go of a previous life style in the case of their new-found inspiration.

<sup>6</sup> *Heir perspective*, as we see is very spiritual and likely to be religious. It deals with not merely spiritual categories, but with categories that are trans-material and beyond spacio-temporal, however within the concrete experiences of daily living. There is always a tension between the present, the past, the future and the timelessness here!

<sup>7</sup> Just to provide an example, we can think of what C.S. Lewis says: God «had taught me how a thing can be revered not for what it can do to us but for what it is in itself. That is why, though it was a terror, it was no surprise to learn that God is to be obeyed because of what He is

while there are others who speak of faith more as a response and discipleship as following Christ<sup>8</sup> and still others who would look at discipleship as becoming one with Christ and participating in the very image of Christ.<sup>9</sup> However, one affirmation that can be made without any doubt is that every religious tradition speaks of some form of discipleship or the other.

While there are certainly specific interpretations that characterise every religion and its faith tradition, most of the aspects of discipleship in a religion, find a point of convergence with their counterparts in other religions. Of these we can point out at least three aspects which seem to be universal to most religions. The first of these is the fact that disciples are considered to be *special or select people*. Even in religious traditions which claim that every person who accepts that particular faith is a disciple, there is an understanding that not all live by this conviction and there are those special "some" who are conscientious who conform to it. The second common aspect that can be underlined is about discipleship being considered a kind of *mediation*, between the ideal and the commoners. The ideal in certain traditions is the divine, in others the master or the leader. The disciples are considered to be those mediators who are able to play a special role between the divine and the ordinary people, or those who have chosen to follow the master or the leader from close. The third shared aspect is the possibility of *inheritance*. The disciple is deemed worthy or considered potential to grow up to the level of inheriting special graces from the divine or the special place of the master, at a phase in the progress.

### 3. Christian Formation as Growth in Discipleship

Speaking of Christian Education, Leland Harder points out that the erstwhile dominant conceptions of Christian Education such as – Christian nurture, Christian instruction and Christian experience, whether taken one by one or altogether, are all lacking while it comes to thinking of a holistic process of formation. Already in those years, he observed that the conception of Christian Discipleship as a motif, has to define Christian education and that it contains within it all the three aforementioned conceptions.<sup>10</sup> Though some thinkers in the field

---

in Himself . . . To know God is to know that our obedience is due to Him». See, C. S. LEWIS, *Surprised by Joy: The Shape of My Early Life*, Harcourt Brace, New York 1984, 172.

<sup>8</sup> This can be seen reflected in thinkers like Paul Tillich who speaks of faith as ultimate concern and defines faith as the subjective response of the whole person, «the centred act of the personality», which transcends distinctions like conscious and unconscious, cognitive and affective or conative etc. See, P. TILICH, *Dynamics of Faith*, Harper and Row, New York 1957, 1-16.

<sup>9</sup> Michael Peppard states, «the dual proclamation of Jesus Christ as God's son and of his disciples as sons or children of God was undoubtedly part of the early Christian *kerygma*, broadly attested by different authors and genres». See, M. PEPPARD, *Adopted and Begotten Sons of God: Paul and John on Divine Sonship*, in «The Catholic Biblical Quarterly» 73 (2011) 1, 92-110: 92.

<sup>10</sup> Cf. L. HARDER, *The Concept of Discipleship in Christian Education*, in «Religious Education» 58 (1963) 4, 347-358: 348-349.

of Religious Education today tend to be suspicious of the usage of the term ‘formation’ and pose it as if it is in contrast to “critical” Christian education,<sup>11</sup> one need not be timid in using the term, as it includes a great portion of internal process that involves a wide range of exercises such as understanding, critical appraisal, assimilation and so forth, which are not recognised by those who look at it as merely an external adaptation and not a ‘shaping’ that happens from within. The critique of this term comes mostly from non-Catholic circles and it needs to be understood and listened to for what it is worth.

There is a strong connection between discipleship and Christian Maturity. The Scripture reminds, that the disciples of Christ were first called Christians at Antioch (*Acts 11:26f*) and until then they were called just believers. While in the Gospels we come across categories of persons like “the crowd”, “the disciples” and “the apostles”, from *Acts of the Apostles* we begin to see, “the believers”, who later become “the disciples”, “the disciples” who come to be referred to as “the apostles” and so on. The indication here is to the levels or stages of maturity in living the Christian faith.

It could be a kind of mythical reasoning prevailing in our thinking, not just today but for centuries now, that «a Christian is someone who by faith accepts Jesus as Savior [sic], receives eternal life, and is safe and secure in the family of God; a disciple is more serious Christian active in the practice of the spiritual disciplines and engaged in evangelizing and training others».<sup>12</sup> Can this separation between being a Christian and being a disciple be justified today? At times, the popular exhortations made not to remain “nominal” Christians but to be “active disciples”, isn’t that an implicit approval of the separation? Rightly, we are warned that «the longer we perpetuate the myth that disciple is a secondary identity reserved for the elite, the more we will continue to produce “bar-code Christians”».<sup>13</sup> This would be a “non-discipleship Christianity”<sup>14</sup> making no difference, be it in the lives of the persons concerned or to the society they live in.

There is a curious note offered by a study that points that the word “disciple” occurs 230 times in the Gospels and 28 times in the Acts of the Apostles,<sup>15</sup> while the term “discipleship” is found not even once in the entire New Testament. In relation to the three possible meanings of the suffix “ship”, derived from the Old English root “*scipe*”, discipleship can be thought of as a condition, a competence or a configuration. Hence it is a state of being a disciple, the art or the skill of manifesting one’s relationship with Christ and the spiritual formation that leads to the followers being formed into the image of Christ more and more.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> Cf. J. ASTLEY, *Discipleship Learning*, in «Rural Theology» 13 (2015) 1, 1-3: 2; where the author says, «the language of formation, with its powerful metaphorical connotations, [needs to be ...] balanced by this second, critical dimension».

<sup>12</sup> B. HULL, *The Complete Book of Discipleship: On Being and Making Followers of Christ*, NavPress, Colorado Springs 2006, 33, as cited in SHIRLEY, *It takes a Church to make a Disciple*, 210.

<sup>13</sup> SHIRLEY, *It takes a Church to make a Disciple*, 210.

<sup>14</sup> Cf. HULL, *The Complete Book of Discipleship*, 44.

<sup>15</sup> Cf. SHIRLEY, *It takes a Church to make a Disciple*, 208.

<sup>16</sup> Cf. *Ibidem*, 211.

We see here the levels or the growth in maturity as a Christian that signifies discipleship in its true sense. Another aspect to be noted here is the fact that it is not enough to be disciples but it requires to be manifested.

#### 4. Discipleship and the Mission Perspective

The challenge to manifest one's discipleship translates itself as the mission that is entrusted to the disciples. There are two important and interrelated dimensions of discipleship that are involved in this facet – the dimension of being and the dimension of doing; the dimension of the identity and that of the mission; the dimension of the call and that of the commission. We would not be over generalising it, if we were to say that here there is a definitive difference between the Protestant theology and the Catholic Tradition. While the Protestant theology of discipleship immediately and inseparably connects "missional role"<sup>17</sup> of the disciple to the very identity of the disciple, the Catholic Magisterium still finds the necessity of inviting the faithful to integrate the two crucial identities of "missionaries" and "disciples". Pope Francis, in *Evangelii Gaudium* remarks, «we no longer say that we are "disciples" and "missionaries", but rather that we are always "missionary disciples"».<sup>18</sup>

The call to discipleship entrusts a person with a mission unto oneself, a mission towards the community and a mission towards the world at large. This mission and one's responsiveness to it would determine the level of maturity that the person has arrived at, at a given point of one's life. The mission that a disciple assumes unto oneself is to conform more and more to the image of the One who calls him or her, making present the person and the message of Christ wherever one is. It is here that being a disciple matters along with being a missionary. The person is called to be «a true missionary who never ceases to be a disciple, knows that Jesus walks with him, speaks to him, breathes with him, works with him» (EG, n. 266). The mission that the disciple assumes towards the community is to make of it, «a community of missionary disciples» (EG, n. 24), a community where missionary disciples accompany other missionary disciples (cf. EG, n. 173), and not where some are missionary disciples and others are passive recipients, says the Apostolic Exhortation (cf. EG, n. 24). Finally, the mission that the disciple assumes towards the world is to go out to the world and manifest the love and mercy of God: «An evangelizing community knows that the Lord has taken the initiative, he has loved us first (cf. 1Jn 4,19), and therefore we can move forward, boldly take the initiative, go out to others, seek those who have fallen away, stand at the crossroads and welcome the outcast. Such a community has an endless desire to show mercy, the fruit of its own experience of the power of the Father's infinite mercy» (EG, n. 24).

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, 212.

<sup>18</sup> FRANCISCUS, Adhortatio Apostolica *Evangelii Gaudium*, 24.11.2013, n. 40, in «Acta Apostolicae Sedis» 105 (2013) 12, 1019-1137: 1036; English version: FRANCIS, *Evangelii Gaudium*, Libreria Editrice Vaticana, Vatican City 2013, n. 40 (Henceforth referred to in the text as EG); See also, PONTIFICAL COMMISSION FOR THE PROMOTION OF THE NEW EVANGELIZATION, *Directory for Catechesis* (DC), USCCB, Washington DC 2020, nn. 40, 50, 68, 89, 132, 135, 288, 303, 334, 335, 419, which refer to the very same terminology "missionary disciples".

The Church herself is a missionary disciple (EG, n. 40), declares Pope Francis in the Exhortation reminding the faith community of its responsibility in the world today. Making disciples can be one of the focusses but the central focus remains the witness and leaves the multiplication of disciples as fruit of the mission. A more Catholic theological term for “making disciples” would be evangelisation: «Evangelized itself, the Church finds its foundational way of evangelizing others to be by means of witness: the sign of an ecclesia embracing the humanizing vision of the gospel and living out not only in communion with its own members but in solidarity with all seeking what is “noble and good”».<sup>19</sup>

## 5. Stages of Christian Discipleship

As reflected thus far, the conception and concrete living of discipleship and the preparation towards it, involve stages of growth and deepening. It is interesting to note how these stages could be conceived, depending on specific perspectives of theology and praxis.

### 5.1. Stages of Discipleship – Some Protestant Perspectives

The Protestant theology, in general, considers discipleship as the relationship every person who comes to know Christ and hears His Word, is called to have with Him, to grow in constantly, and to bring others into. One could say the Protestant perspective of discipleship has a militant sense of mission, and that mission being disciple-making, in obedience to the commission given by Jesus to his first disciples and through them to every disciple in time.

Of the many that exist, we could consider here one model of discipleship-stages, as a specimen: this model<sup>20</sup> consists of five stages, namely *Spiritually Dead* or *Unborn*, a stage where the person has not really gotten in touch with the person of Christ and the Word; *Infant*, where the person gets to know the new truth and develop spiritual habits; *Child*, where the personal becomes conscious of the journey he or she is making and connects to a small group of believers as a means to connect to God; *Young Adult*, where the person gets ready to plunge into ministry of disciple making; and finally *Parent*, where the person begins to disciple others and becomes a *discipler*. The stages are not chronological but spiritual and it begins when the person decides to enter into a serious relationship of discipleship with God.

Chris Shirley proposes what she calls an *Integrative Model*, integrative due to the fact that the model brings together «three essential elements in the formation process: a *paradigm* for the authentic disciple, the *practices* of the local church, and the *production systems* used to make disciples in the local church context».<sup>21</sup> The model insists on the Spiritual formation as the most important

---

<sup>19</sup> M. WARREN, *The Local Church and Its Practice of the Gospel: The Materiality of Discipleship in a Catechesis of Liberation*, in «Worship» 67 (1993) 5, 433-460: 437.

<sup>20</sup> For the model and further elaboration, see J. PUTMAN et alii, *Real-Life Discipleship Training Manual: How to Build Churches that Make Disciples*, NavPress, Colorado Springs 2010.

<sup>21</sup> SHIRLEY, *It takes a Church to make a Disciple*, 213.

and the only compelling task of any church, the very purpose a church exists.<sup>22</sup> Another proposal from Allen Joe Moore and Mary Elizabeth Moore, speaks of an Education for a Life style of Discipleship, a life style of following God's lead in our everyday lives toward a vision of the Reign of God, where lifestyle is understood as «an individual's unique and personal meaning that comes to expression in all the activities and attitudes of his or her life».<sup>23</sup> The Follower perspective that was referred to at beginning of this work is what is being explicated here with such clarity. The authors point out three obstacles that could block the lifestyle discipleship being lived out: the unpopularity of servanthood, that is the need to fix our gaze on the Suffering Servant of YHWH; the communion with God and the communion with human persons seen as two different phenomena, imagining God to be out of this world; and finally the equating of the experience of God to some emotional experience rather than concrete actions in the world on behalf of the suffering and the less fortunate.<sup>24</sup>

### *5.2. Stages of Discipleship – Some Catholic Perspectives*

Catholic theology looks at discipleship as a call received by every Christian at one's baptism, to be lived to the full, manifesting it in the classical two-fold relationship, a loving rapport with God and a friendly life with the others. Karl Rahner, would say, «dying with Christ is the act of Christian discipleship as well as the highest consummation of human existence».<sup>25</sup> Discipleship here could be understood in terms of stages of faith maturity and a process of being evangelised. Hence the famous process prescribed by *Evangelii Nuntiandi*,<sup>26</sup> - that of Primary Proclamation, Proclamation in an explicit and direct sense, Baptism that marks the entry into the community, Catechesis that makes the partaking more profound, Witness that gives rise to further proclamation and Lifelong growth in discipleship. Obviously, these are stages of deepening one's own faith life and experience, and they correspond to a systematic progress in discipleship too: Contact, Knowledge, Initiation, Deepening, Sharing and Growing.

Jerome Vallabaraj puts together another set of stages basing on the call that our faith community has to grow into Community-of-Disciples, which he adopts as a paradigm that «can be understood as a variant of the earlier communion model that draws one's attention to the ongoing relationship of the Christian

---

<sup>22</sup> Cf. J.C. WILHOIT, *Spiritual Formation as if the Church Mattered: Growing in Christ through Community*, Baker Academic, Grand Rapids 2008), 15-16, as cited in SHIRLEY, *It takes a Church to make a Disciple*, 212.

<sup>23</sup> A.J. MOORE – M.E. MOORE, *The Transforming Church: Education for a Life Style of Discipleship*, in «Impact» 9 (1982), 51-69: 52.

<sup>24</sup> Cf. *Ibidem*, 55-56.

<sup>25</sup> B.F. LINNANE, *Dying with Christ: Rahner's Ethics of Discipleship*, in «Journal of Religion» 81 (2005) 2, 228-248: 229.

<sup>26</sup> Cf. PAULUS VI, Adhortatio Apostolica *Evangelii Nuntiandi*, 08.12.1975, n. 45, in «Acta Apostolicae Sedis» 68 (1976) 1, 5-76: 35; English Version: PAUL VI, APOSTOLIC Exhortation on Evangelisation in the Modern World *Evangelii Nuntiandi*, Libreria Editrice Vaticana, Vatican City 1976, n. 45.

community with Christ the Lord, who continues to lead and direct the community through his Spirit».<sup>27</sup> This Community-of-Disciples is a an initiative of Jesus Christ who convokes a contrast community that witnesses to him and his Reign, a listening community, a community of worship and liturgy, a community that becomes a “sacrament” and a visible extension of the Son of God in the world, the Body of Christ.<sup>28</sup> It can easily be paralleled to the corporate calling of Israel as the people of God in the Old Testament. However, the author observes that in the process of becoming authentically such a Community, there is a «continuum that oscillates through five movements»,<sup>29</sup> which we can without much ado understand as another set of stages in Christian discipleship: i) *Membership* which involves the need on the part of the individual and recognition on the part of the community; ii) *Involvement* which involves participation and contribution on the part of the individual; iii) *Commitment* which is a matter of mutual trust and a covenant feeling; iv) *Engagement* which is going beyond the legal requirements to zeal and disponibility; and v) *Empowerment* which involves self-determination and self-efficacy at the service of the community and the holistic growth of the individual.<sup>30</sup>

A third set of stages of discipleship can be formulated basing ourselves on the level of education to faith that a person is capable of, at a given point in his or her life-journey towards Christian perfection as a disciple: i) the stage where the person is still in the excitement of the life changing encounter as a *Seeker*; ii) the stage of critical knowing where the person is eager and ready as a *Learner*; iii) the stage of ardent modelling where the person is getting deeper into his or her relationship with a commitment that attaches him or her to the person of Christ as a *Follower*; iv) the stage of humble witnessing to Christ and his message in and through one's life inspiring others as a *Mentor*; v) the stage where the person takes greater responsibility towards a collaborative building up of the community and newer communities as a *Minister*; and vi) the stage where the person is empowered by experience gained and wisdom learnt and ready to suggest, plan, evaluate and set in place processes of growth in the faith community as an *Accompanier*.

## 6. The Catechetical Tasks within the Discipleship Paradigm

Catechesis, certainly, is not a task. However, it is made of a series of tasks organically coordinated by a well-defined process, with a grounded point of departure and an inspiring point of arrival. When discipleship becomes its paradigm, these tasks have particular dynamics that they assume and these tasks would reflect the stages of discipleship that the concerned person finds himself or herself in, at any given moment.

---

<sup>27</sup> J. VALLABARAJ, *Delving into the World of the Catechetical Education of Adults: A Multi-Perspective Elaboration*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2008, 143.

<sup>28</sup> Cf. *Ibidem*, 144-147.

<sup>29</sup> *Ibidem*, 153.

<sup>30</sup> Cf. *Ibidem*, 153-154.

### *6.1. The Dynamics of Growth: From Child to Elder*

One of the most prominent catechetical dynamics that we can think of within the paradigm of discipleship is that of Growth. Catechesis is by nature age sensitive, more so when it comes to a demanding criterion as “discipleship”. Catechesis as Christian Education or Faith education can assist in the growth of a person in stages of his or her discipleship, as the person matures from a state akin to a child to a maturity of an elder.

The first stage is the stage of the Child when the person is introduced to faith and the life of discipleship – the catechetical task here is, «Christian nurture [...] which is] largely unconscious and informal assimilation of Christian beliefs and attitudes through the constant association with those Christians to whose fosterage one is committed».<sup>31</sup> The role of the family, the immediate society and those who surround a person in the catechetical dynamics of growth is crucial as it is well known.

The second is the stage of Youth, when the person is conscious of the journey that he or she has embarked upon. The catechetical task that takes place here is Christian instruction.<sup>32</sup> It is the formal study of the literary resources that are available which can clarify the nature of growth that a person has to acquire at this stage. The scripture, the formal schooling, the offer of a content of knowledge, are some of the tasks to be carried out, always mindful of not reducing it all to mere transmission of some prefabricated content instead of inspiring the person to encounter the Risen Lord, the heart of Christian faith and the protagonist of discipleship.

The third stage is that of Adult, when the person begins to have a first-hand encounter of problems of life and the catechetical task here is Christian experience,<sup>33</sup> that is making sense of the realities around and the implications of the choices to be freely and knowingly made. There can be some trial-and-error experiences but that would be considered much as part of the whole. A particular mode of tutelage is offered here which does not take away the freedom of the person, but at the same time keeps the person on the right track towards the desired growth.

The fourth stage is the stage of Elder. While the stage of adults refers to a level of autonomy, the present stage adds to itself experience and wisdom. At this stage the catechetical task is that of Christian discipleship. The person grows in his or her identity as a disciple and becomes aware of the ongoing relationship that is shared with the person of Christ and the responsibilities that come along with that, happily bearing testimony and drawing others through inspiration.

### *6.2. The Dynamics of Participation: From Receiving to Responsibility*

Participation in the community can determine the stages of discipleship and the pertaining catechetical tasks, in a context. The *Directory for Catechesis*<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> HARDER, *Concept of Discipleship*, 349.

<sup>32</sup> The part on “*Christian instruction*” – Cf. HARDER, *Concept of Discipleship*, 351-352.

<sup>33</sup> The part on “*Christian experience*” – Cf. HARDER, *Concept of Discipleship*, 353.

<sup>34</sup> Cf. DC, nn. 88-89.

outlines Education to community life as one of the fundamental tasks of Catechesis. Christian Discipleship,<sup>35</sup> as we have stated earlier, is not merely matter of personal righteousness but a community witness. Hence the dynamics of participation augurs well as a catechetical criterion to formulate another set of stages of discipleship.

The *Enchantment* stage is when a person gets curious or attracted to the person of Christ and the Christian way of life and the catechetical dynamics here is the that of *Receiving*. The Community offers information and experiences that would help the person get in touch with Christ and get to know the community of believers. As a child a person who grows in the family undergoes this experience of being enchanted and receiving an experience from witnessing parents and elders.

The *Encounter* stage is when the person gets to know in a manner more deep, about the person of Christ as he or she encounters persons, programmes and practices of the Community. Christ is presented to the person in a more vivid and experiential manner as the catechetical dynamics involved here is *Knowing*. The various processes of catechesis, for instance the school catechesis, the parish catechesis and sacramental catechesis helps the growing child to integrate oneself into the community.

The *Empowerment* stage is when the person begins to feel confident about his or her identity as a disciple and the catechetical dynamics here is *Growing*. The person grows into a responsible partaker in the community. The community too begins to entrust the growing persons with duties and empowers them with a sense of belonging.

The *Endowment* stage is when the person begins to give back what he or she has received and grown out of within the community of faith. The person grows in responsibility and becomes a leader-disciple as the catechetical dynamics of *Building* comes into play here. Here, the process of catechesis makes the person realise and believe that he or she has to take responsibility of building the community up and enrich it with responsible participation.

## 7. Towards an Authentic Christian Discipleship – a Proposal

Thinking of an authentic life of Christian Discipleship, we have two facts that we have to state before we enter into the discourse proper. The first regards the present secularized situation of humanity: where being a Christian is becoming ever more a matter of importance and particular significance, an experience of being a minority among the majority who do not care much about anything to do with faith; and discipleship here, presents itself as an intense subject of consideration. The second fact is a word about the classical icon of catechesis presented to us: The Road to Emmaus!<sup>36</sup> There is a crucial message that it offers, for catechesis with the discipleship paradigm. They were disciples already before they walked that road to Emmaus, they were disciples when they returned on

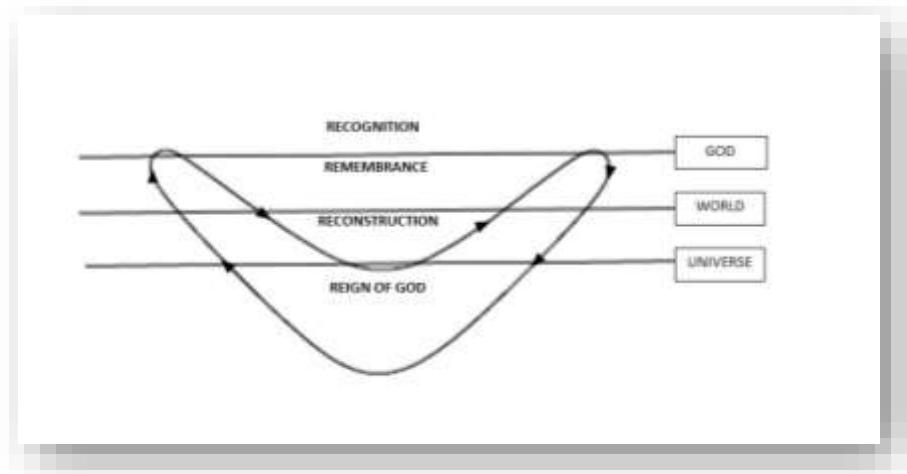
---

<sup>35</sup> Cf. DC, nn. 33, 42, 112, 121, 319, 344, 370, 386 and others refer to integrity of faith as disciples.

<sup>36</sup> Cf. DC, nn. 160, 244.

that road – the difference was the enlightenment that dawned on them... what was till then the road to Emmaus, now had become the road to Enlightenment when they walked it on return! That is the kind of accompaniment called for within a catechesis to discipleship.

That said, we shall end this reflection with a final presentation on the stages of an authentic Christian discipleship. We could think of a Four-Dimensional model of Christian Discipleship, that can be represented by the shape of a boomerang.



The purpose of catechesis is *Shalom*, fullness of life for all,<sup>37</sup> Christ had declared himself, «I have come that they may have life, life in all its fullness» (*Jn* 10:10b). The Reign of God is this *shalom*, the fullness of life and it cannot be something that we expect in the life to come; it is here and now (cf. *Lk* 17:21). Discipleship is a journey towards this Reign and it is not a destination to be reached at the end of a journey, but an experience to be realised all through, albeit in a gradual and maturing sense. Catechesis intensifies this discipleship, so that the individual along with his or her brothers and sisters, as part of a community-of-disciples may live this journey with sense and solidarity.

Right at the beginning of this journey is God, who calls the person to embark on this journey. The Christian faith enables us to celebrate a twin birth – one the day we were born, the other the day when we were identified to the world that we are children of that God who has given us the gift of life, baptism. There is God at both of these starting points - God who is going to walk along all the way; And so begins Stage 1.

*Stage 1: Recognition.* The first stage consists of recognising the gift and the call that the person has received. Hence, the entire life and the discipleship is a response to a call that the person has received. Needless to say, in this scheme, Birth or the starting point of the journey is not necessarily the biological birth (though for many it is). However, the biological self is highlighted at this stage - the child grows to recognise and appreciate its body; the person understands his

<sup>37</sup> Cf. T.H. GROOME, *Will there be Faith? A New Vision for Educating and Growing Disciples*, HarperCollins Publishers, New York 2011, 23.

or her background, the call and the change that is happening in one's gross daily life. The key movement of recognising the presence, the gift and the call of God is carried out and the infant in faith, grows towards the next stage. The family makes the presence of the catechist felt at this stage.

*Stage 2: Remembrance.* This is the stage where the child or the beginner in faith is instructed. There are facts to know, practices to learn, experiences to go through and register in one's mind. Much of our learning is remembrance for that matter. Remembrance is the impact of a thing, an information, an event, a person or an experience that remains in a person's mind influencing his or her outlook, approach and choices in general. Sometimes we call it *learning* too. Here it is Memory that comes to play – while we are highly critical about the over emphasis of memory in faith education (or even education in general), we cannot deny the fact that memory has a great role even in retaining the facts understood and using it when needed. The Disciple here allows his/her mind to be open, receptive and analytical, gathering, sorting and registering all the information and data that comes one's way. The body which was central in the previous stage, does not get replaced but gives space to the mind to be recognised more. The person goes beyond his or her biological reality and senses the world around, the community around, the reality around from which and from whom, he or she receives all the data, information and experience. The disciple who had begun the journey with God, now realises that there are others walking with him or her, and that he or she is not alone. The community is the co-pilgrim and the catechist here.

*Stage 3: Reconstruction.* The child grows into a youth and many a thing gets a new look, gets reconstructed, gets critically analysed and made sense of. The disciple at this stage grows to understand things that were recognised and remembered. There is a critical sense of the mind that comes into play, complementing the memory that had been active hitherto. There are questions to raise, responses to be given, choices to be made, changes to be initiated, relations to be built, mistakes to be corrected: Repent and believe the Reign of God is close indeed (cf. *Mk 1:15*); bring good news to the poor, proclaim release to the captives, give sight to the blind and set the downtrodden free (cf. *Lk 4:18*). Reconstruction has to take place within the individual, in the society, in the world at large and in the universe. The universe comes alive to the disciple, without which he or she cannot understand the real import of the Reign of God. It is not about material wealth, political freedom, social justice, or international peace – it is not about any of these, yet it is about all of these at the same time. It is about the Universal Wellbeing, the Cosmic Order as it were... the *Shalom*, the Reign of God towards which the person is straining forward. The community continues to be the accompanier and the co-pilgrim, along with that also the object to be worked upon.

*Stage 4: Reign of God.* The Reign is not the destination of the journey, it is the yearning of the Spirit all the time. Reign of God is not merely a spiritual reality, but it cannot be understood except through the Spirit. The soul of a human person has the great gift of communing with the Spirit of God who reveals to the person the real purpose of one's existence and whispers into the ears of the whole

existence the purpose and meaning of every being. The disciple makes present the Reign of God, here and now, because he or she is capable of it, with the help of the One who is present and working in and through the individual. Therefore, the Reign of God is not something that someone comes to do for the rest of the existence, but something that each of us has to live at every moment of our lives, here and now. The journey does not end here, the life has to move on.

*Stage 5: Reconstruction.* The one who has tasted the Reign of God cannot remain there, the person will strive to spread it across. As the disciples of Emmaus had to return on the same road but as renewed persons, so does the disciple here return on the same road that he or she journeyed so far, but now as a person of the Reign, conscious of the goodness, love, joy, peace, in short, the *shalom*, the fullness that the Reign offers. The person feels the necessity to reach out to more and more, because the fullness of life is *for all*. Because the Lord while instructing his disciples of their mission, had said, «freely have you received, freely shall you give» (cf. Mtt 10:8). The Reconstruction here is now illumined by the Reign, and everything needs to be renewed in that spirit. The new earth and new heaven that the Lord promised is the vision of this Reign-spirit that is carried all over by the disciple.

*Stage 6: Remembrance.* The disciple grows old and the time comes to share the wisdom and experience gained. Here again, Memory comes into play – a memory to be shared, a memory to be consolidated, a memory which should be passed on. The disciple with the experience gained and wisdom developed becomes a point of reference, a memory which shall make more sense to others who are yet in other stages of discipleship. He or she is all for the world at this stage and the world looks up to the person for direction and counsel.

*Stage 7: Recognition.* The disciple recognises now the real meaning of his or her entire life. All this while, it was not clear, though the disciple had been so actively involved in it. Now the disciple is able to look back and say, “Now my Divine Master, my eyes have seen your salvation” (cf. Lk 2: 29,30). The One who has been with the disciple right from the beginning and all through the journey is right beside the disciple to say, «welcome my faithful servant, enter into the joy of your master» (cf. Mtt 25: 34). The life is not ending where it began, but we would have come at this point, a full circle... and would have understood the core of our life and call. It is one full journey as a disciple, responding to the call of the Divine Master who has not only been walking along, but has been the journey itself.

## Conclusion

Fostering our commitment to live as disciples of Jesus is the greatest task that is entrusted to us as Christians and in fact this is exactly what defines a Catholic identity.<sup>38</sup> Reflecting on this, Tomáš Halík writes:

---

<sup>38</sup> Cf. R.J. REICHERT, *Renewing Catechetical Ministry: A Future Agenda*, Paulist Press, New York 2002, 21.

If the faith of the Church does indeed *subsist* in the spiritual life of believers, but the religious knowledge they have received does not fill the whole space of their spiritual life, then there remains legitimate room in their minds and hearts for searching, critical questioning, and honest doubt. It is healthy for them to humbly question whether their faith journey is authentic, faithful to tradition, but also faithful to how God guides them in their conscience. Therefore, the final addressee of their questions cannot be the ecclesiastical authority alone, but God, present in the sanctuary of their conscience, God who speaks to them not only in the teachings of the Church but also in the signs of the times and in the events of their own lives.<sup>39</sup>

Discipleship in the Catechetical parlance therefore, cannot be a mere individual commitment although commitment cannot but be the decision of an individual; however, it is a commitment that has to be lived and expressed as a community of disciples today, a community that grows in interpersonal and universal commitment, as a sign of its commitment to the Divine who has commissioned it into existence, and unceasingly continues to do so.

## Discepolato, lato catechetico della formazione cristiana olistica

### ► SOMMARIO

L'articolo discute il concetto di discepolato cristiano all'interno del quadro catechetico della formazione cristiana olistica. Esplora l'evoluzione storica e le diverse prospettive sul discepolato, distinguendo tra la concezione cattolica e quella protestante. Presentando i vari modelli di discepolato, a partire da quelli di Apprendista, Seguace ed Erede, lo studio fornisce un panorama del discepolato cristiano, prima di procedere ad analizzare i diversi modelli di fasi del discepolato cristiano dal punto di vista sia protestante che cattolico, utilizzando dinamiche come la crescita e la partecipazione, per illustrare il percorso dai neofiti ai credenti maturi. Sottolineando che il discepolato dovrebbe essere inteso come un processo di crescita, maturità e missione che dura tutta la vita, andando oltre un "cristianesimo senza discepolato", la riflessione si conclude propnendo un "modello quadridimensionale del discepolato cristiano" che la catechesi dovrebbe promuovere, un modello che progredisce in modo ciclico attraverso le fasi del Riconoscimento, Ricordo e Ricostruzione, orientandosi infine verso l'edificazione del Regno di Dio.

### ► PAROLE CHIAVE

Catechesi; Discepolato cristiano; Fasi di discepolato; Maturità di fede; Modelli di discepolato.

 lourdunathan@unisal.it

<sup>39</sup> T. HALÍK, *The Afternoon of Christianity. The Courage to Change*, G. Turner (trans.), University of Notre Dame Press, Notre Dame 2024, 147-148.

## Norme per i collaboratori

### Istituto di Catechetica

**«Catechetica ed Educazione» (C&E) è la rivista on-line dell'Istituto di Catechetica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.**

1. L'autore (o gli autori) deve garantire l'originalità del suo articolo o contributo, sia in quanto inedito, sia in quanto non plagiato.
2. Per essere pubblicati gli articoli dovranno essere accettati dalla Direzione della Rivista. Dopo l'accettazione, la Direzione avvierà la procedura indicata al numero 4 di queste norme.
3. Si prega di inviare gli articoli in un *file* salvato in formato *word per Windows*. Il testo sarà inviato in attachment all'indirizzo **rpr@unisal.it**. Normalmente una risposta di accettazione o di rifiuto di un articolo richiede circa tre mesi.
4. Il *comitato dei Referee* non coincide con il comitato di redazione. Una volta ricevuto l'originale del contributo, il Coordinatore della direzione di C&E lo sottopone al processo di *revisione double-blind*, che garantisce l'anonimato sia al referente sia all'autore, che consistrà nell'esame di almeno due Referee, docenti universitari o ricercatori specialisti della materia. La loro valutazione, motivata e scritta, sarà comunicata dal Coordinatore di C&E a ciascun autore con il giudizio finale sull'articolo.
5. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli saranno rivisti dall'autore, che dovrà apportare le modifiche indicate. In fase di preparazione per la pubblicazione, i *testi vengono sottoposti a editing*, nel corso del quale potranno essere apportati tagli e modifiche dove necessario.
6. I **documenti iconografici** (immagini, grafici, tavole, ecc.) devono risultare di buona qualità. Risoluzione minima per le immagini: disegni a tratto, foto sia in bianco e nero sia a colori: 300 dpi.
7. L'articolo dev'essere accompagnato da un **summary** (max. 10 righe) in italiano e in inglese così come dalle parole chiave che permettano di classificare l'articolo (non più di 6 parole).
8. Ordinariamente, nell'articolo non dovrebbero mancare la motivazione dello scritto, lo *status quaestionis* e l'indicazione della collocazione del contributo rispetto agli studi precedenti, gli obiettivi che si intendono perseguire, il metodo utilizzato, una chiara esposizione dei risultati ottenuti tramite la presentazione dei contenuti offerti, un apparato citazionale essenziale aggiornato.

9. Si riportano **alcuni criteri per la presentazione tipografica dell'articolo:**

- a) Usare carattere Times New Roman corpo 12, interlinea uno, giustificazione a sinistra;
- b) Usare il tasto Enter (a capo) soltanto nei cambi paragrafo;
- c) Non usare comandi di sillabazione;
- d) Non usare doppi spazi per allineare o far rientrare il testo;
- e) Il titolo dell'articolo dovrà essere scritto in grassetto, ma la redazione si riserva di modificarlo.

10. Le **note a piè pagina**, da numerare progressivamente e con carattere 10, riguarderanno apparati critici e/o approfondimenti bibliografici.

11. Uso delle sigle e abbreviazioni: Cf. cf.

12. Per l'**apparato critico** (a piè pagina) si fa riferimento alle norme tradizionali come da esempi:

- J.L. MORAL, *Cittadini nella Chiesa, cristiani nel mondo. Antropologia, catechetica ed educazione*, LAS, Roma 2017.
- C. PASTORE – A. ROMANO (Edd.), *La catechesi dei giovani e i new media nel contesto del cambio antropologico-culturale*, Elledici, Torino 2015.
- C. FRANCESCHUTTI et al., *Disabilità: servizi per l'abitare e sostegni per l'inclusione. Manuale applicativo della Norma UNI 11010:2016*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna 2016.
- J. GEVAERT, *Studiare catechetica*, U. Montisci (Ed.), LAS, Roma 2008.
- C. BISSOLI, *Bibbia*, in J.M. PRELLEZO – G. MALIZIA – C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, seconda edizione riveduta e aggiornata, LAS, Roma 2008, 142-145.
- M. WIERZBICKI, *Educazione religiosa nell'epoca di crisi educativa e benessere: la progettualità pedagogica nel contesto europeo*, in «Orientamenti Pedagogici» 61 (2014) 4, 857-871: 861.
- V. ORLANDO (Ed.), *Educare nella multicultura. Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico* (Roma 14-16 marzo 2003), LAS, Roma 2003.
- G. PICCOLO, *Fenomenologia della decisione. Non si fa solo qualcosa, ma si diventa anche qualcuno*, in «La Civiltà Cattolica» 175 (2024) q. 4184, 162-172: 165.
- *Documento sulla fratellanza umana per la pace universale e la convivenza comune*, in «L'Osservatore Romano» (4-5.02.2019) 7-8.
- FRANCISCUS, *Litterae apostolicae motu proprio datae Quibus nonnullae normae Codicis Iuris Canonici immutantur*, 31.05.2016, n. 5, in «Acta Apostolicae Sedis» 108 (2016) 6, 602-616: 606.
- CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, Dichiarazione sull'educazione cristiana *Gravissimum educationis*, 28.10.1965, in *Enchiridion vaticanum, 1. Documenti ufficiali del Concilio Vaticano II*. Testo ufficiale e versione italiana, EDB, Bologna 1985, nn. 819-852.
- A. SPADARO, *Scazzottare l'impercettibile*, in «BombaCarta», (03.08.2016), <<https://bombacarta.com/2016/08/03/scazzottare-limpercettibile/>>, (consultato 20.09.2018).
- E. PARISER, *Il filtro. Quello che internet ci nasconde*, Milano, Il Saggiatore, 2012, (Kindle Reader), pos. 115.

Un discorso a parte merita l'Intelligenza Artificiale come, ad es., ChatGPT (tra le più conosciute) perché siamo di fronte a una fonte non tradizionale come un libro o un

articolo. Per citare nel testo, la risposta di ChatGPT va considerata come una comunicazione personale che non viene inclusa nella bibliografia, ma è citata solo nel testo. Se si desidera comunque includere una citazione formale nella bibliografia per completezza o per specifiche richieste, si può utilizzare una struttura simile a questa:

Quando gli è stato chiesto «Il cervello sinistro è reale o una metafora?», il testo generato da ChatGPT ha indicato che, sebbene i due emisferi cerebrali siano in qualche modo specializzati, «la notazione secondo cui le persone possono essere caratterizzate come “emisfero sinistro” o “cervello destro” è considerata una semplificazione eccessiva e un mito popolare».<sup>1</sup>

-----  
<sup>1</sup> OPENAI, *Emisferi cerebrali*, ChatGPT, <https://www.openai.com/chatgpt>, (generato il 14.03.2023).

[Se c'è un'interazione specifica che si desidera citare, si possono anche includere dettagli aggiuntivi sul contenuto]

### ► Esemplificazione dello stile di scrittura

Fu Heidegger a introdurre, più o meno in quest'ottica, i termini *autenticità* e *inautenticità*. Egli descrive l'autenticità come «appropriazione di sé»: quanto più un uomo è se stesso tanto più è autentico, si tratta cioè di vivere un'esistenza guidata «dall'esser-sempre-mio».<sup>1</sup> Per lui, quindi, l'autenticità è «appropriazione», cioè far sì che le cose e le esperienze siano *proprie*, e dato che – come spiega G. Vattimo – la cosa «non è mai semplice-presenza bensì strumento», ne viene che «appropriarsi della cosa vuol dire anche, più radicalmente, assumerla dentro il proprio progetto di esistenza».<sup>2</sup>

-----  
<sup>1</sup> M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, 65.

<sup>2</sup> G. VATTIMO, *Introduzione a Heidegger*, Laterza, Roma-Bari 1982, 42.

**«Catechetica ed Educazione»**  
è una testata telematica,  
iscritta al Tribunale di Roma  
(registrazione n. 151/16 dicembre 2020),  
che persegue finalità culturali  
in ambito pedagogico-catechetico.

