

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2018/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Kelete, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafael Godón, *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsý, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 76 (2018/3)

*Il ruolo formativo delle religioni storiche
nelle società postsecolari*

•••
Studium
e d i z i o n i

E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 76 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaetica@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2018 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2018+2019 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEAREDi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2018

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-4719-4

Abstracts

Il ruolo formativo delle religioni storiche nelle società postsecolari

Fulvio De Giorgi, *Secularizzazione, secolarismo e cristianesimo. Appunti e ipotesi di interpretazione storica*

Abstract: Il saggio presenta una interpretazione storica della relazione tra modernizzazione e ‘campo religioso cristiano’ nell’Europa occidentale, dalla prima età moderna ad oggi. Sono considerati gli sviluppi storici di secolarizzazione e secolarismo.

The essay presents a historical interpretation of the relationship between modernization and the ‘Christian religious field’ in Western Europe, from early modern times up to the present. Historical developments of secularization and secularism are considered.

Parole chiave: Modernizzazione, secolarizzazione, secolarismo, cristianesimo, educazione

Key-words: Modernization, secularization, secularism, christianity, education

Giuseppe Mari, *Religione, laicità, educazione*

Abstract: Il tema della laicità è uno dei più dibattuti. L’articolo, dopo aver accostato in chiave storica l’argomento, problematizza la privatizzazione della fede, identificata come un riduzionismo ideologico. Mostra poi come nella scuola questo approccio sia stato messo in crisi per concludere che la laicità va identificata con l’avaloramento di ogni fede, sia religiosa che secolare, in coerenza con l’indrograbilità antropologica della dimensione del credere.

Laicity is one of the most discussed concepts today. The article, after the historical approach to the subject, rejects the privatization of the faith as an ideological reductionism. In schools this approach failed. The thesis is that true laicity means the acknowledgment of every faith, both religious and secular, because to believe is peculiar to the human knowledge as such.

Parole chiave: Conoscenza, educazione, fede, laicità, religione, trascendenza

Key-words: Education, faith, laicity, knowledge, religion, transcendence

Pierpaolo Triani, *Il nuovo ruolo civico delle religioni nelle società pluralistiche e nel contesto postsecolare*

Abstract: Secondo diversi studiosi le religioni stanno riacquistando rilevanza pubblica. Che cosa significa questo per contesti sociali segnati da un crescente pluralismo culturale? Possono le religioni essere risorsa per l’integrazione delle differenze e per la costruzione di comunità basate sul principio del rispetto, del dialogo, dell’impegno per il bene comune, oppure sono destinate ad essere fonte

di conflittualità? Sono queste le domande che stanno alla base dell'articolo che intende mostrare l'importanza che le religioni assumano un nuovo ruolo civico teso a costruire società fraterne e caratterizzato da un impegno a formare persone capaci di promuovere la giustizia, la solidarietà, la sostenibilità.

According to various scholars, religions are regaining public relevance. What does this mean for social contexts marked by a growing cultural pluralism? Could religions be a resource for the integration of differences and for the construction of communities based on respect, dialogue, commitment to the common good? Or are they just a source of conflict? These questions represent the starting point of the article. The aim is to show the necessity for religions to assume a new civic role, for a society characterized by fraternity, justice, solidarity and sustainability.

Parole chiave: Religione, pluralismo; postsecolarismo; ruolo civico

Key-words: Religion; pluralism; postsecularism; civic role

Paolo Luigi Branca, *Religiosità, religioni e radicalismi religiosi. Rischi e opportunità in ambito scolastico*

Le religioni sono tornate a giocare un ruolo nello spazio pubblico che solo fino a non molto tempo fa sarebbe stato difficilmente immaginabile. Il nuovo secolo si annuncia dunque come periodo di un rifiorire di credenze e appartenenze, ma all'interno di società religiosamente povere, esposte al rischio di un effimero bricolage di spiritualità abili e spregiudicate nel ricorrere a simbologie mutuate dalle fedi tradizionali per finalità estranee a esperienze di genuina religiosità. Comprendere queste dinamiche non significa soltanto descriverle e analizzarle, ma comporta anche il delicato compito di immaginare possibili strategie per gestirle, assumersi la responsabilità di mettere in campo energie e iniziative utili ad evitare inquietanti derive, ma anche capaci di valorizzare le potenzialità insite in una situazione inattesa che, se da un lato ci coglie impreparati, dall'altro ci propone anche salutari provocazioni e appassionanti sfide.

Religions have come back to play a role in the public space that until just a short time ago would have been difficult to imagine. The new century thus announced itself as a period of a flourishing of beliefs and belonging, but within religiously poor societies, exposed to the risk of an ephemeral bricolage of skillful and unscrupulous spirituality in resorting to symbolologies borrowed from traditional beliefs for purposes unrelated to experiences of genuine religiosity. Understanding these dynamics does not only mean describing them and analyzing them, but it also involves the delicate task of imagining possible strategies for managing them, taking responsibility for putting in the field energies and initiatives useful to avoid disturbing drifts, but also able to enhance the potential inherent in an unexpected situation that, if on the one hand catches us unprepared, on the other hand proposes also healthy provocations and exciting challenges.

Parole chiave: Pluralismo religioso, educazione alle differenze, scuola e intercultura

Key-words: Religious plurality, education and otherness, school and intercultural challenges

Marcello Di Tora, *I fondamenti dell'identità islamica e la modernità. Aspetti problematici di un confronto.*

La presenza di una rilevante realtà islamica nelle nostre società ci stimola ad una conoscenza più approfondita di questa tradizione religiosa. L'articolo prende in esame alcune peculiarità dell'islam, sia dal punto di vista prettamente religioso, sia dal punto di vista giuridico, ponendo queste ultime a confronto con la nostra giurisprudenza.

The presence of a relevant Islamic reality in our societies urges us to a deeper knowledge of this religious tradition. The article examines some peculiarities of Islam, from a genuinely religious point of view as well as from a juridical point of view, placing the latter in comparison with our jurisprudence.

Parole chiave: Corano, sunna, legge islamica (sharī'a), diritto islamico (fiqh).

Keywords: Quran, sunna, Islamic law (sharī'a), Islamic law (fiqh).

Silvia Guetta, *Ruolo formativo e civico dell'ebraismo nelle società post-secolari*

Il contributo intende considerare alcune domande: la tradizione ebraica può offrire un contributo per la progettazione di percorsi formativi nelle società multiculturali e multireligiose che aspirano a realizzare interventi capaci di integrare, includere e creare nuovi saperi? Quali aspetti della tradizione ebraica possono interessare i sistemi pedagogici delle società post-secolarizzate? Quali dinamiche hanno inciso sul processo identitario ebraico, sulla prospettiva laica dell'ebraismo, sulla convivenza sociale e sull'integrazione delle differenti appartenenze? In tal modo, il contributo offre una riflessione su come, alcuni aspetti della tradizione ebraica, abbiano un ruolo formativo nei processi di *lifelong learning* nelle società post-secolarizzate.

The paper aims at addressing some questions: can the Jewish tradition contribute to the planning of training courses in multicultural and multireligious societies that aspire to realize interventions capable of integrating, including, and creating new knowledge? Which aspects of Jewish tradition can affect the pedagogical systems of post-secularized societies? What dynamics have affected the Jewish identity process, on the secular perspective of Judaism, on social coexistence and on the integration of different memberships? So, the contribution offers a reflection on how, some aspects of Jewish tradition, have a formative role in the processes of lifelong learning in post-secularized societies.

Parole chiave: Tradizione ebraica, identità, emancipazione, donna, memoria.

Key-words: Jewish Tradition, identity, emancipation, woman, memory

Livia Romano, *Per una educazione universale. La via del buddhismo nelle società postsecolari*

L'articolo presenta il buddhismo come una religione che offre all'Occidente tardo-moderno e post-secolare spunti di riflessione per coltivare una nuova pedagogia inclusiva, non violenta ed ecologica. Essa infatti propone un'educazione universale che va ben oltre i confini geografici in cui è nata e che sembra rispondere alla domanda di sacro che anima le nostre società pluraliste e globalizzate. Dopo

avere ricostruito brevemente la storia della sua fortuna in Occidente, il buddhismo viene indagato come una pedagogia millenaria, in cui il cammino di crescita spirituale coincide con un percorso di auto-formazione che si articola attraverso un'educazione insieme interiore e sociale.

The paper examines Buddhism as a religion that suggests to the post-modern and post-secular West a new, inclusive, non-violent and ecological education. It proposes an universal education that responds to the request of religiosity of our societies. Buddhism is investigated as a millennial pedagogy, in which the path of spiritual growth coincides with a path of self-education that is articulated through an interior and social education.

Parole chiave: Buddhismo, meditazione, relazione educativa, comunità spirituale, educazione interiore

Key-words: Buddhism, meditation, educational relationship, spiritual community, education to interiority

Elena Marta, *I giovani e le religioni nelle società postmoderne*

L'articolo esamina le caratteristiche della dimensione religiosa e di fede dei giovani prendendo in considerazione, in particolar modo, i dati emersi dalle diverse wave del Rapporto Giovani dell'Istituto Toniolo e dall'approfondimento qualitativo sul tema. Dopo la descrizione della dimensione religiosa, vengono illustrati alcuni profili che delineano il rapporto tra i giovani e la fede nonché i processi e gli esiti di trasmissione familiare intergenerazionale della fede. Chiudono alcune considerazioni conclusive accompagnate da indicazioni operative.

By analysing the quantitative and qualitative data from the Rapporto Giovani of the Toniolo Institute, this paper examines the characteristics of young people's faith and religiosity. The theoretical presentation of religiosity is followed by the description of some profiles of religiosity, which illustrate the relation of young people with their faith, as well as processes and outcomes of the intergenerational transmission of faith. The paper concludes by discussing the issue and proposing some practical implications.

Parole chiave: Fede dei giovani, profili di fede, trasmissione familiare intergenerazionale.

Key-words: Young people's faith, religiosity profiles, intergenerational transmission

Giorgia Pinelli, *Senso religioso e religiosità. L'educazione religiosa ai tempi del multiculturalismo*

Nelle nostre società multietniche è urgente riaprire la riflessione sulla dimensione del religioso, soprattutto nel suo nesso con l'educazione. Ci guidano i concetti-chiave di *senso religioso* (come apriori inconscio universale) e *religiosità* (come capacità umana educabile). Si tratta di dimensioni universali dell'umano, trasversali e transculturali, "nucleo vitale" di ogni autentica appartenenza di fede come di posizioni "laiche" di ricerca e interrogazione del reale. A partire da tali categorie è possibile rileggere il ruolo della dimensione religiosa nell'esperienza del soggetto e la funzione e i caratteri dell'educazione religiosa nel nostro mondo plurale.

In our multicultural societies we need to open a renewed reflection about religion, in particular

*in its connection with education. In this perspective we are led by the key-concepts of religious sense (a universal, unconscious *a priori*) and religiosity (a human, educable ability). They are two transversal and transcultural dimensions of the human nature, and they are the vital core of every authentic confessional membership and of secular positions of investigation about the meaning of the reality. Thanks to these categories, it is possible to reinterpret the role of religious dimension in personal experience and the function and the characteristics of religious education in our plural world.*

Parole chiave: Senso religioso; Religiosità; educazione religiosa; religiosità e cittadinanza; religiosità come risorsa personale

Key-words: Religious sense; religiosity; religious education; religiosity and citizenship; religiosity as personal resource

Lino Prenna, *La cultura religiosa nella scuola italiana: oltre la marginalità*

L'articolo ripercorre alcuni passaggi significativi del processo di scolarizzazione dell'insegnamento di religione cattolica dagli inizi degli anni Settanta del secolo scorso fino ai nostri giorni. L'Autore considera il momento di approdo e di ripartenza di tale processo, l'Accordo di revisione del Concordato lateranense firmato il 18 febbraio 1984, dalla cui lettura interpretativa trae motivi di legittimazione della sua proposta di piena scolarizzazione dell'insegnamento concordatario e di attivazione autonoma, da parte dell'istituzione scolastica, di un corso di cultura religiosa per tutti gli alunni, declinato sulle tre grandi religioni del Mediterraneo, aggiuntivo dell'insegnamento concordatario, convinto che non si tratta di togliere o sostituire quello che c'è ma di aggiungere ciò che manca.

The article traces some significant steps of the scholarization process of teaching of the Catholic religion, from the beginning of the seventies of last century to the present day. The Author considers the time of landing and restart of this process, the Agreement of revision of the Lateran Concordat, signed on February 18, 1994, from which interpretation draws grounds for legitimising his proposal for full scholarization of the concordatarian teaching and autonomous activation, by the scholastic institution, of a course of religious culture for all pupils, declined in the three great religions of the Mediterranean, additionally to the concordatarian teaching, convinced that it is not a question of removing or replacing what is there but of adding what is missing.

Parole chiave: Scuola, Religioni, disciplina, concordato, confessionalità, diversità

Key-words: School, Religions, discipline, concordat, confessionality, diversity

Maria Teresa Moscato, *Famiglia ed educazione religiosa oggi*

Il saggio analizza i nuclei impliciti che, nella vita familiare, costituiscono le precondizioni più importanti per l'educazione religiosa dei bambini. Il presupposto è che la famiglia, anche nella società presente, costituisca un soggetto educativo primario e specifico, nel bene come nel male. Gli elementi esaminati sono: l'introduzione precoce della preghiera della sera, per la mediazione dell'immagine di Dio e del senso di trascendenza; le narrazioni in genere e in particolare la proposta di narrazioni tratte dai testi biblici; la partecipazione precoce ai riti religiosi e il senso

della festa che il bambino può ricavare dall'esperienza familiare. L'A. afferma che la famiglia, per quanto non copra la totalità dei processi formativi, ha il potere di favorirli, oppure di rallentali e inibirli. L'argomentazione è sostenuta dall'analisi di alcuni dati empirici ricavati da scritture di studenti universitari. Si conclude che lo sviluppo del pensiero simbolico e del senso di trascendenza, che costituiscono le condizioni proprie per l'esperienza religiosa, sono anche le condizioni potenziali per una cittadinanza universale di tipo interculturale.

The essay analyzes the implicit nuclei that, in family life, constitute the most important pre-conditions for the religious education of children. The assumption is that the family, even in the present society, constitutes a primary and specific educational subject, for good as well as for evil. The elements examined are: the early introduction of evening prayer; for the mediation of the image of God and the sense of transcendence; the narratives in general and in particular the proposal of storytelling taken from the biblical texts; early participation in religious rites and the sense of religious celebration that the child can derive from family experience. The A. affirms that the family, although it does not cover the totality of the training processes, has the power to favor them, or slow them down and inhibit them. The argument is supported by the analysis of some empirical data, obtained from the writings of university students. It is concluded that the development of symbolic thought and the sense of transcendence, which constitute the conditions for religious experience, are also the potential conditions for a universal intercultural citizenship.

Parole chiave: Famiglia, educazione religiosa, preghiera infantile, narrazioni, festa religiosa

Keywords: Family, religious education, child prayer, narrations, religious holidays

Hanno collaborato

Fulvio De Giorgi, *ordinario di Storia della pedagogia, Università degli studi di Modena e Reggio*

Giuseppe Mari, *ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Pierpaolo Triani, *associato di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Piacenza*

Paolo Luigi Branca, *associato di Islamistica, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Marcello Di Tora, *docente di Islamistica e di Teologia delle religioni, Pontificia Facoltà Teologica di Sicilia San Giovanni Evangelista di Palermo*

Silvia Guetta, *associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Firenze*

Livia Romano, *ricercatrice di Storia della pedagogia, Università degli studi di Palermo*
Elena Marta, *ordinaria di Psicologia sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giorgia Pinelli, *assegnista di ricerca, Università degli Studi di Bologna e docente di Pedagogia generale e sociale, Facoltà Teologica dell'Emilia Romagna*

Lino Prenna, *già ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Perugia*

Maria Teresa Moscato, *già ordinario di Pedagogia generale, Università degli studi di Bologna*

Editoriale

Si dimostra solo un pregiudizio la convinzione che in Occidente le religioni storiche siano destinate al tracollo o alla marginalità; emerge infatti da molte ricerche empiriche un dato macroscopico: la persistenza del fenomeno religioso negli ambienti ultrasecolari e il rilievo sempre più significativo che le religioni hanno nella vita dei singoli e nella società civile. In particolare, si registra un'ansia di spiritualità, una ricerca di senso, e di senso assoluto, soprattutto fra i giovani; si affermano inedite forme di sacro; e, nel momento in cui sembrano tramontare le appartenenze nazionali, in un numero crescente di persone cresce il bisogno di approdare ad una patria spirituale. Se si considera poi la storia umana a livello globale, si deve ammettere che cambiamenti veramente significativi del tempo che stiamo vivendo sono e saranno sempre più legati alle religioni e alla loro espansione mondiale nel corso del XXI secolo. In effetti, ragionando in termini globali, le idee che stanno alla base delle relazioni tra i popoli, oltreché della comunicazione tra le persone, hanno la loro sorgente di senso nelle religioni.

Qualche anno fa Jürgen Habermas ha invitato ad accostarsi alle religioni storiche, innanzitutto alle tre grandi religioni del libro, «assumendole come sfida cognitiva». Secondo questo autore, una posizione «autenticamente laica» dispone ad ammettere che, anche nelle società ultrasecolari, le religioni possano essere senz'altro fonti positive di senso sia per le persone sia per le comunità; la «sfida» sta esattamente in questo, nel saper accostare tutte le fonti di cultura e di vita alle quali si alimentano i cittadini: la loro coscienza normativa, in particolare il loro senso della giustizia e quello della solidarietà.

Trascrivendo queste affermazioni di Habermas in un altro registro linguistico, possiamo chiamare post-secolare la posizione che egli definisce «autenticamente laica»; diviene possibile se si assume un atteggiamento non-ideologico: consistente, per i credenti, nell'intendere la religione in senso non fondamentalista e, per i non credenti, nel concepire

la laicità in senso non laicista. Per quanti si riconoscono religiosamente formati, infatti, si tratta di accogliere il processo di secolarizzazione come purificazione della sfera del sacro. Per quanti si definiscono «religiosamente stonati» o «diversamente credenti», si tratta invece di non espungere il sacro dall'esistenza e dalla storia, conquistando una sorta di integrale secolarizzazione del secolarismo.

Ora, nelle società multiculturali dell'Occidente, anche e forse in modo speciale le religioni storiche possono dare un contributo a formare un ethos universale, fondamentale per l'edificazione di città plurali autenticamente interculturali, che siano di tutti e per tutti. Esse possono sostanziare la consapevolezza che esistono nei cuori leggi non scritte; più ancora, possono muovere alla ricerca di principi etici universali, di diritto da tutti condivisibili. Habermas sostiene che proprio una riflessione sulla funzione delle religioni nella storia moderna dell'Europa permette di cogliere in modo molto concreto quale sia questo ruolo formativo che le religioni possano svolgere. Il suo ragionamento si potrebbe sintetizzare così: è vero che il moderno Stato di diritto in quanto liberale e secolarizzato, di necessità ha dovuto basarsi su una neutralità di visioni etiche e religiose; ma tale Stato sempre si è nutrito di premesse morali normative che esso da solo non è stato in grado di garantire. Ora, gli atteggiamenti cognitivi, soprattutto i ragionamenti pratici, indispensabili per creare un comportamento collaborativo al di là delle credenze soggettive, nella modernità si sono creati in processi storici di apprendimento, all'interno di esperienze religiose.

Questo ruolo formativo delle religioni appare essenzialmente un ruolo civico; e bene se ne comprende il senso se applichiamo questa affermazione alle società occidentali multiculturali / multireligiose. In generale è vero che se vi vuole pensare una vita civile segnata dall'amicizia e dalla giustizia, si devono trovare dei «punti d'intesa», delle affermazioni intorno ai diritti universali degli uomini, che a tutti s'impongano e da tutti – in linea di principio – possano essere accettati. Ma tali «punti d'intesa» non possono coincidere con le verità professate nelle comunità etiche (e tali sono anche le comunità religiose): queste sono principi che, pur pretendono all'universalità, di fatto creano divisioni e scatenano lotte anche cruente; non possono valere pertanto come principi per tutti gli abitanti della città. Né a maggior ragione possono valere

come principi per tutti, i valori vissuti di fatto nelle comunità culturali: l'assolutizzazione dei codici vigenti in una comunità determinata s'imporrebbe come una variante assolutistica dell'etnocentrismo, una sorta di integralismo insieme culturale e politico.

I «punti d'intesa» devono essere affermazioni politiche, le leggi costituzionali vigenti in una comunità politica; devono essere condivise dai membri di tutte le comunità etiche e culturali, che formano la città e che per tale ragione hanno diritto a pieno titolo alla cittadinanza. Una riflessione di filosofia della politica si renderebbe qui necessaria per approfondire la struttura e il senso della comunità politica come comunità di natura deliberativa: in quanto formata da persone che s'incontrano per discutere e assumere delle decisioni in ordine al bene comune. Ma la sua edificazione impegna in un lavoro di partecipazione politica, che è per un verso culturale e per un altro verso educativo. È compito della pedagogia aiutare a definirlo: impegna, in primo luogo, in un lavoro culturale perché si tratta, ad esempio partendo dallo studio delle costituzioni degli stati, di esplicitare l'etica universalistica che vi è implicita; e impegna, in secondo luogo, in un lavoro educativo, perché è necessario mettere in atto processi di apprendimento in cui quanto da tutti è condivisibile in linea di principio, diventi condiviso di fatto da tutti o dalla maggior parte.

Dagli interventi che compongono il fascicolo della nostra rivista emerge la convinzione che, in queste grandiose imprese culturali ed educative, le religioni storiche possano svolgere un ruolo della massima importanza. Gli interventi, percorrendo vie diverse ma fondamentalmente convergenti, argomentano questa tesi: inquadrando in termini storici i fenomeni della secolarizzazione e del secolarismo in seno al cristianesimo (Fulvio De Giorgi); tentando una fondazione del senso della laicità (Giuseppe Mari); analizzando il nuovo ruolo formativo e civico nelle società pluralistiche e nel contesto post-secolare (Pierpaolo Trianì); e studiandolo in riferimento alla storia dell'islam (Paolo Luigi Branca e Marcello Di Tora), dell'ebraismo (Silvia Guetta) e del buddismo (Livia Romano). Contributi più specifici, da ultimo, sono dedicati ad alcuni aspetti rilevanti nella prospettiva dell'educazione: i giovani e la religione in una società postmoderna come quella italiana contemporanea (Elena Marta); l'educazione del senso religioso ai tempi del

multiculturalismo (Giorgia Pinelli); la cultura religiosa nella scuola italiana contemporanea (Lino Prenna); l'educazione religiosa nella famiglia (Maria Teresa Moscato).

Chiude questo numero monografico un testo del compianto prof. Giuseppe Accone, l'ultimo testo (presumibilmente) da lui composto, prima di venir meno. Vogliamo così onorarlo, ricordando il grande pedagogista e il prestigioso collaboratore per quarant'anni della nostra rivista.

Fulvio De Giorgi

Secularizzazione, secolarismo e cristianesimo. Appunti e ipotesi di interpretazione storica

1. La riflessione che intendo proporre – di prima approssimazione e dunque con margini di provvisorietà – parte da una considerazione della configurazione storica del cristianesimo (in particolare cattolico) nell’età moderna¹. Paolo Prodi, con una prospettiva interpretativa alla quale mi riconsegno, osserva: «Quando il mondo della *christianitas* medievale entra in crisi si aprono diverse strade verso la modernità, [...] strettamente intrecciate tra loro durante i secoli dell’età moderna [...]: la strada della religione civica-repubblicana; la via del recupero della sacralità monarchica; la strada delle Chiese territoriali; la strada cattolico-romana»². Dobbiamo, cioè, pensare a sviluppi storici multiformi e plurali e a intrecci complessi.

I processi di modernizzazione in area anglosassone, cioè in Inghilterra prima e negli Stati Uniti poi, hanno avuto come uno degli elementi significativi lo ‘scisma anglicano’ e la nascita della chiesa d’Inghilterra: una relazione di forte unione – pur nella distinzione ‘sistematica’ – tra religione e istituzioni dello stato moderno, che ha costretto coloro che non volevano conformarsi a emigrare nel Nuovo Mondo. Da queste basi, nel contesto di pluriconfessionalismo cristiano e di democrazia, si è sviluppata negli USA quella che si può chiamare una ‘religione civile’ in senso proprio, perché avente i caratteri di effettiva credenza in un Dio trascendente: si

¹ Userò il termine ‘Modernità’ come sinonimo di ‘Età moderna’ o ‘Storia moderna’: dunque con una univoca caratterizzazione storico-cronologica (e senza impliciti filosofici). Considererò una Prima Modernità (*Early modern history*), dal Quattrocento al Settecento, e una Seconda Modernità (*Modern history*), che comprende il ‘lungo Ottocento’ (1789-1918) e il Novecento ‘secolo breve’ (1917-1989).

² P. Prodi, *Dalle secolarizzazioni alle religioni politiche*, in Id., *Storia moderna o genesi della modernità?*, Bologna, Il Mulino, 2012, p. 120. Ma cfr. anche Id., *Cristianesimo e modernità politica*, in G. Filoromo (a cura di), *Le religioni e il mondo moderno*, vol. I: *Il Cristianesimo*, a cura di D. Menozzi, Einaudi, Torino 2008, pp. 38-67.

trattava di un cristianesimo civile che lentamente evolveva in un cosmo religioso ‘deista’ aconfessionale, inter-religioso, liberale. La religione civile americana esprimeva la rilevanza temporale (sociale, istituzionale, culturale) della fede in un Dio trascendente e soprannaturale e assumeva forme derivate dalla tradizione ebraico-cristiana³.

Profondamente diverso mi pare il caso delle dinamiche di modernizzazione nell’Europa continentale (in particolare nei paesi cattolici), sui quali si appunterà la mia attenzione, anche per l’orizzonte ‘destinale’ decisivo che quest’area ha assunto per il cattolicesimo, detto appunto, nell’età moderna, «romano». Nel rapportarsi con il ‘campo religioso cristiano’, dunque, tali dinamiche mostrano una caratteristica generale comune, che – con uno sguardo analitico weberiano – possiamo chiamare processo di *secolarizzazione*⁴ e che si specifica come differenziazione funzionale dei sottosistemi sociali e cioè come l’autonomizzarsi progressivo dal riferimento religioso cristiano delle sfere culturali e dell’agire umano (istituzioni, economia, scienze, costumi), che cercano – in modi diversi – in se stesse le ragioni dell’autoaffermazione, le proprie radici identitarie: da qui lo storizzarsi del tempo⁵, cioè la nascita della storiografia moderna (e anche delle storiografie settoriali, come la storiografia filosofica e la storiografia religioso-ecclesiastica⁶), la necessità ‘genealogica’⁷, l’«invenzione delle tradizioni»⁸.

³ Il riferimento classico è N. Bellah, *Civil Religion in America*, in Id., *Beyond Belief: Essays on Religion in a Post-Traditional World*, New-York-London, Harper & Row, 1970, pp. 168-189. Ma per gli sviluppi cfr. E. Gentile, *La democrazia di Dio. La religione americana nell’era dell’impero e del terrore*, Roma-Bari, Laterza, 2006²; S. Fath, *Dio benedica l’America. Le religioni della Casa Bianca*, Roma, Carocci, 2005.

⁴ Per l’ampio dibattito e per le diverse definizioni cfr. almeno O. Tschannen, *Les théories de la sécularisation*, Droz, Genève 1992; J. Casanova, *Genealogías de la secularización*, Universidad Nacional Autónoma de México, Anthropos, México (DF)-Barcellona 2012. Ma sempre utile: P. Prodi, *Sul concetto di secolarizzazione*, in *Le secolarizzazioni nel Sacro Romano Impero e negli antichi Stati italiani. Premesse, confronti, conseguenze*, a cura di C. Donati e H. Flachenecker, Il Mulino-Duncker & Humblot, Bologna-Berlino, 2005, pp. 321-337.

⁵ Cfr. R. Koselleck, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, tr. it. Marietti, Genova 1986.

⁶ Ho svolto qualche osservazione nel contributo: *All’incrocio di storiografia filosofica e storiografia cristianistica: biografia e approccio prosopografico* (di prossima pubblicazione).

⁷ Assumo, in un’accezione esemplare più vasta, l’ottima ricerca di R. Bizzocchi, *Genealogie incredibili: scritti di storia nell’Europa moderna*, Il Mulino, Bologna 2009².

⁸ Penso ovviamente a E.J. Hobsbawm-T. Ranger (a cura di), *L’invenzione della tradizione*, tr. it. Einaudi, Torino 1983.

Tuttavia le modalità storiche, in cui tale secolarizzazione si è realizzata, mostrano una strutturale duplicità. Dobbiamo perciò distinguere due categorie (nel senso ideal-tipico) o forme, ma avendo presente che, nella concretezza dei processi storici (cioè dell'unico e più generale processo di secolarizzazione), gli sviluppi reali non sono mai 'puri', ma sempre 'ibridati'. Tali forme sono: la *laicizzazione* e la *sacralizzazione profana*⁹.

Per laicizzazione intendo quell'insieme di processi storici che, talvolta anche considerando il cristianesimo come pre-moderno o anti-moderno, hanno mirato alla separazione dello spirituale dal temporale (sul crinale privato/pubblico), alla progressiva desacralizzazione delle realtà temporali, alla sdivinizzazione e al disincantamento del mondo. Ovviamente in una continua opposizione dialettica con la 'sfera religiosa': tensione necessaria per giustificare e sorreggere l'autoporsi delle singole sfere dell'agire umano, autonomizzatesi dal campo religioso. Molto importante la laicizzazione è stata anche sul piano del pensiero, culminando nel criticismo kantiano, non tanto per la negazione di «ogni futura metafisica che si presenterà come scienza», quanto soprattutto per la fondazione della «trascendentalità» come meta-piano di critica razionale alla stessa ragione.

Per sacralizzazione profana intendo invece quell'insieme di processi storici moderni che hanno tentato di superare-inverare la religione cristiana trascendente, sacralizzando la natura (nelle forme del panteismo, delle 'religioni dell'avvenire', dell'irrationalismo neopagano), trasferendo a realtà profane secolari caratteristiche sacrali, fino a giungere, nelle forme più estreme, alla divinizzazione del potere politico (sia nella forma statale o nazionale sia nella forma personale-carismatica).

⁹ Su questo tema ho lavorato per molto tempo, cercando sia una formulazione sintetica unitaria e complessiva sia alcuni approfondimenti 'mirati' e 'cruciali'. Ne è derivata una trilogia di testi che andrebbe considerata unitariamente, pur toccando ciascuna monografia aspetti e temi diversi: F. De Giorgi, *Laicità europea. Processi storici, categorie, ambiti*, Morelliana, Brescia 2007; Id., *Il Medioevo dei modernisti. Modelli di comportamento e pedagogia della libertà*, La Scuola, Brescia 2009; Id., *Millenarismo educatore. Mito gioachimita e pedagogia civile in Italia dal Risorgimento al fascismo*, Viella, Roma 2010. Nel presente contributo sviluppo ulteriormente l'analisi, adottando una terminologia lievemente diversa, per adattarla all'uso più comune ormai consolidatosi negli studi. Avevo infatti chiamato 'secolarizzazione' ciò che qui chiamo 'sacralizzazione profana'. In Italiano non abbiamo la possibilità di distinguere, come accade per il Tedesco, tra *Säkularisation* e *Säkularisierung*.

Nella prima età moderna i due processi sono stati fortemente intrecciati (per quanto riguarda il potere politico si pensi alle forme del regalismo e del giurisdizionalismo, fino all'assolutismo monarchico sei-settecentesco). La prima Modernità cioè, sia con la pace di Augusta sia poi con quella di Vestfalia, ha rafforzato, con i paralleli processi di confessionalizzazione, questo forte intreccio: *Cuius regio, eius et religio*. In altri termini nella prima età moderna il processo di secolarizzazione (nelle due forme della laicizzazione e della sacralizzazione profana) si mantiene interno alla Cristianità. E ovviamente ciò ha una particolare importanza sul piano dell'educazione e delle forme di alfabetizzazione e scolarizzazione: rivoluzione scientifica, da una parte, e progresso dell'alfabetizzazione, dall'altra, segnano una forte e nuova dialettica tra cultura scritta-moderna e cultura orale-tradizionale¹⁰, ma in un cosmo complessivo (che comunica in latino¹¹) ancora cristiano e con le principali agenzie educative gestite soprattutto dalle chiese, a cominciare, ovviamente, dall'educazione religiosa e catechistica¹². Le tensioni (sul crinale sacro/profano), comunque, sono la norma e la fisiologia, non l'eccezione e la patologia. Meglio: sono la condizione dell'equilibrio complessivo, in una Modernità che si configura, in generale (e non solo sul piano delle relazioni internazionali), come sistema dell'equilibrio.

Quindi occorre evitare anacronismi nel considerare il processo di secolarizzazione della prima età moderna. Come ha osservato, ancora, Paolo Prodi:

Con il termine *secolarizzazione* si rischia di proiettare nei secoli dell'età moderna una visione che è propria dell'epoca attuale e quindi di avallare un'interpretazione astorica che vede il moderno nascere come elemento estraneo, in contrapposizione e in lotta con il cristianesimo come religione dominante nell'Occidente medievale [...].

¹⁰ Cfr. E.L. Eisenstein, *Le rivoluzioni del libro. L'invenzione della stampa e la nascita dell'età moderna*, Il Mulino, Bologna 1995; P. Burke, *Storia sociale della conoscenza*, tr. it. Il Mulino, Bologna 2002, pp. 153-230.

¹¹ Cfr. F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2004.

¹² Tra i migliori studi cfr. A. Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Il Mulino, Bologna 1996; G.P. Brizzi (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, 2 voll., Il Mulino, Bologna 1985-1986.

In realtà, al contrario, [...] il moderno nasce con un forte richiamo religioso in tutti i movimenti di riforma che hanno caratterizzato il tardo medioevo e la prima età moderna [...] se si accetta l'ipotesi di Max Weber, si potrà vedere che la prima tappa di questo processo avviene nel corso del medioevo stesso, con lo sviluppo del pensiero teologico e la graduale affermazione di una religione, il cristianesimo occidentale, che pone in primo piano il tema della trascendenza di Dio rispetto al mondo e che – con la fusione tra la dottrina cristiana e la filosofia classica – restituisce quindi al mondo una sua autonomia dalla sfera del sacro.¹³

Ancora nella Rivoluzione francese (che pure rappresenta una svolta periodizzante) abbiamo la presenza di entrambi i processi: laicizzazione e sacralizzazione profana. Come aveva giustamente notato già Salvatorelli: «Non ci si avvierà mai a una piena intelligenza della rivoluzione francese finché non si sarà imparato a distinguere in essa due correnti, tanto diverse da riuscire opposte: quella dell'individualismo liberale, e quella del nazionalismo filostatale. [...] Ambedue questi elementi si ritrovano nella politica religiosa della Costituente. L'individualismo liberale porta a proclamare la libertà di coscienza, la parità delle confessioni dinanzi alla legge, l'abolizione dei voti religiosi con effetti civili. Il nazionalismo filostatale si esplica e trionfa nella “Costituzione civile del clero”. Così, da una parte, «la rivoluzione francese condusse, per la prima volta nella storia dell'Europa cristiana, alla laicizzazione completa dello Stato e della vita pubblica; essa realizzò, per la prima volta dal tempo di Costantino, la separazione completa, integrale, della Chiesa e dello Stato». Dall'altra parte però, l'Assemblea nazionale «supponeva che credenti e cittadini, Chiesa e nazione costituissero una sola società, fossero la stessa cosa. Una simile supposizione rappresentava una novità. Nell'Europa occidentale la distinzione fra società laica e società ecclesiastica era tradizionale». La teocrazia papale medioevale si era, in qualche modo, opposta a tale distinzione, ma sia allora sia soprattutto nei secoli successivi la distinzione era stata sempre mantenuta: ora essa veniva cancellata «non più a profitto della Chiesa, ma dello Stato, o della nazione»¹⁴.

¹³ Prodi, *Storia moderna o genesi della modernità?*, cit., pp. 41-42.

¹⁴ L. Salvatorelli, *Chiesa e Stato dalla Rivoluzione Francese ad oggi*, La Nuova Italia,

Con una visione interpretativa analoga a quella sopra proposta e che distingue nettamente tra laicizzazione e sacralizzazione profana, Romano Guardini ha osservato:

Nell'età moderna vediamo all'opera una duplice tendenza peculiare. La prima: sciogliere lo Stato da ogni fondamento religioso e conferirgli un carattere che si presume puramente politico. Attraverso questo processo lo Stato sarebbe autonomo; in forza della sua natura, sarebbe titolare del diritto e del potere; autorizzato a creare l'ordine della comunità secondo i suoi fini. L'ordine statale, come il suo fondamento, sono pensati come puramente immanenti e tendono sempre più ad un piano meramente funzionalistico.

Questa tendenza è quella predominante. Di fronte ad essa ne sta però anche un'altra che cerca di riconquistare l'antico carattere mitico-religioso e con esso l'antico potere immediato sugli uomini. (La mitologia del sangue e del suolo; del popolo; dell'«impero» [Reich], che qui ha un significato completamente diverso rispetto a quello che aveva nel Medioevo, o nella concezione absburgica; dello stato di perfezione originario della terra e così via.)¹⁵

2. Nella seconda Modernità, invece, i due processi tendono sia a svilupparsi ulteriormente sia a divaricarsi (ancorché si mantengano ancora entrambi in un ambiente cristiano, che però comincia a indebolirsi). Da una parte abbiamo, nel corso del XIX secolo, il trionfo della laicizzazione nello stato costituzionale laico liberal-democratico (modello tipico: la Terza Repubblica Francese), con il suo separatismo e con la sua laicità *de combat*. La necessaria dialettica tensiva con la sfera religiosa raggiunge il suo culmine oppositivo e polemico. In questo contesto non parlerei di 'religione civile' ma di una sensibilità civile laica, programmaticamente agnostica (capace cioè di includere non solo i fedeli di diverse religioni, ma anche gli ateti), spesso anticlericale: tale sensibilità ha innervato una ritualità civile, non in un senso religioso alternativo, ma come sociabilità 'concorrente' (per evitare il ricorso

Firenze 1973⁴, pp. 4-10. Ma cfr. anche R. Rémond, *La secolarizzazione. Religione e società nell'Europa contemporanea*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1999.

¹⁵ R. Guardini, *Sull'etica politica*, [1953], in Id., *Opera Omnia*, vol. VI, Brescia, Morcelliana, 2005, pp. 461-462.

alla religione). In qualche caso tale ritualità può avere, sul piano di una descrizione antropologica, le caratteristiche di una ‘religione’, ma più spesso non è così.

Dall’altra parte, abbiamo il cesarismo napoleonico, il bonapartismo di Napoleone III, poi nel Novecento il trionfo della sacralizzazione profana nei totalitarismi. In questo ambito si deve parlare di liturgie secolari, di culto civile della Patria, di religioni politiche (nelle forme del fascistico culto del littorio, del neopaganismo nazista, dell’ateismo di stato sovietico)¹⁶.

È ben noto che educazione e istruzione delle giovani generazioni diventano punto sensibile di scontro tanto nella laicizzazione quanto nella sacralizzazione profana: nel primo caso si sviluppano sistemi scolastici con il decisivo intervento dello stato, togliendo spazio alle scuole cattoliche; nel secondo caso il monopolio sulle coscienze giovanili è il maggior luogo di scontro tra chiese e totalitarismi.

Le risposte cattoliche ai due processi sopra indicati sono anch’esse di due tipi: sono cioè o contro la laicizzazione o contro la sacralizzazione profana. Ma ciò che più importa osservare, sul piano del giudizio storico, è che spesso, per opporsi a un processo, si realizza una sorta di compromesso, di assunzione dell’altro processo: si hanno così forme cattoliche di sacralizzazione profana (per opporsi alla laicizzazione) e forme cattoliche di laicizzazione (per opporsi alla sacralizzazione profana). Tali forme peraltro, considerate insieme, realizzano quella che si può storicamente definire una ‘modernizzazione ecclesiale’¹⁷.

L’opposizione alla laicizzazione è la prospettiva che va sempre più prevalendo: essa prevede dunque una visione di stato confessionale moderno (con riti pubblici cattolici), ma anche - in analogia ‘rovesciata’ con la sacralizzazione delle realtà temporali - una politicizzazione del sacro, un’ideologia socio-politica cattolica compatta, forme attive di cattolice-

¹⁶ Cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio: la sacralizzazione della politica nell’Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari 2009⁶; Id., *Le religioni della politica: fra democrazie e totalitarismi*, Laterza, Roma-Bari 2007. Cfr. anche G. Filoromo, E. Gentile, G. Vattimo, *Cos’è la religione oggi?*, ETS, Pisa 2005.

¹⁷ Ho richiamato l’attenzione su questo tema fin da: F. De Giorgi, *Note sulla modernizzazione ecclesiale*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 1-2 (1994-1995), pp. 194-208.

simo politico intransigente, tendenza all'alleanza organica tra trono e altare o, almeno, a concordati della chiesa con gli stati.

L'opposizione alla sacralizzazione profana è invece una prospettiva spesso minoritaria, nata dalla resistenza cattolica al cesarismo napoleonico e sviluppatisi nelle diverse forme del cattolicesimo liberale (per quanto ambigua e, a volte, fuorviante possa essere tale definizione): essa mira peraltro a una forma di laicizzazione cattolica, cioè ad una accettazione degli ideali di libertà, alla distinzione tra spirituale e temporale, al tendenziale rifiuto del cattolicesimo politico e, soprattutto, dello stato confessionale. Tale posizione è dunque decisamente ostile verso ogni tipo di religione politica, ma può trovare forme di accomodamento con la ritualità civile agnosta.

La chiesa cattolica pertanto si è opposta alla laicizzazione e alla secolarizzazione: ma, come ho detto, le procedure di opposizione e di contrasto di un processo hanno comportato la necessità di un certo adattamento all'altro processo. Insomma, l'opposizione cattolica alla laicizzazione ha comportato pure lo sviluppo di forme cattoliche di sacralizzazione (cristiana) della politica: come temporalismo, sanfedismo, integralismo, insomma come cattolicesimo politico tendente ad un regime confessionale o, quanto meno, come cristianesimo sociale (per una teocrazia sociale, denominata Regno sociale di Cristo). E d'altra parte, l'opposizione cattolica alla secolarizzazione ha comportato pure lo sviluppo di forme cattoliche di laicizzazione, di distinzione netta tra fede e politica, tra chiesa e stato, tra religione e realtà temporali: con l'accoglimento di costituzioni che riconoscono la laicità dello stato¹⁸.

¹⁸ Con i pontificati di Leone XIII, di Pio X, di Benedetto XV che hanno aperto il Novecento (ma prima o immediatamente a ridosso del «secolo breve») si è imposta la necessità di un impegno antilaicizzatore: ciò ha portato talvolta a spinte integraliste e illiberali, ma ha determinato pure la nascita dell'insegnamento sociale della chiesa in senso moderno. La linea antilaicizzatrice si è sviluppata poi, con i pontificati di Pio XI e di Pio XII, in forme neoconfessionali, miranti a un regime pattizio-concordatario con i totalitarismi di destra (anche per la paura del totalitarismo comunista). In questo periodo la chiesa si è trovata di fatto storicamente inserita e coinvolta nei processi di modernizzazione totalitaria e nelle loro forme sociologiche e psicologiche: vi è stata dunque, anche per la chiesa cattolica, un'età totalitaria. Rimando a quanto ho già osservato in F. De Giorgi, *I tempi della chiesa*, «Contemporanea», 2006, 2, pp. 330-334; Id., *La Chiesa totalitaria (1922-1958)*, in R. Faber-E. Locher (a cura di), *Italienischer Faschismus*.

Peraltro nel passaggio dalla prima alla seconda Modernità (cioè in quella che alcuni storici chiamano «età sella»: tra illuminismo e romanticismo) nasce un processo nuovo, che, pur avendo radici storiche precedenti¹⁹, non va confuso con quello di secolarizzazione e che si può chiamare di secolarismo (*secularism*) scristianizzatore: con esso si avvia, dal 1750 circa, il declino della Cristianità nell'Europa occidentale²⁰. È stato, giustamente, osservato che nel sessantennio 1760-1820 «venne messo in discussione l'intreccio sistematico tra potere religioso e potere civile, nel campo legale, istituzionale, sociale, educativo e genericamente culturale. In questo arco di tempo, esteso fino al periodo della cosiddetta Restaurazione, il panorama europeo fu attraversato da forti correnti di pensiero tese a demitizzare le forme di religione rivelata; [...] imprimendo un'accelerazione a processi fondamentali nella costruzione dell'identità e del senso di appartenenza che rappresentano elementi essenziali nell'attribuire significato al mondo e all'esistenza»²¹. Questo naturalmente non vuol dire che tale secolarismo non riprenda figure

smus und deutschsprachiger Katholizismus, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2013, pp. 359-385. Tuttavia il 'totalitarismo' ecclesiale romano ha pure indotto un contrasto concorrenziale con il totalitarismo fascista: cfr. F. De Giorgi, *Il cattolicesimo italiano: un concorrente totalitario*, in Patrick Bernhard-Lutz Klinkhammer (a cura di), *L'uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Viella, Roma 2017, pp. 87-96; E. Gentile, *Contro Cesare: cristianesimo e totalitarismo nell'epoca dei fascismi*, Feltrinelli, Milano 2010. L'età totalitaria della chiesa cattolica si è comunque chiusa con i pontificati di Giovanni XXIII e di Paolo VI che, sia pure con qualche ritardo, hanno acquisito la centralità della catastrofe totalitaria (di destra e di sinistra) nel Novecento. Il Concilio Vaticano II ha dunque operato un rovesciamento, andando nel senso dell'antisacralizzazione profana e proponendo forme originali di laicizzazione cattolica. Questa linea pastorale è stata proseguita da Paolo VI (cfr. F. De Giorgi, *Paolo VI. Il papa del Moderno*, Morcelliana, Brescia 2015), il quale, peraltro, nella *Evangelii Nuntiandi* ha sviluppato un'interessante analisi di «secolarizzazione» e «secolarismo».

¹⁹ Cfr. C. Taylor, *L'età secolare*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2009; H. Lübbe, *Secularizzazione. Storia e analisi di un concetto*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1970.

²⁰ Cfr. H. McLeod-W. Ustorf (a cura di), *The Decline of Christendom in Western Europe, 1750-2000*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; I. Hunter, *Secularization: The Birth of a Modern Combat Concept*, in «Modern Intellectual History», 12 (2015), pp. 1-32; F. Bolgiani, *Chiesa e società moderna: il problema della scristianizzazione*, in N. Tranfaglia-M. Firpo (a cura di), *La storia. I grandi problemi dal Medioevo all'Età contemporanea*, VII: *L'Età Contemporanea*, 2. *La cultura*, UTET, Torino 1988, pp. 733-794.

²¹ I. Gaddo-E. Tortarolo, *Secularizzazione e modernità. Un quadro storico*, Carocci, Roma 2017, pp. 40-41.

fondamentali della tradizione di pensiero biblico-cristiana²², vuol dire che le rifonde in un impianto rigorosamente e metodologicamente areligioso (ateo o, almeno, agnostico).

Nella seconda Modernità, il secolarismo è minoritario ma crescente: può combinarsi, in forma simbiotica o parassitaria, con i processi di secolarizzazione (tanto nella laicizzazione quanto nella sacralizzazione profana) e, partendo dall'illuminismo radicale, assume forme di ateismo razionalistico, anticlericalismo militante²³, materialismo filosofico. Poi dagli ultimi decenni dell'Ottocento²⁴ e per tutto il Novecento-secolo breve, con alterne fortune, si configura, da una parte, come nichilismo e dall'altra come materialismo pratico (che può convivere anche con forme esteriori e teoriche religiose, perfino cristiane, in una scissione tra fede cristiana e vita materialisticamente orientata). E, in una sorta di seconda «età sella» (dalla fine degli anni '60 alla fine degli anni '80 del Novecento), emerge una teoria del secolarismo, inteso come semplice, progressiva e continua decrescita della religione (fino alla sua totale scomparsa)²⁵.

3. Dalla fine del Novecento-secolo breve ad oggi stiamo vivendo un cambiamento d'epoca. Siamo nella Contemporaneità matura, che ha assunto la forma della globalizzazione neoliberista, con un volto culturale egemone (nichilista o, altrimenti detto, post-moderno²⁶) e con una

²² Cfr. S. Latré, W. Van Herck, G. Vanheeswijck (a cura di), *Radical Secularization? An Inquiry into the Religious Roots of Secular Culture*, Bloomsbury, New York 2015.

²³ Cfr. L. Dittrich, *Antiklerikalismus in Europa. Öffentlichkeit und Säkularisierung in Frankreich, Spanien und Deutschland (1848-1914)*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2014.

²⁴ Cfr. D. Martin, *On Secularisation*, Ashgate, Burlington 2005; T.H. Weir, *Secularism and Religion in Nineteenth-Century Germany: The Rise of the Fourth Confession*, Cambridge University Press, Cambridge 2014; O. Chadwick, *Società e pensiero laico. Le radici della secolarizzazione nella mentalità europea dell'ottocento*, tr. it. Sei, Torino 1989.

²⁵ Cfr. A. Bilgrami, *Secularism, Identity, and Enchantment*, Harvard University Press, Cambridge (Ma) 2014. Per una messa a punto cfr. O. Tschannen, *The Secularization Paradigm: A Systematization*, in «Journal for Scientific Study of Religion», 30 (1991), pp. 395-415.

²⁶ Cfr. almeno G. Vattimo, *La fine della modernità. Nichilismo ed ermeneutica nella cultura postmoderna*, Garzanti, Milano 1985.

struttura socio-economica liberista, dunque con un pervasivo prevalere di individualismo e materialismo pratico. Da minoritario, pertanto, il secolarismo è divenuto maggioritario.

Con la fine della Modernità è finito il regime moderno di Cristianità con la preminenza del processo di secolarizzazione, nelle sue due forme. Anche se si osserva una permanenza del cristianesimo²⁷, il sacro cristiano-comunitario è in regresso, con evidentissimi e gravi problemi di interazione/integrazione delle generazioni più giovani: ciò lascerebbe supporre ulteriori future riduzioni in termini di effettiva realtà aggregativa.

Certo il secolarismo, facendo declinare la secolarizzazione, può anche provocare illusioni ottiche o, meglio, rischi di deformazioni ermeneutiche, soprattutto in relazione agli epocali cambiamenti storici. La prospettiva di società sempre più multireligiose, gli sviluppi extra-europei di regimi neoteocratici (o neoierocratici), configurazioni quasi neo-cesaropapiste in paesi ex-comunisti di cristianesimo ortodosso, gli effetti devastanti del terrorismo da fanatismo religioso, le migrazioni verso l'Europa (anche in contesti nazionali che, fino a poco tempo fa, avevano un'omogenea e culturalmente unanime tradizione cristiana) di persone di culto non cristiano – fenomeni, peraltro, molto diversi e di differente valore civile – danno l'impressione di un ritorno del sacro. E, in effetti, accanto ad altri aspetti di ri-magificazione e a sviluppi in occidente di spiritualità orientali, esoterismi ‘scientologici’ e religioni *à la carte* hanno fatto parlare di rinascita delle religioni e di società post-secolari²⁸, di desecolarizzazione del mondo²⁹, di religiosità personale e

²⁷ Cfr. D. Gabusi, *La permanenza del cristianesimo nell'età contemporanea*, in F. De Giorgi (a cura di), *Approfondire il Novecento*, Carocci, Roma 2001, pp. 209-223.

²⁸ Cfr. J. Habermas, *Notes on Post-Secular Society*, in «New Perspectives Quarterly», 25 (2008), pp. 17-29; Id., *Rinascita delle religioni e secolarismo*, a cura di L. Ceppa, Morcelliana, Brescia 2018; G.E. Rusconi (a cura di), *Lo Stato secolarizzato nell'età post-secolare*, Il Mulino, Bologna 2008; A. Ferrara (a cura di), *Religione e politica nell'età post-secolare*, Meltemi, Roma 2009; T. Schmidt, *Discorso religioso e religione discorsiva nella società postsecolare*, Traubben, Torino 2009; Ph. E. Hammond (a cura di), *The Sacred in a Post-Secular Age*, University of California Press, Berkeley 1985.

²⁹ Cfr. P.L. Berger (a cura di), *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*, Ethics and Public Policy Center-W.B. Eerdmans Pub. Co., Washington DC-Grand Rapids 1999.

reincantamento³⁰, perfino di riconquista religiosa della sfera pubblica³¹ e di rivincita di Dio³².

Indubbiamente sono da rivedere le precedenti teorie del secolarismo (che prospettavano una sua continua, unilineare e progressiva crescita esponenziale), eliminandone presupposti ideologici e teleologismi metastorici³³: è allora il caso di parlare di secolarismo «debole»³⁴ o, forse meglio, instabile, non paradigma universale bensì scia di frammenti particolari. Ma, sicuramente in riferimento al cristianesimo nell'Europa occidentale, non ci sono elementi per un revisionismo tale da revocare in dubbio il secolarismo stesso come processo storico fondamentale ed egemone della Contemporaneità matura³⁵ (e, dunque, come utile categoria analitica). E in tale contesto secolare³⁶, l'insegnamento religioso cristiano nella scuola pubblica non ha più una giustificazione di senso. Solo le comunità religiose, in quanto «comunità dell'interpretazione»³⁷

³⁰ Cfr. U. Beck, *Il Dio personale: la nascita della religiosità secolare*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 2009; Id., *La società del rischio: verso una seconda modernità*, tr. it. Carocci, Roma 2013.

³¹ Cfr. J. Casanova, *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla riconquista della sfera pubblica*, tr. it. Il Mulino, Bologna 2000. Ma cfr. anche K. Dobbelaere, *Oltre la secolarizzazione*, in Fondazione Giovanni Agnelli, *La religione degli europei. II. Un dibattito su religione e modernità nell'Europa di fine secolo*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1993, pp. 109-130.

³² Cfr. G. Kepel, *La rivincita di Dio*, tr. it. Rizzoli, Milano 1991 (titolo originale: *La Revanche de Dieu. Chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête du monde*); R. Stark-M. Introvigne, *Dio è tornato. Indagine sulla rivincita delle religioni in Occidente*, Piemme, Casale Monferrato 2003.

³³ Cfr. J. Hadden, *Towards desacralizing secularisation theory*, in «Social Force», 65 (1987), pp. 587-611; S. Bruce (a cura di), *Religion and Modernization. Sociologists and Historians Debate the Secularization Thesis*, Clarendon Press, Oxford 1992; H. Joas (a cura di), *Säkularisierung und die Weltreligionen*, Fischer, Frankfurt am Main 2007, pp. 9-43; C.D. Clark, *Secularization and Modernization: The Failure of a “grand Narrative”*, in «The Historical Journal», 55 (2012), pp. 161-194.

³⁴ Mi riferisco alla prospettiva di M. Rizzi, *La secolarizzazione debole. Violenza, religione, autorità*, Il Mulino, Bologna 2016. Dello stesso autore cfr. anche: *Cesare e Dio. Potere spirituale e potere secolare in Occidente*, Il Mulino, Bologna 2009.

³⁵ Cfr. P. Norris-R. Inglehart, *Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide*, Cambridge University Press, Cambridge 2004; S. Bruce, *God is Dead: Secularization in the West*, Blackwell, Oxford 2002.

³⁶ In generale cfr. P. Hedges (a cura di), *Controversies in Contemporary Religion. Education, Law, Politics, Society, and Spirituality*, Praeger, Santa Barbara (Calif.) 2014.

³⁷ Cfr. F. Schüssler Fiorenza, *La Chiesa come comunità dell'interpretazione. La teologia politica fra etica discorsiva e ricostruzione ermeneutica*, in E. Arens (a cura di), *Habermas e la*

(più ancora che come luogo della «prassi che permette il superamento della contingenza»³⁸), possono porsi come luoghi cognitivamente sensati e possibili di un'educazione *into religion* e di una mistagogia del sacro.

Rientra qui, a mio avviso, e ha un valore di portata generale, il cosiddetto «dilemma di Böckenförde»³⁹. In uno scritto del 1967, che rielaborava una relazione tenuta a Ebrach nel 1964, lo studioso tedesco aveva affermato: «Lo Stato liberale secolarizzato vive di presupposti che non è in grado di garantire». Lo stato moderno secolarizzato, cioè, può essere liberale solo se trova forze regolatrici, confrontandosi con un ambiente sociale cristiano (sia come omogeneità valoriale sia come sostanza morale di ogni singolo suo membro). Se questo ambiente si estingue, anche per l'azione secolarizzatrice dello stato, allora lo stato deve garantire da sé le forze regolatrici interne e quindi ricorrere alla coercizione giuridica e al comando autoritario, cioè negandosi come stato liberale. In altri termini, lo stato liberale è prodotto della secolarizzazione, ma se lo stato (sì) secolarizza non può essere liberale. In riferimento a quanto si è finora visto, potremmo dire: lo stato liberale (cioè laicizzato), fuori dalla Modernità (in cui era in equilibrio tensionale con il campo religioso cristiano), entra in crisi, perché non può autofondare la legittimazione del suo potere.

Più radicalmente, si potrebbe formulare una sorta di ‘teoria generale dell’incompletezza’ (una sorta di allargamento applicativo storico del teorema di Gödel), di cui il «dilemma di Böckenförde» verrebbe a costituire un caso particolare. Voglio dire che a entrare in crisi sarebbe l’autofondazione moderna di tutte le sfere dell’agire umano. In realtà vi è differenza tra gli aspetti istituzionali-sistematici, che hanno bisogno dell’orizzonte complessivo dato dal rapporto sistema-ambiente (e perciò del confronto tensionale con il campo religioso cristiano) e gli aspetti ‘pratico-particolari’, non sistematici, che non richiedono orizzonti universali di senso legittimatore: la Contemporaneità segna infatti il pas-

teologia. Contributi per la ricezione, discussione e critica teologica della teoria dell’agire comunicativo, Queriniana, Brescia 1992, pp. 87-124.

³⁸ H. Lübbe, *La religione dell’Illuminismo*, tr. it. Morcelliana, Brescia 2010, p. 41.

³⁹ Cfr. E.-W. Böckenförde, *La formazione dello Stato come processo di secolarizzazione*, tr. it. a cura di M. Nicoletti, Morcelliana, Brescia 2006; Id., *Cristianesimo, libertà, democrazia*, tr. it. a cura di M. Nicoletti, Morcelliana, Brescia, 2007.

saggio dall'universo della precisione al multiverso delle concretezze particolari (la contingenza come normalità: dunque non più 'contingente'). Sono i primi aspetti, allora, che, finita la Modernità (e il suo processo di secolarizzazione), entrano in crisi: lo stato, la politica istituzionale, il legame sociale, le strutture di parentela, i sistemi filosofici (e, più a fondo, la stessa trascendentalità). Mentre i secondi non ne sono toccati: la scienza-tecnica, il profitto economico deregolato, l'erotica come sfera della sessualità-generatività, la salute psicofisica.

Tuttavia l'elemento a mio avviso più interessante è la continuità – più o meno 'marginale', ma non globalmente insignificante – del processo di secolarizzazione, nelle sue due forme⁴⁰: non più nell'ambiente moderno di Cristianità, ma appunto in un ambiente di secolarismo instabile (e di cristianesimo debole). Questo 'attrito' di movimenti storici diversi può peraltro aprire percorsi interessanti ed emancipativi, anche rispetto a strumentalizzazioni e anticlericalismi proposti dai nuovi populismi⁴¹.

Si è giustamente osservato: «Il vuoto lasciato dalla crisi della forma moderna dello stato viene riempito, in occidente, da apparati e concetti quali il mercato, la tecnologia, la globalizzazione, apparentemente impersonali e oggettivi, e perciò sottoposti a limitata discussione pubblica o addirittura impermeabili ad ogni revisione critica. [...] occorre che le società europee tutelino la specificità ricevuta in eredità da una storia ben più lunga di quella della secolarizzazione: la capacità di un pensiero critico che mette l'individuo al riparo dalle derive sia dell'autorità, sia della razionalità strumentale. [...] A questo fine, la tradizione europea appare dotata di un ampio spettro di strumenti, dalle scuole alle università, dalla libera informazione alle più varie istituzioni di dibattito

⁴⁰ D'altra parte, alla fine del XX e all'inizio del XXI secolo, i processi di laicizzazione e di sacralizzazione profana stanno cercando di porsi come contenitori e regolatori globali degli spazi religiosi ancora presenti e delle loro relazioni. La prospettiva dei rapporti inter-religiosi messa in atto dai processi di laicizzazione mira a strutturare un *mercato delle religioni*, una de-regulation istituzionale dei vecchi accordi più o meno pattizi tra chiese e stato, per una piena e libera concorrenza nell'offerta religiosa. I processi di sacralizzazione profana, invece, spingono per una interpretazione del cristianesimo come "religione civile" dell'Occidente e per rapporti inter-religiosi improntati all'idea dello scontro tra civiltà e dunque a una *guerra delle religioni*.

⁴¹ Cfr. P. Consorti, *Accezioni della laicità in tempi di populismo trionfante*, in «Il Diritto ecclesiastico», 1-2 (2017), pp. 117-122.

pubblico»⁴². Ma ciò potrà essere possibile solo dalla convergenza di comunità epistemiche, collocate all'interno del secolarismo, con comunità religiose, in particolare cristiane, attestate con radicalità sul crinale della laicizzazione (moderna) e, del resto, aperte alla diaconia delle contingenze concrete particolari, nella Contemporaneità. Un ambito possibile di questa auspicabile convergenza è quello culturale, in senso critico ampio, e educativo-scolastico, in senso specifico⁴³. Il principio etico e cognitivo della fraternità umana potrebbe fornirne la chiave storicamente fungibile.

⁴² Rizzi, *La secolarizzazione debole*, cit., pp. 83-84 e 97-98.

⁴³ Rimando a quanto ho osservato in: F. De Giorgi, *La conoscenza religiosa nella scuola, oltre ogni rischio di religione civile*, in A. Melloni (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino, Bologna 2014, pp. 333-348.

Giuseppe Mari

Religione, laicità, educazione

Il tema della laicità è uno dei più dibattuti lungo la modernità e torna frequentemente anche nel dibattito contemporaneo dove risente di interferenze ideologiche che non giovano alla sua messa a fuoco. Da parte mia, con l'intenzione di focalizzare il nesso che questo concetto ha con l'educazione, intendo:

a) mettere a tema il significato del termine “laicità” procedendo in chiave anzitutto storica con lo scopo di problematizzare la sua interpretazione come privatizzazione della fede religiosa;

b) mostrare che la scuola è il luogo nel quale emerge con maggiore nettezza l'insufficienza della laicità associata ad una presunta neutralità rispetto alla trascendenza;

c) avallare l'idea che tenere un atteggiamento laico significhi non privatizzare la fede, ma favorire l'incontro pacifico fra tutte le fedi, incluse quelle non religiose.

La bibliografia sarà principalmente francese, essendo la Francia non solo il paese in cui si è maggiormente espresso il significato di “laicità” che intendo criticare, ma anche quello che l'ha più discusso.

1. Laicità: un concetto recente, ma carico di storia

A dispetto dell'etimologia, che lo riconduce al greco *laós* (“popolo”), il termine “laico” – come lo utilizziamo oggi – ha una storia più recente. Certo, già nel mondo ellenistico *laikos* viene utilizzato, nella Bibbia dei LXX per indicare ciò che non è consacrato a Dio. Un'accezione analoga troviamo in un antico scritto cristiano, la *Prima lettera di Clemente ai Corinti*¹ dove comincia ad assumere uno dei significati oggi correnti in ambito

¹ Cfr. *Prima Lettera di Clemente ai Corinti*, 40, 5: “Al gran sacerdote sono conferiti

ecclesiale. Va tuttavia rilevato che, lungo il medioevo, il vocabolo non acquista il valore socio-politico, in riferimento alla tensione tra Stato e Chiesa, che identifica comunemente la “laicità” nei secoli della modernità. La ragione è semplice. Il medioevo esprime una diarchia tra potere imperiale e autorità religiosa (plasticamente raffigurata dalle due absidi nelle cattedrali bicefale della Renania) dove, pur non mancando le tensioni, non viene messo mai in discussione – dall’uno o dall’altra – che entrambi, seppur in misura diversa, concorrono a governare il creato. L’immagine dantesca dei “due soli” è eloquente al riguardo².

Le cose cambiano quando, con l’avvento della modernità, si costituiscono gli Stati nazionali. Essendo giovani, sono fragili: quindi, la monarchia tende ad attribuirsi la pienezza della *potestas*, ridimensionando il peso politico della Chiesa che viene ricondotta all’interno dell’autorità regia: i fenomeni del “gallicanesimo” e dell’“anglicanesimo” sono esemplari di questo, ma, anche quando non si arriva alla costituzione di una Chiesa “nazionale”, il giurisdizionalismo ne configura comunque l’assoggettamento alla Corona. La “laicità” inizia così a identificare il passaggio di beni e prerogative dalla istituzione ecclesiastica a quella statale. Il fenomeno raggiunge l’acme con la stagione rivoluzionaria settecentesca, ma trova la sua più vivace (convulsa) espressione prima ossia a margine delle “lotte confessionali”.

Metto tra virgolette l’espressione perché, a dispetto della “vulgata”, identifica un fenomeno di matrice più politica che religiosa. Certo, l’odio confessionale è un dato di fatto e l’opposizione tra Riforma protestante e Controriforma/Riforma cattolica lo attesta tragicamente. Ma, se il movente fosse solo religioso, non comprenderemmo come mai, all’apice dello scontro (nella “Guerra dei trent’anni”), un paese retto da un cardinale (la Francia, con alla testa il Richelieu) sia sceso in campo a fianco dei protestanti svedesi contro la Casa d’Asburgo che si attribuiva la difesa del papato. Evidentemente la concorrenza tra Francia e Spagna per l’egemonia in Europa contava di più della difesa della fede, qualunque essa fosse. Sto indugiando su questo passaggio storico per due ragioni:

particolari uffici liturgici, ai sacerdoti è stato assegnato un incarico specifico e ai leviti incombono propri servizi. Il laico è legato ai precetti laici” (in *I Padri apostolici*, Città Nuova, Roma 1989⁶, p. 76).

² Cfr. *Purgatorio*, XVI, 107.

a) nel caos prodotto dallo scontro (che dilaniò il Centro-Europa: la Germania perse metà della popolazione), molte proprietà ecclesiastiche passarono in mano laica e vennero confiscate, questo processo essendo comunemente chiamato “laicizzazione”;

b) cominciò a farsi strada l’idea che la religione fosse un fattore più divisivo che unito, quindi prese avvio – ancorché in sordina – il fenomeno che avrebbe condotto a ritenere la fede un fatto privato, associando questa situazione alla “laicità”.

In realtà, non è vero che le parti religiose in campo – cattolici e protestanti – abbiano cercato solo lo scontro. Voglio qui ricordare la grande utopia comeniana della pansofia, intesa come il sapere universale che, divulgato attraverso la pampedia, avrebbe dovuto far riconoscere a tutti la coappartenenza ad un’unica comunità. Le parole del dotto umanista, che aveva conosciuto direttamente le atrocità consumate dalla violenza, sono eloquenti:

Davanti a una luce tanto splendente, sparirebbero facilmente le tenebre degli errori e – una volta impegnati gli uomini solo su cose solide e tesi a raggiungere, attraverso vie sicure e certe, fini seri – più facilmente cesserebbero i dissidi, le liti, le guerre, per cui ora il mondo va in rovina. La causa dei conflitti è la reciproca esasperazione degli animi; dell’esasperazione, l’irritazione; dell’irritazione, la diversità dei voleri; della diversità dei voleri, la discordia degli animi; della discordia la vano, avida e disordinata ricerca delle cose. Ma tutte le deviazioni, e cioè le occasioni di dissidio, di errore, di liti, spariranno, una volta trovata la via delle cose, che non potrà non essere che una, sola e semplice giacché è l’essenza della verità³.

È un proposito coraggioso, così come è coraggiosa – da parte di Papa Adriano VI – l’ammissione, alla Dieta di Norimberga, degli errori commessi dalla Chiesa romana, per bocca del nunzio Francesco Cheregato, a cui consegnò un Breve, datato 9 settembre 1522, così descritto dal Card. Sforza Pallavicino nella sua *Storia del Concilio di Trento*:

Imponeva [Adriano VI] oltre a ciò al Cheregato, ch’egli confessasse liberamente, conoscere il Papa che tal disordine era supplizio di Dio per le colpe

³ A. Comenio, *Il prodromo della pansofia*, in *Opere*, UTET, Torino 1974, p. 516.

spezialmente de' Sacerdoti e de' Prelati (...) abusi nello spirituale, eccessi nei comandamenti, e 'l tutto, in somma, pervertito. (...) Non essere maraviglia se l'infermità fosse scesa dal capo all'altre parti, cioè da' Sommi Pontefici a' Prelati minori: tutti essi aver peccato: e convenire che s'umiliassero l'anime loro e dessero gloria a Dio. (...) Quanto apparteneva a sé; aver lui fermo nell'animo di riformar la Corte [papale], acciocché quindi avesse principio la sanità onde fu originata la malattia⁴.

I tentativi di accordo non ebbero effetto e – com'è noto – si giunse a codificare il principio del *Cuius regio eius religio* che sancì non solamente l'incomponibilità della frattura, ma anche la prevalenza del potere laico sul piano religioso. Infatti, questa soluzione associava la religione ammessa in un dato luogo a quella professata da chi vi esercitava il governo, in gran parte soggetti secolari. Del resto, in ambito protestante, il venir meno dell'autorità papale mise le Chiese sotto il diretto controllo dell'autorità civile, molto più che della base congregazionale. Si verificò quindi una crescente ingerenza del potere politico che raggiunse l'apice nel regime giurisdizionalista. Il fenomeno interessò, seppur in modo diverso, anche il mondo cattolico, ma esplose nel XVIII secolo quando con l'illuminismo si verificò un'accentuazione della tendenza a laicizzare la cultura che avrebbe trovato, nella stagione rivoluzionaria, la propria trascrizione politica, condotta alle sue estreme conseguenze dalle secolarizzazioni napoleoniche.

L'idea di fondo è quella della privatizzazione della fede. Ad essa si giungeva non solo in seguito alle carneficine delle "lotte confessionali", ma anche in forza del "relativismo" (così lo chiameremmo oggi) indotto dall'allargamento degli orizzonti culturali procurato dai viaggi d'esplosione. Nel suo *Supplemento al viaggio di Bougainville* Diderot mette in bocca al thaitiano Oru, che replica al cappellano circa la pratica dell'incesto, queste parole: "Non metterai sotto accusa i costumi europei in base a quelli thaitiani, né di conseguenza i costumi di Thaiti in base a quelli del tuo paese"⁵. Nelle sue *Lettere persiane* Montesquieu adotta uno stile ironico per fare la caricatura dei costumi tradizionali, perché

⁴ P. Sforza Pallavicino, *Storia del Concilio di Trento*, All'Uffizio della Civiltà Cattolica, Napoli 1850, vol. II, pp. 237-238.

⁵ D. Diderot, *Ritorno alla natura*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 41.

il loro estensore sarebbe un persiano che descrive ai compatrioti quello che trova in Europa. Ad esempio, a proposito di Papa e Vescovi così s'esprime:

Il papa è il capo dei cristiani. È un vecchio idolo, che ora viene incensato per abitudine. In altri tempi gli stessi sovrani lo temevano, perché poteva deporli (...), ma oggi non più. (...) I vescovi sono gente di legge a lui subordinata (...) quando sono riuniti fanno, come lui, articoli di fede, da soli non hanno altra funzione che quella di dispensare dall'eseguire la legge. Saprai che la religione cristiana è piena di una infinità di pratiche difficilissime, e, avendo ritenuto che adempiere ai propri doveri è meno facile che tenere dei vescovi dai quali essere dispensati, per l'utilità pubblica si è preferito il secondo sistema⁶.

Con simili premesse, non stupisce che, in area francese, abbia preso forma la convinzione che “laicità” significhi rimozione dallo spazio pubblico della fede religiosa per sostituirvi una conoscenza perfetta e indiscutibile, quella scientifica. La “canonizzazione” di quest’idea è avvenuta con l’imporsi dell’illuminismo e del positivismo, ed è ben espressa da questo intervento di Volney, risalente al 1791:

Il conseguimento dell'unanimità d'opinione postula previamente il raggiungimento della certezza, cioè che le acquisizioni intellettuali corrispondano perfettamente ai modelli a cui si riferiscono (...) [che devono] essere sottomesi alla percezione sensoriale. (...) Da ciò concludiamo che, per vivere nella concordia e nella pace, occorre essere d'accordo a non affermare nulla sugli oggetti [che non sono percepibili dai sensi], (...) occorre tracciare una linea di demarcazione fra gli oggetti verificabili e gli oggetti non verificabili, e separare con una barriera inviolabile il mondo degli esseri fantastici dal mondo della realtà: la qual cosa significa togliere ogni effetto civile alle opinioni teologiche e religiose⁷.

Ho prima parlato di “canonizzazione”, ora adotto un’ulteriore immagine religiosa affermando che dalle parole di Volney lo spazio pubblico è “consacrato” ad una “fede” del tutto mondana: quella nella scienza.

⁶ Montesquieu, *Lettere persiane*, XXIX, RCS, Milano 1996, pp. 45-46.

⁷ C.F. Volney, *Solution du problème des contradictions*, in G. Gauthier, C. Nicolet (sous la direction de), *La laïcité en mémoire*, Edilig, Paris 1987, p. 61.

Del resto, sono stati proprio i positivisti francesi ad impostare una visione del mondo in cui è chiara la trascrizione secolare dei costumi confessionali: calendario, santi, liturgie... Il documento pedagogico più eloquente – in proposito – è il *Code Soleil*, detto anche *Livre des Instituteurs* che, dal 1923 al 1979, ha orientato la morale professionale dei docenti d'Oltralpe. La sua lettura mostra una interpretazione del docente come “consacrato”: si parla di “vocazione”, si elogia il “celibato” (come dedizione totale), si esorta ad assumere la “missione” educativa⁸... In altre parole, nell'habitat postrivoluzionario, prende forma la convinzione che si possa trovare una comune intesa attraverso la laicizzazione dei principi religiosi (cristiani), sostenuta dall'accesso ad una conoscenza fondata perché scientifica. Ricavo l'ultima conferma dalla *Lettera agli insegnanti* (17.11.1883), dove J. Ferry afferma:

Al momento di proporre agli studenti un principio, una massima qualunque, domandatevi se vi risulta che ci sia un solo uomo onesto che possa essere offeso da ciò che state per dire. Domandatevi se un padre di famiglia, dico uno solo, che fosse presente alla vostra lezione e che voi conoscete, potrebbe in buona fede rifiutare il suo assenso a ciò che volete dire. Se la risposta fosse affermativa, astenetevi dal parlare; se negativa, parlate pure: perché ciò che state comunicando all'alunno non è patrimonio solamente della vostra saggezza, ma del genere umano, è una di quelle idee di carattere universale che i molteplici secoli di civiltà hanno fatto entrare nel patrimonio dell'umanità⁹.

Il modello è costituito dalla professione di fede del vicario savoiardo nell'*Emilio*¹⁰. La scuola sembra essere il luogo più idoneo per esprimere la laicità in questo senso, essendo l'istituzione deputata alla comunicazione (e produzione) della scienza. È proprio qui invece che si rende manifesta la crisi di questo ideale.

⁸ Per un'attenta lettura critica, cfr. A. Pachod, *La morale professionnelle des instituteurs*, L'Harmattan, Paris 2007.

⁹ Il testo è riportato in J. Boussinesq, *La laïcité française*, Seuil, Paris 1994, p. 89.

¹⁰ Cfr. J.-J. Rousseau, *Emilio*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 315-380.

2. *La scuola come luogo di apertura alla trascendenza*

A dispetto della convinzione che la scuola potesse essere il luogo nel quale testare e attestare la laicità, secondo l'accezione riduttiva correlata alla privatizzazione della fede religiosa, proprio dalla scuola sono giunti segnali importanti di rigetto. Il primo riguarda, ancora una volta, la Francia: mi riferisco al dibattito sul velo islamico, poi esteso alla presenza dei simboli religiosi cristiani ed ebraici. La vicenda ha avuto inizio nel 1989 quando alcune giovani magrebine sono entrate nel *collège* di Creil, cittadina situata nel Nord del paese, indossando il velo islamico (*hijab*). Ne è sorta una discussione pubblica alimentata dalla lettura più intransigente della laicità francese, secondo cui nello spazio pubblico non ci deve essere alcun simbolo confessionale. Tuttavia, quello stesso anno il Consiglio di Stato ha stabilito che la presenza di simboli religiosi non è di per sé incompatibile con il principio di laicità se costituisce una manifestazione di libertà di coscienza, priva di intenzioni polemiche o di proselitismo. Il dibattito è proseguito e ha trovato un forte momento d'analisi con la stesura del Rapporto Stasi (2003), dal cognome di chi ha guidato i lavori della Commissione ministeriale. Il testo, dopo aver riconosciuto che “sono molte le ragioni a favore di un approccio ragionato alle religioni intese come ‘fatti’ di civiltà”, afferma che “tutti devono poter beneficiare della libertà di coscienza, della parità dei diritti e della neutralità del potere politico”¹¹. Ne è seguita la Legge 228 del 2004, che vieta nelle scuole l'ostentazione dei segni religiosi, ammessi solo in forma discreta. Successivamente sarebbe stato introdotto il divieto di indossare il *burqa* per via della copertura completa del viso che impedisce l'identificazione (Legge 1192 del 2010). Durante e dopo questi provvedimenti il dibattito è stato molto acceso¹².

¹¹ Cfr. *Rapporto sulla laicità*, Scheiwiller, Milano 2004, pp. 80 e 84.

¹² Cito solo alcune fonti utili per la ricostruzione: AA.VV., *Laïcité 1905-2005 entre passion et raison*, Le Seuil, Paris 2004; J. Baubérot, *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, L'Aube, La Tour d'Aigues 2006; M. Soëtard-G. Le Bouëdec (sous la direction de), *La foi du pédagogue*, Don Bosco, Paris 2011; M. Fromont, *La liberté religieuse et le principe de laïcité en France*, in «Pontifical Academy of Social Sciences. Acta», 17 (2012), pp. 307-319; J. Baubérot, *La laïcité falsifiée*, La Découverte, Paris 2012; Id., *Histoire de la laïcité en France*, PUF, Paris 2013; P. Gaudin, *Tempête sur la laïcité: comment réconcilier la France avec elle-même*, Laffont, Paris 2018; X. Dufour, *Dieu à l'école: plaidoyer pour un enseignement des*

Un secondo episodio lo ricavo dalla cronaca italiana. Mi riferisco alla sentenza della *Grande Chambre* della Corte europea dei diritti dell'uomo di Strasburgo (18.3.2011) – emessa con ben 15 voti a favore e solo 2 contrari – secondo cui è lecita l'esposizione del crocifisso nelle aule scolastiche. Si tratta di un responso causato dal ricorso di un genitore contro la presenza del simbolo religioso in una scuola italiana frequentata dal figlio. Il testo, secondo cui “un crocifisso apposto su un muro è un simbolo essenzialmente passivo, la cui influenza sugli alunni non può essere paragonata a un discorso didattico o alla partecipazione ad attività religiose”, accoglie la motivazione tradizionale – relativamente all'esposizione pubblica dei simboli religiosi – ossia che esiste un contesto culturale che non lede l'integrità della libertà personale in quanto rimanda ad una significazione comune nell'immaginario collettivo, quella espressa dal testo crociano *Perché non possiamo non dirci cristiani*.

La coscienza morale, all'apparire del cristianesimo, si avvivò, esultò e si travagliò in modi nuovi (...). E il suo affetto fu di amore, amore verso tutti gli uomini, senza distinzione di genti e di classi, di liberi e schiavi, verso tutte le creature, verso il mondo, che è opera di Dio e Dio che è Dio d'amore, e non sta distaccato dall'uomo, e verso l'uomo discende, e nel quale tutti siamo, viviamo e ci moviamo¹³.

Ovviamente, l'interpretazione del grande filosofo risulta insufficiente, dal punto di vista teologico, perché – in coerenza con l'idealismo – nega alla fede ogni valenza conoscitiva, ma – dal punto di vista della prassi pubblica – corrisponde all'assunto della sentenza europea e trova – su un versante politico contrario a quello liberale – la conferma di un articolo pubblicato da Natalia Ginzburg su “L'Unità” del 25.3.1988:

Il crocifisso in classe non può essere altro che l'espressione di un desiderio. I desideri, quando sono innocenti, vanno rispettati. (...) Il crocifisso non genera nessuna discriminazione. È là muto e silenzioso. (...) Il crocifisso è il segno del dolore umano. La corona di spine, i chiodi, evocano le sue sofferenze. La croce, che pensiamo alta in cima al monte, è il segno della solitudine nella

religions, Cerf, Paris 2018.

¹³ B. Croce, *Perché non possiamo non dirci cristiani*, «La Critica», 60 (1942), p. 291.

morte. Non conosco altri segni che diano con tanta forza il senso del nostro umano destino. Il crocifisso fa parte della storia del mondo¹⁴.

C'è, infine, un terzo episodio che ha avuto per protagonista sempre un giornale, in questo caso "La Sicilia". Il 15.2.2007, questo quotidiano ha pubblicato l'appello di un gruppo di studenti del Liceo "Spedalieri" di Catania ai propri professori. I giovani, dopo il brutale assassinio dell'ispettore Raciti, verificatosi il 2 febbraio precedente a margine di una partita di calcio, chiedevano che la scuola promuovesse un confronto su quanto era accaduto, sul valore della vita e sulla brutalità della violenza. La risposta del Preside e di un nutrito gruppo di professori giungeva – sullo stesso quotidiano – il 4.3.2007. Era negativa e così motivata:

Il nostro impegno di educatori e di cittadini è diretto a stimolare domande e curiosità intellettuali, pensiero critico, a favorire la libera espressione e circolazione delle idee, il confronto e la ricerca nel rispetto dei diritti di tutti sanciti dalla nostra Costituzione. Non possiamo, né vogliamo, darvi delle risposte, ma prepararvi affinché siate voi non solo a chiedervi quale sia il senso della vita ma anche a riuscire ad individuare, tramite lo studio del cammino culturale dell'uomo sociale, le risposte adeguate al vostro percorso. Proporvi, o imporvi, delle verità è integralismo, cioè barbarie, e pertanto questo atteggiamento non può avere luogo nella scuola pubblica, cioè democratica e laica¹⁵.

In queste righe la laicità è intesa come "neutralità" nei confronti dei valori – fatto salvo, come viene detto poco prima, il rispetto dei principi costituzionali –. Ma, due giorni dopo, lo stesso quotidiano pubblicava una lettera di Pietro Barcellona, intellettuale e filosofo del diritto, che respingeva in modo netto questa interpretazione:

Temo che nelle critiche rivolte al documento degli studenti sia implicata una idea della laicità della scuola che tradizionalmente si fa coincidere con la "neutralità", ovvero con l'indifferenza verso i valori di quella che Weber chiamava la "razionalità formale" (ovvero la "procedura" e il metodo per argo-

¹⁴ N. Ginzburg, *Il Crocifisso, segno del dolore umano*, in «L'Unità», 25.3.1988, p. 2.

¹⁵ «La Sicilia», 4.3.2007, p. 2.

mentare correttamente che prescindono dai contenuti politici sociali). Ebbene, è questa nozione della laicità come neutralità e avalutatività che andrebbe in prima istanza messa in discussione, giacché è oramai una conquista del sapere scientifico contemporaneo la convinzione che ogni punto di vista esprime una presa di posizione e un giudizio di valore, che è anzi la premessa di ogni argomentazione. La giusta esigenza dell'onestà intellettuale che i docenti fanno valere implica, perciò, che chiunque parli, dichiari in principio le proprie credenze e sia disponibile a metterle in discussione. È l'apertura all'altro, che garantisce la laicità e non il vecchio paravento della “neutralità”¹⁶.

Per ragioni di brevità, mi limito a raccogliere il solo riferimento epistemologico di Barcellona che tuttavia ha una forza dirompente. Infatti, chiaramente fino a quando ha retto l'ipotesi positivistica di un sapere certo, obiettivo e indubitabile, la laicità è stata contratta su un mero dispositivo procedurale di neutralizzazione delle questioni valoriali, risolte dal puro e semplice richiamo a principi presunti impersonali come accade nel rimando alla Costituzione associato alla neutralità. In realtà, questo non è vero neppure per i principi costituzionali che hanno una storia. E questo spiega la presenza dei simboli religiosi come riferimenti culturali e non cultuali com'è detto nell'articolo della Ginzburg e nella sentenza europea. Che tipo di laicità è questa? Una laicità *positiva* e non negativa, perché, affrancatasi dall'ipotesi di uno spazio pubblico consacrato alla sola scienza descrittiva, valorizza il contributo che *ogni* fede può dare al bene comune, quindi apre alla trascendenza. Su questo ora conclusivamente mi soffermo.

3. Fede, spazio pubblico, educazione

Il problema della laicità come identificazione del limite da introdurre alla strumentalizzazione della identità religiosa non è ignoto alla riflessione magisteriale. Anzi, trova piena accoglienza nella dichiarazione conciliare *Dignitatis Humanae*, che si interroga esplicitamente sui limiti che legittimamente la pubblica autorità può porre all'espressione reli-

¹⁶ «La Sicilia», 6.3.2007, p. 2.

giosa nello spazio pubblico. Infatti, oltre all'odio religioso (come tragicamente si è espresso nelle “lotte confessionali” e oggi ispira forme terroristiche), c'è il fanatismo ideologico che ha fatto grondare di sangue il Novecento pur essendo – quest'ultimo – il secolo più ateo della storia umana. Il documento conciliare afferma chiaramente: “poiché la società civile ha il diritto alla protezione contro i disordini che si possono verificare sotto pretesto della libertà religiosa, spetta soprattutto alla potestà civile prestare una tale protezione; ciò però deve compiersi non in modo arbitrario o favorendo iniquamente un determinato partito, ma secondo norme giuridiche, conformi all'ordine morale obiettivo”¹⁷. Lo Stato ha quindi il diritto di intervenire nel supremo interesse della comunità a tutela dell'ordine pubblico, ma quello che non deve accadere è che l'intervento statale sia arbitrario o – peggio – alimentato dall'odio antireligioso com'è avvenuto (e continua ad accadere) nei regimi totalitari.

In realtà, la dimensione della fede struttura dall'interno l'antropologia perché, essendo l'essere umano libero, ha come tratto distintivo della propria facoltà conoscitiva la *possibilità* più che la necessità. La crisi epistemologica del positivismo conferma questo: non c'è alcuna conoscenza sperimentale certa, nel senso di eterna, perché il riscontro offerto dall'esperimento è temporaneo e il sapere cresce non per sedimentazione di conoscenze verificate, ma per i salti che avvengono ogni volta che accade la loro falsificazione, dovuta a una nuova evidenza sperimentale diversa da quella precedente. In questo senso c'è convergenza tra l'approccio falsificazionistico e quello ermeneutico¹⁸.

Diversi anni fa, un laico di razza come Arrigo Levi pubblicava un volumetto – *Le due fedi*¹⁹ – dove si trova chiaramente espresso il riconoscimento della ingeribilità della dimensione di fede nella conoscenza,

¹⁷ Concilio Vaticano II, *Dignitatis Humanae* (7.12.1965), n. 7.

¹⁸ Cfr. D. Antiseri, *Epistemologia ed ermeneutica. Il metodo della scienza dopo Popper e Gadamer*, ELS-La Scuola, Brescia 2017.

¹⁹ Cfr. A. Levi, *Le due fedi*, il Mulino, Bologna 1996, p. 49. Il concetto è ripreso dall'autore nel suo volume *Cinque discorsi tra due secoli*, ivi 2004, oltre che nel testo (scritto con V. Paglia e A. Riccardi), *Dialoghi sulla fede*, ivi 2000. In quegli anni, la traduzione pedagogica dell'assunto è stata offerta da G. Vico, *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 62-108 (cap. “Educare a prescindere da una ‘fede’?”).

quindi anche nella vita, umana. L'argomentazione è di grande interesse perché l'autore – ponendo a confronto chi professa una confessione religiosa e chi si dice agnostico oppure ateo – afferma che la differenza – sotto il profilo razionale – non sta nella fede, ma nell'intelligenza, cioè nell'orientamento della conoscenza. In quegli stessi anni il Card. Carlo Maria Martini andava ripetendo che la vera distinzione non è tra “credenti e non credenti”, ma tra “pensanti e non pensanti”. In altre parole, abbandonata l'utopia della “neutralità” di un sapere presunto indiscutibile, occorre avere il coraggio di praticare quello che un grande maestro della metafisica italiana – Marino Gentile – identifica così:

Un domandare tutto, che sia (...) un tutto domandare, nel senso che esso non sia originariamente altro che domanda: non perché nel domandare si esaurisce la filosofia, ma perché, se tutta la realtà, senza eccezione, non diventa problema, non c'è la possibilità di parlare di metafisica²⁰.

Questa apertura interrogativa sulla trascendenza e, a mio avviso, la vera “laicità” perché identifica ciò che è comune all'umanità come “popolo” cioè *laós*: l'essere *sapiens* ossia il cercare la verità che dà sapore alla vita (*sapientia*). Ovviamente la scuola e l'educazione sono direttamente interpellate, nel senso che devono guidare ad acquisire una mente aperta, che non teme le domande, ma le pone per trovare le risposte.

Si tratta anzitutto di riconoscere che la “fede” costituisce una dimensione ineludibile della conoscenza umana. Infatti, se fosse evidente che Dio esiste saremmo tutti teisti, esattamente come se fosse evidente che Dio non esiste saremmo tutti atei. La compresenza di entrambi (essendo, tra l'altro, del tutto ideologica la convinzione che la fede religiosa stia arretrando²¹) mostra che c'è sempre una componente opzionale nell'una come nell'altra posizione, e questo avviene perché non ci si misura con l'evidenza del “necessario”, ma con il mistero del “possibile”. Per questa ragione, se non si tematizza la domanda in merito a che cosa si crede, si finisce col credere letteralmente in niente – ritengo che questa sia l'origine del nichilismo attuale.

²⁰ M. Gentile, *Come si pone il problema metafisico*, Liviana, Padova 1955, p. 29.

²¹ Cfr. R. Stark, *Il trionfo della fede*, Lindau, Torino 2017.

Occorre, quindi, un forte ricentramento antropologico, tale perché appunto riconosce l'ineludibilità della fede quando si voglia educare l'essere umano per quello che è. Il compito è coerente con l'evidente ripaganizzazione della cultura, conseguente alla contrazione degli orizzonti culturali ed esistenziali sulla finitudine mondana. È interessante notare che i primi Padri della Chiesa affrontarono la sfida del paganesimo proprio facendo cogliere l'inderogabilità del "credere". Esemplare un passo di Arnobio il Retore:

C'è nella vita un'azione o un affare d'importanza che non lo si promuova o lo si intraprenda o lo si inizi senza che preceda la fede? Viaggiate, navigate: non credete di ritornare a casa, dopo aver risolto gli affari in sospeso? Spaccate la terra con l'aratro e la riempite completamente con i vari semi: non credete di raccogliere le messi coll'avvicendarsi delle stagioni? Vi unite in matrimonio con patti coniugali: non credete che rimarranno puri e che saranno un'alleanza legittima per i coniugi? Accettate la prole dei figli: non sperate che si mantengano in buona salute e attraverso le tappe dell'età raggiungano il traguardo della vecchiaia?²².

Si tratta, quindi, di valorizzare la "fede" come espressione strutturante l'umano. Ritengo che questo sia uno dei significati culturali più importanti dell'introduzione dell'insegnamento religioso nella scuola a seguito della riforma del Concordato siglata nel 1984. Si tratta di uno spazio nel quale presentare il profilo culturale del fatto confessionale. L'apprezzamento nei suoi confronti, confermato la IV Indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia²³, sprona a proseguire nella messa a fuoco di un'idea di laicità dove, abbandonata l'ideologia della privatizzazione della fede, si prenda le mosse dal riconoscimento della sua essenzialità antropologica per favorire, attraverso l'educazione, la comunicazione tra le diverse fedi – religiose e secolari – che s'intrecciano nel tessuto sociale. Questo vale soprattutto per la scuola, chiamata anche nelle altre discipline e non solo in quella di Religione, a valorizzare la dimensione di fede come tratto distintivo dell'umanità. L'adozione di una corretta idea di laicità risulta decisiva in proposito.

²² Arnobio il Retore, *Difesa della vera religione*, II, 8, Città Nuova, Roma 2000, p. 150.

²³ Cfr. S. Cicatelli-G. Malizia (a cura di), *Una disciplina alla prova*, LDC, Torino 2017.

Pierpaolo Triani

*Il nuovo ruolo civico delle religioni nelle società pluralistiche
e nel contesto post-secolare*

Il pluralismo culturale, accanto all'interdipendenza economica e alla diffusività della comunicazione, rappresenta un tratto tipico di molte società contemporanee. Non si tratta, come ha notato P. L. Berger, soltanto della compresenza all'interno degli stessi confini territoriali di gruppi culturali diversi, ma di un processo continuo di reciproca «contaminazione cognitiva»¹, attraverso la quale «i diversi stili di vita, valori e credenze cominciano a mescolarsi»². Processo che coinvolge le persone al di là di dove vivono, in quanto esse «si imbattono in culture e concezioni del mondo differenti, senza mai lasciare il luogo in cui sono nate; in tal senso possono urbanizzarsi rispetto al loro modo di vedere anche se vivono in luoghi che il censimento classifica come cittadine, villaggi o zone rurali»³.

Tale processo, oggi reso ancora più complesso da fenomeni migratori di carattere epocale⁴, sta ponendo questioni nuove di carattere politico, giuridico, etico, educativo, organizzativo e sta generando dinamiche sociali e culturali dove si intrecciano la paura dell'altro e la ricerca del dialogo, il tentativo di costruire modelli nuovi di convivenza e la tendenza a ristabilire confini e distinzioni precise, il riaffermarsi dei particolarismi e l'aspirazione a società più aperte, eque e fraterne. Tutte le istituzioni sono così sottoposte a profonde dinamiche di cambiamento.

Anche le religioni, soprattutto quelle di più lunga tradizione, caratterizzate da un sistema organico e diversificato di simboli, dottrine, riti,

¹ P. L. Berger, *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo* (1992), tr. it. di G. Bettini, Il Mulino, Bologna 1994, p. 42.

² *Ibidem*.

³ *Ibi*, pp. 42-43.

⁴ Cfr. D. Quirico, *Esodo. Storia del nuovo millennio*, Neri Pozza, Vicenza 2016.

strutture che si sono sviluppate nel tempo, stanno facendo i conti con la multiculturalità e con il pluralismo e sono attraversate al loro interno dalla compresenza di spinte diverse. Tali spinte si possono collocare in un ampio spettro, che va dalla riaffermazione della propria identità secondo una logica di contrapposizione verso ciò che è altro da sé, all'assunzione di uno spirito di apertura che non porti però alla rinuncia alle proprie convinzioni fondanti.

Il contesto sociale pluralistico costringe dunque anche le religioni a mettere in moto un ripensamento in merito al proprio posizionamento e al proprio atteggiamento nei confronti della convivenza con le differenze e della contaminazione culturale. Possono generarsi atteggiamenti meramente difensivi oppure offensivi⁵, ma queste strade non sono le uniche possibili. Al contrario l'accettazione da parte del mondo religioso del pluralismo, come condizione fondamentale per l'esercizio libero della propria convinzione religiosa e come contesto di ricerca comune del bene, può portare le religioni a svolgere un ruolo rilevante nella salvaguardia e nello sviluppo di società capaci di prendersi cura dell'uomo e della vita⁶.

La questione dell'auto-posizionamento delle religioni all'interno di un contesto sociale pluralistico e la possibilità di esercitare un ruolo costruttivo si intreccia a sua volta con un contesto che viene oggi definito post-secolare⁷, dove la valenza pubblica del religioso e della religione sembra riacquistare forza, generando così dinamiche sociali non prive di contraddizioni. È a questo contesto a cui occorre ora fare cenno.

1. La deprivatizzazione delle religioni

Da alcuni anni all'interno delle analisi sulla presenza e la rilevanza delle religioni e del religioso nella vita personale e nelle dinamiche so-

⁵ Cfr. P.L. Berger, op. cit., p. 45.

⁶ Cfr. M. Tempesta, *L'esperienza religiosa: problema o risorsa per l'educazione alla convivenza nella società multiculturale?*, in P. Dal Toso – D. Loro (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 155-165.

⁷ Cfr. V. Rosito, *Postcolarismo. Passaggi e provocazioni del religioso nel mondo contemporaneo*, EDB, Bologna 2017.

ciali dei paesi occidentali (ma non solo) viene messo in luce lo svolgersi di un cambiamento, fattuale e culturale, di ampia portata.

Nel mondo del XX secolo, in specie la prima parte ma poi anche fino all'incirca agli anni Ottanta, le religioni e le tendenze religiose sono state duramente represse in molte parti del mondo (paradigmatico il caso dei totalitarismi), oppure confinate al di fuori della sfera pubblica con il fenomeno della secolarizzazione e del laicismo. La forza della religione sembrò declinante e schiantata, e l'asse dell'Europa ricondotto alla Mosca sovietica e atea o alla Parigi illuministico-liberale e scettica. Circa trent'anni fa, vari fattori mutarono quasi improvvisamente il quadro e la religione riapparve nel pubblico anche in Occidente, dove pur fatica a riemergere, mentre altrove le tendenze religiose dispongono del potenziale sufficiente a conferire una diversa forma alle realtà politiche, a un livello che forse non ha l'eguale dall'epoca del sorgere del moderno nazionalismo. In modo assai vario, e naturalmente non senza seri rischi, le tradizioni religiose possono contribuire a rinnovare il linguaggio politico e l'agenda dei maggiori problemi. Mutamenti di fondo sono dunque intervenuti nel processo di secolarizzazione, che sembrò sino a un recente passato inarrestabile: diverse espressioni religiose, al di là dell'Occidente ma anche senza escluderlo, hanno ricominciato ad acquistare spazio nella sfera pubblica, opponendosi al pluricentenario movimento che vorrebbe ridurre la religione al privato. Il giudizio secondo cui la civiltà va verso il secolarismo e l'estinzione della religione, non appare più così certo⁸.

Questo cambiamento, descritto in modo articolato da V. Possenti nella lunga citazione sopra riportata, comporta quella che Casanova ha chiamato la “deprivatizzazione della religione”⁹, che è una delle espressioni cardine della posizione ermeneutica del postsecolarismo. Tale categoria, che è fortemente intrecciata con quella di secolarizzazione¹⁰ nei confronti della quale prende posizione, e come essa è altrettanto ‘con-

⁸ V. Possenti, *Religione e laicità nelle società postsecolari*, in «Humanitas», 65 (2/2010), pp. 209-210.

⁹ Cfr. J. Casanova, *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla conquista della sfera pubblica* (1994), tr. it Il Mulino, Bologna 2000.

¹⁰ Cfr. C. Taylor, *L'età secolare* (2007), tr. it. di P. Costa e M. C. Sircana, Feltrinelli, Milano 2009.

troversa', si presenta da un lato come una critica alla tesi dell'inevitabile declino sociale del religioso e dall'altra come un modo più articolato e approfondito di studiare la presenza e il ruolo delle religioni e delle religiosità nei contesti contemporanei, segnati dal rapporto multiforme con il pluralismo culturale.

Il postsecolarismo non è infatti la semplice sconfessione storica delle varie dottrine della secolarizzazione: se così fosse, continuerebbe a essere una categoria intrinsecamente legata a schemi interpretativi univoci e ideologici. Il postsecolare può dunque assurgere a valida categoria interpretativa dell'attuale condizione storico-sociale delle fedi solo se è in grado di additare i sintomi di novità e le prospettive inaudite che germogliano nel contesto delle religioni storiche e della religiosità globale¹¹.

L'attuale scenario postsecolare si caratterizza per un riemergere del religioso che appare multiforme: come una diversificazione, su scala globale, dell'offerta religiosa; come affermarsi di una sensibilità spirituale centrata sulla domanda di armonia e di benessere; come, soprattutto, ripresa di una presenza delle fedi religiose e delle religioni nel dibattito pubblico e del loro peso sulle decisioni politiche¹².

L'autentica novità in grado di sostanziare la tesi che esista una condizione successiva a quella secolare, che si dia un post di ciò che è stato fino a un certo momento considerato "secolare", risiede proprio nell'assunzione di un nuovo ruolo pubblico e per molti versi politico di alcune tradizioni religiose che erano state relegate, dalla teoria standard della secolarizzazione, a una condizione di irrilevanza, di marginalità e di ristrazione privatistica¹³.

Non saremmo più, dunque, secondo gli studiosi del postsecolarismo, in presenza di una eclissi, ma di una ritrovata visibilità pubblica del religioso, da intendersi non tanto come una ripresa delle pratiche delle diverse fedi o una rinnovata centralità sociale dei loro riti, quanto piuttosto del riacquisto di importanza, nel dibattito pubblico e nelle prese di decisione collettive, delle posizioni che si rifanno ad appartenenze e a credi religiosi.

¹¹ V. Rosito, op. cit, p. 103.

¹² Cfr. *Ibi*, pp. 11-37.

¹³ *Ibi*, p. 32.

Le religioni, in mondo globalizzato, sembra così che tornino a ‘contare’, in quanto capaci di generare, in una parte non piccola della popolazione, un senso di identità e di appartenenza talmente forti che, secondo alcuni, potrebbe portare ad una nuova fase di conflittualità su base religiosa¹⁴.

Questa “uscita dal privato” del religioso e delle religioni richiede tuttavia di essere assunta con uno sguardo interpretativo che ne riconosca anche il forte rischio di strumentalizzazione politica.

Ad un atteggiamento infatti di ostilità o ‘indifferenza’ nei confronti della prospettiva religiosa nel dibattito pubblico, considerata come inadeguata in quanto previamente ideologica, non si può sostituire quello di un utilizzo dei valori di una determinata religione, senza tenere in debito conto il rispetto di posizioni diverse. Alla laicità intesa riduttivamente come neutralità non si può sostituire una nuova confusione di piani tra il piano politico-istituzionale e quello delle religioni.

Le diverse tradizioni ed esperienze religiose, in un contesto pluralistico, hanno il pieno diritto di esprimere la propria posizione e di contribuire alla vita pubblica, all’interno delle regole che una comunità civile si è data; anzi, come affermato anche precedentemente, possono svolgere un ruolo molto importante per lo sviluppo di contesti sociali sempre più umanizzanti. Ma questo contributo chiede di essere declinato all’interno dell’accettazione del principio del rispetto dell’altro e del confronto costruttivo.

È proprio dentro questa prospettiva di reciproco riconoscimento che Habermas propone un concetto di laicità “maggiormente inclusivo”, che prevede la possibilità di scambio di ragioni argomentate tra istituzioni religiose e statali¹⁵. Come ha notato ancora Possenti:

In anni recenti Habermas ha teorizzato il superamento della reciproca neutralità, suggerendo una mutua traduzione dei messaggi di liberazione della coscienza laica e di quella religiosa, nel senso di andare verso un’intesa tra religione e politica attraverso un processo di doppio approfondimento tra le due parti e un dialogo tra pensiero religioso e pensiero secolare, in cui entrambi hanno autentica legittimità e cercano di rispettarsi vicendevolmente¹⁶.

¹⁴ È nota al riguardo la tesi di Huntington in merito allo scontro tra civiltà.

¹⁵ Cfr. J. Habermas, *Tra scienza e fede* (2005), tr. it. di M. Carpitella, Laterza, Bari 2006; V. Rosito, op. cit., pp. 73-77.

¹⁶ V. Possenti, op. cit., p. 214.

2. Religioni e vita sociale: il parere dei giovani italiani

Il fenomeno della ripresa del peso pubblico del discorso e delle istituzioni religiose non solo si può prestare a processi di strumentalizzazione, ma genera nell'opinione pubblica pareri diversi e discordanti su quale possa essere il reale contributo che le religioni possono dare alla vita sociale.

In alcuni prevale il timore per la crescita dei conflitti ideologici e per indebite invasioni di campo, per altri invece le religioni sono portatrici di istanze che possono contribuire allo sviluppo di una società più giusta. È molto interessante, al riguardo, prendere in considerazione quanto hanno risposto, nel 2017, i giovani (più di 3000) tra i 20 e i 35 anni che hanno partecipato alla ricerca sulla condizione giovanile in Italia, che ormai da alcuni anni è svolta regolarmente dall'Istituto G. Toniolo.

Lo scenario dell'appartenenza religiosa dei giovani italiani vede da tempo una progressiva erosione di coloro che dichiarano di riconoscere nel credo della religione cattolica, la cui percentuale nazionale si è attestata nelle ultime rilevazione tra il 50 e il 53%, e la crescita di coloro che dichiarano di non credere a nessuna religione o filosofia trascendente, la cui percentuale nazionale è ormai stabilmente attorno al 23%¹⁷.

A questi giovani, che nelle loro risposte hanno restituito un quadro ormai chiaramente differenziato in ordine al credo religioso, è stato anche chiesto di esprimere un parere su una serie di domande inerenti al rapporto tra le religioni e la vita sociale. Alcuni di questi dati vengono presentati nel presente articolo per la prima volta.

La compresenza all'interno della realtà sociale di religioni diverse è considerato, dalla maggior parte dei giovani, un dato di fatto che è coerente con i principi delle società democratiche. Il 66,7% del campione, infatti, si trova abbastanza o molto d'accordo con l'affermazione che “il pluralismo religioso sia un fatto normale delle società democratiche”; il 25,2% è poco d'accordo e il 7,8% è in disaccordo.

Ugualmente nei giovani prevale il parere che sia corretto mantenere distinta la religione dal fondamentalismo religioso. Solo infatti il 28,2%

¹⁷ Cfr. P. Bignardi, *Fede e valori religiosi*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018*, Il Mulino, Bologna 2018, p. 215.

ha dichiarato di trovarsi poco o per niente d'accordo con l'affermazione che vi sia una distinzione “tra le religioni e il fondamentalismo religioso”.

Possono però le religioni dare un contributo positivo alla dinamica sociale e alla sua crescita? A questo riguardo le risposte dei giovani si fanno più polarizzate. Se il 53% dei giovani si è dichiarato molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione che “le religioni possono essere una risorsa importante per la vita sociale”, il 33,1% ha risposto poco e il 13,9% per nulla. Il 41,7% dei giovani, inoltre, si è dichiarato molto o abbastanza d'accordo con l'affermazione che “le religioni sono un ostacolo per lo sviluppo umano” e il 44,9% con l'affermazione che “le religioni sono un ostacolo per la convivenza pacifica”.

Se dunque i giovani italiani sembrano non avere particolari resistenze nei confronti della dimensione religiosa (il 40,6% ha dichiarato che essa è abbastanza o molto importante per la propria vita) e del pluralismo religioso, ben più prudenti (seppure prevalentemente ottimistici) risultano nei confronti del ruolo sociale che le religioni possono svolgere all'interno di società segnate dalla pluralità culturale.

Le nuove generazioni, potremmo dire, non mettono in discussione la presenza delle religioni, ma per quanto riguarda la fiducia sul ruolo sociale che possono giocare, essa non viene concessa ad occhi chiusi; ci si aspetta che venga guadagnata con i fatti.

3. Un nuovo ruolo civico

Il pluralismo culturale e il postsecolarismo sembrano dunque offrire nuovi spazi di visibilità e di rilevanza pubblica alle religioni, ma gli effetti di questo processo non sono scontati, dipendono dal modo con cui tali spazi vengono interpretati e vissuti dai protagonisti in gioco. Per evitare le deformazioni della chiusura, della non accettazione dell'altro, del fondamentalismo, della strumentalizzazione politica (che rendono timorosa parte dell'opinione pubblica nei confronti delle religioni), occorre una maggiore consapevolezza, da parte del mondo religioso, ma anche delle istituzioni civili, sul fatto che le religioni svolgono da sempre un ruolo civico che può declinarsi in diverse forme.

Le religioni esercitano un ruolo civico nel senso che, attraverso i processi di socializzazione e di formazione che mettono in atto al loro interno e attraverso i rapporti che instaurano con gli altri interlocutori della più ampia dinamica sociale, influenzano il clima sociale di una determinata comunità civile, il grado di coesione, i nuclei valoriali di riferimento. In quanto fonte di prospettiva cognitiva ed etica sulla vita le religioni concorrono dunque alla costruzione della ‘città’, che può assumere forme diverse a seconda di come le religioni stesse interpretano il loro ruolo (e a loro volta esso è interpretato dagli altri), ma anche a seconda di quali contenuti vengono messi in gioco in questa costruzione.

Si può esercitare un ruolo civico *debole*, quando si ritiene che la propria religione non debba avere nulla a che fare con la vita di una comunità civile; si può esercitare un ruolo *dominante* quando si ritiene che i propri valori e le proprie convinzioni debbano rappresentare l’unico punto di riferimento per le forme di vita sociale; si può esercitare un ruolo *omologato* quando una religione si adatta alle linee culturali che dettano coloro che in un determinato momento guidano la comunità civile.

Il pluralismo culturale chiede invece l’assunzione consapevole di un *nuovo* ruolo civico. Se infatti il contesto plurale può essere spazio per l’esercizio della libertà individuale e per l’incontro con altri modi di interpretare il mondo, può essere anche fucina di incomprensioni, di lotte, di crescenti conflittualità. Può diventare contesto frammentato, dove le diverse componenti interne si sopportano, o al più si tollerano, vicendevolmente, restando sostanzialmente estranee; può diventare spazio in comune, ma non spazio abitato insieme; può diventare contesto dove ognuno coltiva i propri interessi senza cercare insieme un bene che accomuni.

Assumere un nuovo ruolo civico da parte delle religioni significa scegliere di far sì che il pluralismo non sia rinuncia delle proprie convinzioni, ma affermazione dei propri punti di vista all’interno di uno stile di fraternità, dialogo, ricerca di valori comuni; significa essere antidoto sia al fondamentalismo, sia al nichilismo; significa essere scuola di appartenenze significative, aperte, rispettose dell’altro, tese a costruire convivenze pacifche e contesti sociali più giusti e rispettosi della dignità umana. Ha notato opportunamente M. Tempesta:

Nei mondi vitali dopo-moderni le religioni forgiano regole e stili di vita che contribuiscono alla vita sociale. Esse sono chiamate a rifiutare sia una secolarizzazione ridotta a nichilismo mercantile e standardizzazione della mente collettiva, sia i nuovi fondamentalismi: obiettivo concreto e urgente per il fatto che i sistemi politici democratici non riescono più a controllare i processi di mercificazione della vita umana indotti dalla globalizzazione e la frammentazione sociale causata dalla multiculturalità¹⁸.

La vita sociale non ha bisogno solo di procedure e regole, ma di significati e di stili capaci di sostenere una convivenza “buona”. In questo senso le religioni possono portare un contributo significativo nella misura in cui l’istanza veritativa di cui sono portatrici si coniuga con il principio imprescindibile della cura e della promozione della vita dell’altro, e quindi con il principio del dialogo e con il principio della ricerca comune del bene e della verità, ricerca che rimane impresa sempre aperta.

Questo nuovo ruolo civico non comporta la rinuncia alle proprie convinzioni, ma la disponibilità ad approfondire, a leggere criticamente anche se stessi, a sentirsi in cammino continuo. Nel campo della riflessione cattolica è significativo al riguardo quanto J. Ratzinger, il futuro Benedetto XVI, ebbe modo di scrivere a proposito del dialogo interreligioso:

L’incontro tra le religioni non può avvenire nella rinuncia alla verità, ma è possibile solo mediante il suo approfondimento. Lo scetticismo non unisce. E nemmeno il puro pragmatismo unisce. Ambedue le posizioni non fanno che aprire la porta alle ideologie che, poi, si presentano in maniera ancora più sicura di sé. La rinuncia alla verità e alla convinzione non innalza l’uomo, ma lo consegna al calcolo dell’utile, privandolo della sua grandezza. Vanno incoraggiati invece il rispetto profondo per la fede dell’altro e la disponibilità a cercare, in ciò che incontriamo come estraneo, la verità che ci può concernere e può correggerci e farci progredire. Va incoraggiata la disponibilità a cercare, dietro alle manifestazioni che ci possono sembrare strane, il significato più profondo che si cela in esse. Va inoltre incoraggiata la disponibilità ad abbandonare la ristrettezza del nostro modo di intendere la verità, così da comprendere meglio ciò che ci appartiene, imparando a capire l’altro e lasciandoci così guidare sulla

¹⁸ M. Tempesta, op. cit., p. 162.

strada del Dio più grande – nella convinzione di non possedere pienamente la verità su Dio e di essere sempre dinanzi a essa persone che imparano, pellegrini alla sua ricerca, su una strada che non avrà mai fine¹⁹.

Il tempo del pluralismo è così occasione importante per le religioni per coniugare il principio, fondamentale della libertà religiosa (diritto ancora calpestato in molte parti del mondo), con quello della propria responsabilità civica. I due aspetti sono strettamente correlati: nel momento in cui chiedo di esprimere liberamente il mio credo, mi assumo congiuntamente la responsabilità della salvaguardia della comunità che questo mio diritto rispetta, attraverso la partecipazione attiva alla cura della vita dell’altro, al di là delle sue convinzioni culturali e delle sue appartenenze, esercitando il rispetto, il dialogo, l’impegno comune.

L’esercizio di questo nuovo ruolo civico non è per nulla facile; chiede la consapevolezza del suo significato, ma anche delle fatiche sia pratiche che concettuali che esso comporta. Ha osservato Berger:

In una prospettiva filosofica, la sfida del pluralismo moderno alla religione può essere definita in questi termini: è una sfida a mantenere delle convinzioni senza dissolverle in pura e semplice relatività e senza racchiuderle nei falsi assoluti del fanatismo. È una sfida difficile, ma non impossibile²⁰.

4. Le condizioni ‘interne’ per esercitare un nuovo ruolo civico

L’assunzione da parte delle religioni di un nuovo ruolo civico, basato sull’ascolto reciproco e la ricerca comune in uno stile di dialogo e di salvaguardia della pace, comporta naturalmente all’interno delle diverse tradizioni religiose declinazioni concrete diverse e non poche resistenze, che a loro volte chiedono di essere rese oggetto di confronto e di dialogo. Tuttavia la difficile, ma non impossibile, strada di svolgere un ruolo attivo nella costruzione di una città plurale chiede ad una specifica religione di mettere a fuoco almeno quattro condizioni ‘interne’, il

¹⁹ J. Ratzinger, *Molte religioni, un’unica alleanza* (1998), tr. it. di G. Reguzzoni, San Paolo, Milano 2005, pp. 82-83.

²⁰ P. L. Berger, op. cit., p. 49.

cui emergere ha permesso, negli ultimi decenni, di avviare percorsi di dialogo inter-religioso.

La prima condizione è quella di avere una concezione dinamica della propria tradizione come sistema organico ma non chiuso, come realtà viva, aperta a possibili arricchimenti e aggiornamenti. Inoltre, chiede di ripensare, conseguentemente, il profilo del credente come persona in cammino, disposta ad una comprensione sempre più approfondita della verità, in compagnia di altri uomini che vivono lo stesso impegno di realizzare il bene e comprendere il vero, pur all'interno di culture e prospettive diverse.

La seconda è quella di riconoscere che la stessa propria tradizione religiosa è caratterizzata da un pluralismo interno e questo fatto fa sì che una religione sia sempre animata da una dialettica tra un nucleo permanente di significati portanti e la loro declinazione in contesti e tempi diversi; declinazione che a sua volta porta ad una comprensione sempre più profonda di questo nucleo²¹.

La terza condizione è quella di non disgiungere il complesso dei riti, dei simboli, delle credenze, dal criterio dell'amore verso la vita e dalla cura e promozione dell'essere umano e dal riconoscimento di un destino che accomuna l'umanità.

La quarta condizione è quella che una religione attivi un'educazione che comprenda i temi del rispetto, del confronto, del dialogo e che preveda la formazione di competenze sociali e civiche capaci di abitare costruttivamente città plurali.

Che cosa può però significare, concretamente, all'interno di una specifica tradizione religiosa, assumere una prospettiva educativa attenta a contribuire ad un nuovo ruolo civico delle religioni? La risposta varia naturalmente a seconda delle religioni che vengono prese in considerazione. Può essere interessante, a questo proposito richiamare brevemente, come esempio, alcune linee di impegno culturale ed educativo che a partire dal Concilio Vaticano II sono andate sviluppandosi all'interno del Cattolicesimo²².

²¹ Cfr. B. Lonergan, *Il pluralismo dottrinale* (1971), tr. it. di G. Sala, Edizioni Paoline, Catania 1977.

²² Cfr. Concilio ecumenico Vaticano II, *Costituzioni, decreti, dichiarazioni e messaggi*; Pontificio Consiglio della giustizia e della pace, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2004.

L’educazione di una nuova coscienza civica si traduce attualmente all’interno della Chiesa Cattolica nel porre costantemente all’attenzione non solo dei credenti, ma di tutta la comunità umana, tematiche di portata universale che richiedono un fattivo impegno di tutti. Si pensi agli appelli, anche recenti, nei confronti della salvaguardia della pace, della promozione di una cultura dell’accoglienza e della solidarietà, del rispetto dei diritti umani, a partire da coloro che vivono situazioni di fragilità, indigenza, marginalità, della tutela della vita umana, della protezione del creato come “casa comune” attraverso la ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale²³.

Si traduce inoltre nella sottolineatura del valore del dialogo, e di una formazione che renda le persone capaci di proporre le proprie convinzioni senza sottrarsi al confronto e all’individuazione di linee comune di impegno.

Vi raccomando anche, in maniera speciale, la capacità di dialogo e di incontro. Dialogare non è negoziare. Negoziare è cercare di ricavare la propria «fetta» della torta comune. Non è questo che intendo. Ma è cercare il bene comune per tutti. Discutere insieme, oserei dire arrabbiarsi insieme, pensare alle soluzioni migliori per tutti²⁴.

Si traduce, infine, nella formazione di una coscienza politica rispettosa della dinamica democratica, che non rinuncia però all’essere, al tempo stesso, coscienza critica e profetica, capace di denunciare il male, di invitare a sollevare lo sguardo oltre il proprio interesse e ad allargare il proprio orizzonte. Sono significativi al riguardo due passaggi della *Gaudium et Spes*, documento del Vaticano II dedicato specificatamente al rapporto tra Chiesa e mondo:

La profonda e rapida trasformazione delle cose esige, con più urgenza, che non vi sia alcuno che, non prestando attenzione al corso delle cose e intorpidito dall’inerzia, induca a un’etica puramente individualistica. Il dovere

²³ Cfr. Francesco, *Evangelii gaudium*, Roma 2013; id., *Laudato si’*, Roma 2015; id. *Amoris Laetitia*, Roma 2016.

²⁴ Francesco, *Discorso ai delegati al V° Convegno ecclesiale nazionale*, Firenze 10 novembre 2015.

della giustizia e dell'amore viene sempre più assolto per il fatto che ognuno, contribuendo al bene comune e secondo le proprie capacità e le necessità degli altri, promuove e aiuta anche le istituzioni pubbliche e private che servono a migliorare le condizioni di vita degli uomini²⁵.

[...]

Legittimamente si può pensare che il futuro dell'umanità sia riposto nelle mani di coloro che sono capaci di trasmettere alle generazioni di domani ragioni di vita e di speranza²⁶.

Il nuovo ruolo civico delle ragioni nel contesto pluralistico presenta dunque una valenza fortemente pedagogica. Non si tratta di occupare spazi, ma di promuovere coscienze libere e responsabili; di operare per il mantenimento e lo sviluppo di istituzioni “giuste” che siano sempre a servizio del bene di ciascuno e di tutti.

²⁵ Concilio ecumenico Vaticano II, *Gaudium et spes*, n. 30.

²⁶ *Ibi*, n. 31.

Paolo Branca

*Religiosità, religioni e radicalismi religiosi
Rischi e opportunità in ambito scolastico*

1. A volte ritornano...

Come non ci si sarebbe attesi, da alcuni anni il fattore religioso è tornato a imporsi prepotentemente agli onori delle cronache, a causa del pluralismo di fedi che ormai caratterizza anche l'Italia come non mai nelle epoche precedenti e a motivo della legittima impressione esercitata sull'opinione pubblica occidentale dalla recrudescenza di atti di violenza e terrorismo perpetrati soprattutto in nome dell'islam.

L'illusione che il fenomeno della globalizzazione avrebbe comportato un'opacizzazione progressiva d'ogni caratterizzazione identitaria, anche entico-linguistica prima ancora che confessionale, avrebbe dovuto essere messa in dubbio almeno già dalla crisi balcanica seguita - in pieno territorio europeo - alla dissoluzione della Jugoslavia, ma le lezioni della storia soprattutto recente faticano ad essere metabolizzate in mancanza di adeguati approfondimenti che certo non possono essere affidati al circuito mediatico.

Ne risulta un polemico disquisire su cose che non vengono mai definite e apprezzate per quel che sono, rimanendo il dibattito su posizioni estreme di buonismo o di demonizzazione che lasciano il tempo che trovano, non senza però aver diffuso un sentimento generalizzato di disagio verso i fenomeni religiosi, liquidati banalmente come fattori di conflitto che in fondo sarebbe meglio sparissero del tutto o comunque si ritirassero nello stretto ambito delle questioni intime e personali.

Il pericolo di ogni eccessiva polarizzazione è quello di gettare il bambino insieme all'acqua sporca, scordando tra l'altro che bimbi e acqua pulita difficilmente si abbinano e quindi diventa urgente mettere un po' d'ordine almeno terminologico e concettuale a proposito delle questioni in ballo.

Non è necessario essere credenti o appartenere a una confessione determinata per riconoscere che la religiosità è una dimensione essenziale del genere umano sin dall'età preistorica. Stanno a testimoniarlo tracce di riti, sacrifici, altari, luoghi santi, antiche divinità... fino alla sepoltura dei defunti e a pratiche di ogni tipo per ingraziarsi il favore della sorte o di entità superiori e allontanarne invece temibili strali punitivi o comunque di segno negativo.

Se la modernità pare aver preso le distanze da molte di queste espressioni del senso religioso comune, nondimeno resistono strenuamente anche ai giorni nostri comportamenti che vi sono strettamente correlati, anche laddove non ce lo si aspetterebbe: basti notare che sugli aerei spesso le file 13 e 17 sono abolite per evitare inutili scaramanzie di passeggeri che pure utilizzano regolarmente uno dei mezzi di trasporto più sofisticati dal punto di vista tecnologico.

La storia di tutte le civiltà, anche nelle sue espressioni artistiche e letterarie, diverrebbe completamente incomprensibile senza i dovuti riferimenti al fatto religioso, sia nelle sue valenze antropologiche generiche che nelle sistematizzazioni e istituzionalizzazioni che esso ha subito all'interno di determinate comunità ormai plurisecolari o addirittura più volte millenarie.

Nel frattempo quella che un giorno si chiamava ‘cultura generale’ sta svanendo a vantaggio di informazioni tanto abbondanti e a poco prezzo quanto distanti da qualsiasi tipo di vera conoscenza. La Bibbia, in questo quadro, è stata significativamente definita un ‘libro assente’ e si è giunti a parlare di analfabetismo religioso, in barba alla capillare presenza di luoghi che di educazione alla fede o almeno alla sua storia e alle sue fonti dovrebbe in teoria assicurare tutt’altro risultato.

A parte gli alti lai elevati da scarsi misoneisti che rimpiangono ‘il bel tempo che fu’, ottimisti buontemponi si limitano a constatare la sparizione dei giovani dopo la Cresima, senza che la preparazione ai sacramenti lasci loro neanche le nozioni di base per poter comprendere e apprezzare un’opera d’arte, un passo letterario o filosofico, un brano musicale non propriamente medievali...

L’approccio interdisciplinare di cui tanto e soltanto si parla potrebbe contribuire al recupero, insieme ai docenti di Irc, almeno di alcune conoscenze di base mentre la mera sopravvivenza di quello che è un pri-

vilegio storico dei cattolici italiani si assottiglia e perde di dignità poiché non declinato nelle modalità imposte e richieste dai tempi che mutano celermente. L'assottigliarsi del numero degli avvalentesi è il rischio minore, vista la scarsa dignità attribuita da tempo e da tutti alla materia nonostante notevoli e meritorie eccezioni, ma la cosa più grave sarebbe un cedimento verso la libanizzazione dell'insegnamento che portasse alla separazione di docenti e studenti in base alla confessione, cosa che il livello di consapevolezza delle autorità civili e religiose locali non pare scongiurare con sufficiente sicurezza.

2. *Tornare al principio*

Ritornare ai fondamentali, dunque, non sarebbe opera di restaurazione ma piuttosto di innovazione creativa, a patto che si attuasse in forme adeguate alle sfide attuali.

Per fare un paragone linguistico si potrebbe dire che la base è l'abecedario, ma appunto non solamente l'a, b, c, d... poiché almeno in ambito Mediterraneo sarebbe ora che anche *en passant* pure l'alfa, beta, gamma, delta del greco, l'aleph, bet, ghimel, dalet dell'ebraico e l'alif, ba', jim, dal dell'arabo rivelino ai più una condivisione dei medesimi suoni (e nello stesso ordine), pur resi con grafemi diversi, che ci unisce come il mare dove ben altro e ben oltre i fragili gusci di noce carichi di profughi è passato e passa su acque che stanno diventando periferiche dopo aver dato vita e respiro ad alcune delle maggiori tradizioni culturali e religiose dell'umanità.

Altrettanto fondamentali sarebbero i grandi cicli narrativi dei Testi Sacri (coincidenti spesso nella sostanza, Corano compreso) indispensabili del resto anche per la comprensione di opere-chiave dell'era moderna come *Giuseppe e i suoi fratelli* di Thomas Mann (m. 1955), riecheggiato nel titolo del film *Rocco e i suoi fratelli* (1960) di Luchino Visconti che neolaureati in materie letterarie talvolta ignorano del tutto.

Fosse anche banalmente per contrastare letture fondamentaliste e loro conseguenze, la triangolazione testo/contesto/testa dovrebbe tornare a imporsi come unica alternativa a degenerazioni che l'ignoranza rende più

probabili e maggiormente influenti. Se la scuola rinunciasse a tale compito rimarrebbe priva di una delle sue stesse ragioni d'esistere al servizio di società complesse e aperte, riducendosi al fine di rendere abili al 'leggere, scrivere e far di conto', dignitoso traguardo di istituzioni proprie d'altri tempi e forse ancora accettabili nelle zone più deprivate e sottosviluppate del pianeta. Ribaltamento di funzioni e finalità eloquente più d'ogni analisi ben articolata. Analisi del resto significa divisione, mentre è proprio una visione olistica che defica sintomaticamente laddove non dovrebbe mancare, per superficialità, incuria, colpevole distrazione.

3. Il 'più' irrinunciabile

La dimensione terrena spazio-temporale e quella religiosa che tende anche ad Altro e a un Oltre sono state spesso concepite più come in opposizione che complementari. Se la secolarizzazione occidentale pare aver "ridotto" allo spazio privato la religiosità, quest'ultima altrove sembra invece invadere anche quello profano e, in entrambi i casi, si tratta di una mancanza d'equilibrio gravida di conseguenze.

Indubbiamente le religioni comportano anche un discrimin... quasi un principio d'esclusione: tra luce e tenebre, tra bene e male, tra chi accetta il messaggio e chi lo rifiuta, tra chi rispetta determinati divieti e precetti e chi non lo fa. Ma dallo stesso messaggio siamo messi in guardia rispetto a troppo automatiche e trancianti opposizioni, persino nel Testo sacro dei musulmani:

«I servi del Misericordioso sono coloro che camminano umilmente sulla terra e quando un ignorante si rivolge a loro rispondono "Pace!"» (*Corano* 25,63).

«Se Dio avesse voluto avrebbe fatto di voi una comunità unica, ma così non ha fatto per mettervi alla prova in ciò che vi ha donato. Gareggiate dunque nelle opere buone, a Dio tutti farete ritorno ed Egli allora vi informerà sulle cose in cui siete stati in discordia» (*Corano* 5,48).

Quando, in qualsiasi fede, vengono sottolineate eccessivamente fratture nello stesso individuo, tra lui e il suo ambiente e i suoi simili o con

il suo stesso Creatore, qualcosa d'essenziale di una genuina esperienza religiosa viene a mancare con pesanti conseguenze.

Una logica binaria va bene per le macchine, non per gli esseri umani: ricordo una giovane musulmana che paragonava il Corano al libretto di istruzioni di una lavatrice, pretendendo che solo chi ha fabbricato sia i tessuti sia la macchina possa indicarne il buon funzionamento. Dobbiamo dunque chiederci se nelle fonti e nelle esperienze dei seguaci delle varie religioni sussistano elementi in grado di andar oltre una simile disperante prospettiva che nulla aggiunge, ma molto anzi riduce, rispetto a un'origine e a una permanenza comunque testimoniate: «Drizza quindi il tuo volto alla vera Religione, in purità di fede, Natura prima (*fitra*) in cui Dio ha naturato gli uomini. Nessun mutamento patisce la Creazione di Dio: quella è la Religione retta, ma i più degli uomini non sanno» (*Corano* 30,30).

La storia dell'umanità evidenzia il rischio che i due elementi di cui stiamo trattando possono spesso esser vissuti in forma dicotomica: in arabo si parla di *Dunya* (l'pal di qua, che non è di per sé negativo, visto che è anche un nome femminile molto bello e diffuso, a significare come il mondo sia ricco dei *magnalia Dei* che destano stupore e meraviglia) e di *Akhira* (l'pal di là, l'Altro, l'Oltre appunto da cui veniamo e cui siamo destinati).

In nome dell'uno, spesso si tenta di ridurre, fagocitare, persino negare l'altro elemento. Forse più per influsso del pensiero classico che non per le origini semitiche di cristianesimo e islam, a lungo è prevalsa una tendenza che sminuiva l'esistenza transeunte per concentrarsi piuttosto sullo spirito, la metafisica, l'escatologia.

Un gretto moralismo ha voluto vedere negli esseri e nelle cose soprattutto tentazioni e occasione di peccato, predicando non tanto un distacco fatto di “giuste misure”, ma addirittura talvolta il disprezzo per il mondo fenomenico.

Anticamente, l'intreccio e i reciproci influssi tra le civiltà erano ancora più evidenti. Certamente le comunicazioni del tempo erano meno sviluppate e veloci di quanto non siano divenute in seguito, ma molto meno definiti erano i confini di vasti imperi che – data la loro estensione – riunivano genti molto diverse tra loro; così come le grandi metropoli di allora ospitavano spesso differenti comunità etniche, lingui-

stiche e religiose. Non mancavano i conflitti, talvolta aspri ed annosi, che opponevano aree geografiche e culturali, come quella greco-latina e quella persiana ad esempio (e al loro stesso interno, le singole compagini, vedevano perdurare dispute tribali, etniche, dinastiche, teologiche o semplicemente per interessi contrastanti), ma nello stesso tempo scambi commerciali e di altro genere proseguivano e, nei tempi di pace, si sviluppavano enormemente. Non soltanto alcuni generi di lusso e alla moda, come aromi e spezie, ma anche derrate di prima necessità, quali il grano, varcavano incessantemente il Mediterraneo nei due sensi. Lo testimoniano numerosissimi relitti di navi commerciali risalenti ad epoche molto antiche e, per i periodi successivi, basta pensare alle fortune di alcuni porti del Nordafrica, del Medio Oriente e dell'Europa meridionale che divennero, come le nostre Repubbliche marinare, vere e proprie entità non solamente economiche, ma anche politico-militari che per secoli giocarono un ruolo decisivo per le sorti dell'intera area.

Pensare alle grandi civiltà del passato come a corpi chiusi su se stessi, privi di contatti con il resto del mondo, ostili agli scambi e in perenne conflitto tra loro sarebbe irrealistico e ingeneroso. Anche negli stessi elementi più caratteristici, come le lingue e le credenze religiose, gli influssi degli uni sugli altri si rivelano, a una attenta analisi, di enorme portata.

La stessa Bibbia è composta da libri che riflettono le vicende del popolo ebraico in costante contatto con altre genti. Le deportazioni e i conflitti ebbero certo un ruolo drammatico nei destini di questa comunità, ma la formazione della sua stessa Sacra Scrittura non sarebbe concepibile senza l'apporto determinante di elementi acquisiti dai suoi stessi avversari. L'esempio più eclatante sono le riprese dei testi mitologici mesopotamici riguardanti la creazione del mondo e dell'uomo o il diluvio universale, inserite nella Bibbia dopo l'esilio babilonese. Nulla di sorprendente, del resto. La storia è piena di casi in cui non solo popoli conquistati, ma anche vittoriosi (come nel rapporto tra Roma e la Grecia) restarono affascinati dall'altrui cultura e ne assimilarono gran parte. Nessuno può pretendere, dunque, di essere portatore di una tradizione unicamente propria, del tutto immune da influssi esterni, nata e cresciuta in totale isolamento; si può anzi dire che lo sviluppo di ciascuna cultura è stato spesso favorito, talvolta in

modo determinante, dalla capacità di mediare tra elementi di varia origine, producendo sintesi capaci di valorizzare ciò con cui si veniva di volta in volta a contatto.

Quanto il cristianesimo sia debitore dell'ebraismo non è ormai più necessario richiamarlo (ma non è stato semplice né indolore ammetterlo, tra l'altro in tempi piuttosto recenti), come del resto è stato determinante il contributo che al suo sviluppo gli venne dall'antichità classica greco-romana prima e dalle popolazioni barbariche in seguito. Meno noti sono invece gli elementi in comune che l'islam ha mantenuto dei due precedenti monoteismi che si rifanno ad Abramo. Coi tempi che corrono, parlare del profondo rapporto di continuità che sussiste fra islam e tradizione giudaico-cristiana potrebbe sembrare strano e persino provocatorio, eppure queste tre grandi religioni monoteistiche sono strettamente correlate tra loro, al punto che non sarebbe possibile comprendere molti passi del Corano senza avere una buona conoscenza non solo della Bibbia, ma più in generale della letteratura fiorita attorno ad essa. Del resto, è lo stesso Testo sacro dell'islam a suggerire di far ricorso alle precedenti rivelazioni per chiarire eventuali incertezze: «E se tu sei in dubbio su qualcosa che ti abbiam rivelato, domandane a quelli che leggono la Scrittura antica» (*Corano* 10,94); «[...] e domandatene, se non lo sapete, a quelli che prima ricevettero il Mònito» (*Corano* 16,43).

Lo stile allusivo del Corano fa supporre che talune vicende fossero ben presenti ai suoi destinatari, tanto da consentire alla “rivelazione” di richiamarle per sommi capi, persino saltando passaggi logici indispensabili alla consequenzialità della narrazione. L'intero testo sacro dell'islam non può essere concepito senza i suoi precedenti biblici ed evangelici. In esso sono definiti “profeti” moltissimi personaggi presenti nelle Sacre Scritture ebraiche e cristiane: Âdâm (Adamo), Nûh (Noè), Idrîs (Enoch?), Ibrâhîm (Abramo), Ismâ’îl (Ismaele), Ishâq (Isacco), Lût (Lot), Ya’qûb (Giacobbe), Yûsuf (Giuseppe), Mûsâ (Mosé), Hârûn (Aronne), Dawûd (Davide), Sulaymân (Salomone), Ilyâs (Elia), al-Yasâ’ (Eliseo), Ayyûb (Giobbe), Dhû-l-Kifl (Giosué?), Yûnus (Giona), Zâkariyyâ (Zaccaria), Yahyâ (Giovanni), e ‘Isâ (Gesù).

Sì, tra i più grandi “inviai” di Dio all’umanità il Corano annovera anche Cristo, definito “servo di Dio”, “Spirito” da Lui proveniente, Suo

“Verbo” nato dalla vergine Maria. Secondo i musulmani è l’ultimo “profeta” prima di Maometto ed è il più citato, dopo Mosè, nel Corano che gli attribuisce numerosi miracoli: come nei Vangeli apocrifi, ancora in fasce parla per difendere la madre dai calunniatori, guarisce gli infermi, ridona la vita ai morti, fa scendere sugli apostoli una tavola imbandita dal cielo (forse una interpretazione particolare dell’eucarestia)… sempre “col permesso di Dio”, in quanto è solo l’Onnipotente che può operare miracoli, mentre i suoi inviati sono semplicemente uomini, per quanto straordinari. Viene rifiutato quindi il dogma dell’Incarnazione, così come quello della Trinità (concetto però poco chiaro nel Corano, dove sembra che sia Maria la terza venerata dai cristiani, dopo il Padre e il Figlio). Si nega inoltre che sia stato crocifisso, essendo stato miracolosamente sostituito da un sosia che, secondo alcuni, sarebbe stato lo stesso Giuda, in tal modo punito per il suo tradimento. Gesù non sarebbe morto, ma asceso al cielo, per tornare nel mondo in futuro, all’approssimarsi della fine del mondo, quando sconfesserà quanti l’hanno voluto indebitamente divinizzare. La sua funzione messianica è dunque duplice: Messia rifiutato dagli ebrei, ma anche *Mahdī*, l’atteso dai musulmani sunniti (gli sciiti pensano che sarà invece il loro imam) per la fine dei tempi. Sua madre Maria, in arabo Maryam, è l’unica donna che sia nominata nel Corano mentre nessuno dei nomi delle mogli o delle figlie di Maometto vi compare, né viene riportato alcun altro nome femminile. A lei è dedicata un’intera sura, la XII. La storia che vi è raccontata riguarda l’annunciazione e la natività di Gesù, ancora una volta con toni e particolari molto simili a quelli dei Vangeli apocrifi, ma si rifiuta chiaramente l’idea che Cristo fosse “figlio di Dio” poiché: «tutti coloro che sono nei cieli e sulla terra, tutti s’accostano al Misericordioso come servi al Signore» (*Corano* 19,93). Consacrata dalla madre a Dio ancor prima della sua nascita, Maria fu destinata al servizio nel tempio, ove riceveva miracolosamente il cibo dal Signore. Accolto da un angelo l’annuncio del concepimento di Gesù, che diede alla luce, restò tuttavia vergine e come tale è ricordata e venerata dai musulmani. La tradizione ritiene addirittura lei e suo figlio immuni dal peccato, essendo essi stati preservati dall’influsso di Satana che colpisce invece ogni uomo al momento della nascita.

4. La rilevanza della storia

Non è tuttavia solamente l'ambito religioso a testimoniarci contatti e influssi reciproci tra le popolazioni antiche, né si deve attendere la relativamente tarda comparsa dell'islam per trovar menzionati, tra questi popoli, gli arabi, che in seguito sarebbero divenuti musulmani. E' del tutto evidente che il ruolo della cultura araba nelle vicende del Mediterraneo antico sia stato comunque marginale, ma ciò costituirà motivo di uno stupore ancor più marcato nel constatare come, dopo l'avvento dell'islam e nel giro di pochi decenni, la situazione si capovolse completamente. Mentre infatti l'Europa attraversava un periodo di decadenza, seguito alla caduta dell'Impero romano e alle invasioni barbariche, la civiltà musulmana viveva il suo periodo di massima fioritura, non solo a motivo dell'espansione militare, ma anche e soprattutto per lo sviluppo del sapere, oltre che delle prospere attività commerciali. Fu soprattutto sotto la dinastia degli Abbasidi, che prese il potere nel 750 d.C. e pose la propria capitale a Bagdad, che iniziò un grande processo di acquisizione ed elaborazione dell'eredità classica proprio presso le corti dei nuovi conquistatori.

La ricezione del sapere classico aveva anche scopi immediatamente pratici, con applicazioni nell'agricoltura in particolare e, più in generale, in ogni campo della produzione e della tecnica. Se teniamo presente che tutto questo avveniva mentre in Europa si faceva ancora fatica a uscire dall'epoca barbarica, possiamo apprezzare meglio con quanta prontezza ed elasticità i dotti musulmani dei primi secoli dell'islam seppero realizzare una poderosa sintesi, senza alcuna remora o chiusura, né complessi di inferiorità.

Ciò non toglie che la loro espansione politico-militare in territori del Medio Oriente (specie in Terrasanta, per le sue ovvie valenze simboliche) e dell'Africa settentrionale, che erano stati cristianizzati da oltre mezzo millennio, costituì un trauma per questi ultimi e per l'Europa, che assisteva sbigottita e impotente alla formazione di un enorme impero antagonista alle sue porte e fin dentro i suoi confini. Va tuttavia ricordato che per molto tempo la maggioranza delle popolazioni conquistate continuò a mantenere il proprio credo tradizionale ed anzi in qualche caso accolse di buon grado i nuovi padroni che non si intromisero nel-

le dispute teologiche che opponevano le varie chiese, come invece era abitudine degli imperatori cristiani d’Oriente. Inoltre, l’indole egualitaria dei beduini e la loro scarsa attitudine alla coltivazione determinò cambiamenti che talora agevolarono i servi della gleba, la cui condizione sotto i satrapi persiani e nei feudi bizantini non era certo idilliaca. Chi abbracciava la religione dei nuovi arrivati risultava avvantaggiato sia dal punto di vista fiscale sia per quanto riguardava la carriera, anche se comunque per lungo tempo i ruoli dirigenti vennero affidati ai notabili locali – ebrei, cristiani o zoroastriani che fossero –, in quanto gli arabi non avevano le necessarie competenze per assumere subito il diretto controllo dell’amministrazione di un impero così vasto. Medici, sapienti e persino ministri non musulmani furono spesso tra i più stretti collaboratori dei califfi e dei governatori islamici di importanti province.

Com’era avvenuto all’estremità opposta dell’impero, a Baghdad e dintorni, anche in Andalusia si produsse una mirabile contaminazione di culture. Nel primo secolo, dopo la conquista – com’è ovvio – furono le questioni politiche e militari a prevalere, ma ben presto fiorirono gli studi e si moltiplicarono gli scambi.

Evidentemente non tutti accettavano di buon grado la dominazione di un altro popolo, per di più seguace di una differente religione, tanto che alcuni cristiani si esposero volontariamente al martirio offendendo pubblicamente Maometto e la sua fede, così come – dopo la *Reconquista* – gli esuli musulmani avrebbero rimpianto la terra natale dalla quale erano stati cacciati. Senza quindi voler sminuire i drammi e i lutti che colpirono l’una e l’altra comunità, non possiamo tuttavia disconoscere che nella Spagna di quei secoli si produsse un fecondo scambio tra civiltà da cui soprattutto l’Europa trasse giovamento. Dopo che i cristiani ebbero riconquistato Toledo (1085), ancor più intensi si fecero l’afflusso di studiosi e il processo di traduzioni, fatte spesso a quattro mani da dotti locali o provenienti da altri paesi europei, affiancati da cristiani o ebrei del posto che conoscevano anche l’arabo. Un italiano, Gerardo da Cremona, si distinse in particolare in questo prezioso lavoro, traducendo una settantina di opere di filosofia (sia antica, trasposta in arabo, sia dei grandi pensatori musulmani del tempo), matematica, astronomia, medicina, alchimia, ottica, ecc. Senza questi e altri simili apporti non sarebbe stato concepibile il risveglio culturale europeo del XII secolo e, in quello successivo, il sorgere delle

prime università del continente. Un esempio di come i dotti musulmani non si siano limitati a riprendere le idee degli antichi greci, ma seppero apportarvi un decisivo contributo, possiamo averlo dal *Commentario* alle opere di Aristotele redatto da Averroè il quale, riportando una teoria del suo predecessore Avempace, contesta le affermazioni del maestro greco a proposito della caduta dei gravi, anticipando di cinque secoli la scoperta che Galileo confermò con il noto esperimento che condusse facendo cadere dalla torre di Pisa sfere di volume e peso diverso.

Appartenere dunque a una determinata fede religiosa o a un'etnia particolare non costituiva generalmente un ostacolo nell'apprezzare quello che di positivo "colleghi" di altra identità potevano mettere a disposizione per l'arricchimento culturale.

Lo stesso Dante, sulla cui fede cristiana non possono essere sollevati dubbi, anche se non esitò a fustigare eminenti ecclesiastici, era ben consci del grande debito intellettuale che l'Europa medievale aveva contratto con l'islam, tanto da essere indotto a porre nel Limbo piuttosto che all'*Inferno* (dove invece colloca Maometto) i grandi dotti musulmani Avicenna e Averroè (*Inferno* IV, 143-144), addirittura insieme al Saldino (129) che pure aveva strappato ai crociati – dopo meno di un secolo dalla sua "liberazione" – la stessa Gerusalemme. Ma non si può parlare di Dante in relazione alla cultura arabo-musulmana senza almeno accennare al profondissimo influsso che quest'ultima ebbe sull'impianto e su molti dettagli della medesima *Divina Commedia*. Il primo ad accorgersene fu un sacerdote spagnolo, Miguel Asín Palacios, che, all'inizio del '900, destò molto scalpore indicando nell'escatologia musulmana una se non la principale fonte ispiratrice del sommo poema. Anche nella cultura materiale, e specialmente in vari tipi di arte o di opere artigianali, è documentato un contatto tra l'Europa e i paesi arabo-musulmani fin dall'VIII secolo, quando alcuni papi di origine siro-palestinese favorirono l'afflusso di manovalanza cristiana e islamica, in fuga dall'Oriente iconoclasta o in difficoltà a causa delle restrizioni imposte alle arti figurative anche da parte di alcuni sovrani musulmani. Se da un lato ci si fronteggiava armati, dall'altro non mancavano missioni diplomatiche, come quella che portò nell'801 a Carlo Magno i doni del califfo di Bagdad Hârûn al-Rashîd, tra i quali un complicato orologio ad acqua e un elefante, che destò la più viva meraviglia alla corte di Aquisgrana.

5. *Le parti si invertono*

Nell'Alto Medioevo e fino all'epoca umanistica le cose andarono dunque in questo modo, ma un profondo cambiamento si produsse nei secoli successivi. La riscoperta dei classici greci e latini (che, come abbiamo visto, avvenne anche grazie all'intermediazione araba) pose le basi per la fioritura dell'Umanesimo e del Rinascimento, mentre esplorazioni geografiche e scoperte scientifiche imprimevano una straordinaria accelerazione allo sviluppo dell'Europa, al suo interno e relativamente anche alla sua collocazione rispetto agli altri continenti.

Furono soprattutto le nuove rotte e la scoperta dell'America a ridimensionare la centralità del Mediterraneo e a contribuire al sorgere di nuove potenze, assorbite quasi totalmente dalle inedite prospettive che si andavano a prendere (oltre che dalle loro reciproche rivalità). Il mondo islamico restava un partner commerciale (si pensi a Venezia e ai suoi rapporti coi turchi) e un avversario temibile, con gli Ottomani che giunsero a minacciare a più riprese la stessa Vienna, ma progressivamente la questione d'Oriente divenne un fronte secondario e quasi una seccatura marginale per gli europei, che andavano accumulando enormi fortune e si spingevano sempre più in là nel progresso tecnico e scientifico.

Nello stesso periodo, il mondo islamico subiva invece una trasformazione per molti aspetti inversa. Dopo i primi secoli di straordinaria fioritura, le divisioni interne da un lato e, dall'altro, il colpo fatale dell'invasione mongola che nel 1258 aveva distrutto Bagdad e sterminato la famiglia regnante, determinarono il definitivo tramonto di un impero musulmano almeno formalmente unitario. I pretoriani turchi, che già avevano posto sotto tutela il califfato, non trovarono più alcuna resistenza che impedisse loro di affermarsi con dinastie proprie. Queste ebbero senz'altro il merito di contenere l'ulteriore avanzata delle orde nomadi che minacciavano l'area mediterranea: furono proprio i Mamelucchi a fermare definitivamente i Mongoli nella battaglia di 'Ayn Jalût.

Eppure, Oriente e Occidente si voltavano progressivamente le spalle, anche all'interno della compagine musulmana, con l'Asia decisamente più influenzata da elementi iranici e quindi sciiti (soprattutto dopo il '600) e l'area Mediorientale e Nordafricana sotto la tutela turca. L'imporverimento delle metropoli e la crisi degli itinerari commerciali terrestri

(la famosa Via della seta) indebolì le classi medie, allargando il fossato che separava le esigue caste di privilegiati dalla gran massa degli indigeni. Gli insegnamenti si facevano più ripetitivi, meno originali ed arditi, così come diventava più difficile per sapienti ed artisti trovare chi ne valorizzasse l'ingegno. La strada del declino era stata chiaramente imboccata. Se la Roma post-barbarica o la Parigi dei Franchi non avrebbero retto il confronto con Baghdad o Cordova, già dotate di illuminazione pubblica, biblioteche e ospedali quando l'Europa rialzava timidamente la testa nell'Alto Medioevo, ora i rapporti di forza e la qualità della vita si erano comparativamente capovolti.

Mutò anche – conseguentemente – il modo in cui ciascuno dei due dirimpettai guardava all'altro. Molti musulmani si resero conto della necessità di operare profondi mutamenti per poter reggere il confronto con l'Europa moderna. Da parte occidentale, invece, si cominciò a guardare indistintamente verso Oriente con spirito di sufficienza, o al massimo di curiosità. Tendenza che in parte continua fino a oggi.

6. *Nuove prospettive*

Gli scossoni della storia, percorso tutt'altro che lineare, ripresentano *mutatis mutandis* spesso sfide analoghe. Teocrazia, ma soprattutto cesaro-papismo, hanno segnato anche nell'Oriente cristiano un tendenza che sottoponeva al potere del sovrano persino i dogmi e le modalità del culto. Tale tendenza appare ancora viva in molti movimenti musulmani che reclamano l'applicazione integrale della legge islamica anche in stati formalmente moderni. Esattamente all'opposto di quanto sembra stia avvenendo in Occidente, dove persino un richiamo alle radici giudaico-cristiane dell'Unione Europea ha suscitato profondi disagi e infinite polemiche.

Lo sconfinamento fino alla negazione del sacro nel profano, o viceversa, è segno di uno squilibrio di forze e di una confusione di ruoli esiziali per entrambi poiché ne nega l'autonomia, condizione indispensabile per una sana complementarietà.

L'occasione della convivenza fra diversi, non scelta ma imposta dalle circostanze (il che rende del tutto vane le polemiche tra favorevoli e contrari) potrebbe essere adeguatamente sfruttata in ambito educativo

a vantaggio di tutti. Non si tratta tanto di operare comparazioni teologico-dottrinali, ma come abbiamo già accennato di recuperare alcuni principi di base ormai lontani dalla consapevolezza comune o occultati da rappresentazioni parziali (nei due sensi del termine, sia incomplete che partigiane) di una realtà pur complessa e non priva di possibili conflittualità, ma non per questo meno ricca di potenziali stimoli.

Mi limiterei a un semplice esempio: la presenza di studenti musulmani, specialmente nella scuola secondaria di primo e secondo grado, offre l'opportunità di una riflessione su comportamenti religiosamente motivati che incidono sulla condotta quotidiana attraverso l'abbigliamento (es. il velo portato dalle ragazze) o l'osservanza del digiuno di ramadan che prevede non solo l'astensione da cibi e bevande ma anche dal fumo.

Sappiamo bene che affrontare temi come questi in forma moralistica è assai poco efficace e quindi giustamente evitato, ma trovarsi compagne e compagni di scuola che liberamente si adeguano a determinate tradizioni 'limitanti' rispetto a mode imperanti o al consumismo coatto non è cosa da poco. La simbologia del corpo che può essere scoperto o coperto, la capacità di rinunciare a 'quello che mi va' qui e ora sono temi universali e si potrebbe pure scoprire che la velata indossa disinvoltamente anche jeans stretti o l'ascetico digiunatore è pure un giocatore di rugby... così come a loro sarebbe dato di conoscere la religiosità dei coetanei autoctoni in forma diretta e forse inattesa. Ne emerge una qualità dell'azione formativa purtroppo trascurata ma essenziale: la capacità non di tanto offrire risposte preconfezionate, men che meno apodittiche ed esaustive, ma di suscitare domande 'vere' legate all'esperienza di esseri viventi, inevitabilmente vari quante non le identità ma le individualità: complesse, problematiche e contraddittorie per definizione, come la vita. A proposito, qualcuno potrà rilevare che ho poco insistito sui rischi... non è per dimenticanza o scarsa considerazione, ma per la ferma convinzione che le colpe più gravide di conseguenze non sono il po' di cose imperfette o negative che finiamo per compiere comunque, ma sistematici e devastanti peccati di omissione.

Marcello Di Tora

*I fondamenti dell'identità islamica e la modernità.
Aspetti problematici di un confronto*

L'islâm, nelle sue articolazioni religiose e dottrinali, è una realtà ancora poco conosciuta. È quanto lamentava S. Scaranari Introvigne nella IV di copertina del suo volumetto sull'islâm, pubblicato esattamente vent'anni fa¹, ed è lo stesso rammarico espresso dieci anni dopo dallo studioso egiziano G. Abdel-Karîm nel suo saggio, redatto soprattutto per un pubblico occidentale².

Possiamo ben dire che oggi, nel 2018, la situazione non è affatto mutata. La realtà islamica resta ancora poco nota ai più. Se è vero che tra i molteplici culti e religioni in Italia rappresenta quella più appariscente, a motivo di una visibilità tangibile nelle nostre società, soprattutto per quanto riguarda le rivendicazioni in tema di diritti (apertura di nuovi luoghi di culto, uso del burkini nelle piscine pubbliche o del velo integrale nei luoghi comuni, spazi cimiteriali confessionali, ecc.), resta il fatto che pochi sanno la differenza tra sunnismo ed sciismo, che il Corano non l'ha scritto Muhammad, che per questa religione non è normativo solo il testo coranico, ma anche la Tradizione profetica, ossia ciò che ha insegnato Muhammad; che il termine *jihâd* significa letteralmente “sforzo” (che però può essere anche bellico), piuttosto che “guerra”, e così via. E dire che i testi specialistici sono abbondanti. Poco sviluppata risulta, piuttosto, la letteratura divulgativa, che renda accessibile ai non addetti ai lavori quelle informazioni importanti e centrali per compren-

¹ «L'Islam sfiora il miliardo di fedeli nel mondo. In Italia costituisce la seconda religione per diffusione sul territorio nazionale. Anche se negli ultimi anni gli studi scientifici sull'islam si sono moltiplicati, la religione dei musulmani rimane poco conosciuta» (S. Scaranari Introvigne, *L'Islam*, ElleDiCi, Leumann [TO] 1998).

² Cfr. G. Abdel-Karîm, *Islam. Storia universale*, Abbadessa, Palermo 2007, p. 406; cfr. pp. 383, 391.

dere una realtà così complessa e nello stesso tempo così presente nelle nostre società³.

Ma come presentare l'islam in modo agile e semplice, e nello stesso tempo efficace, così che si colgano immediatamente le sue peculiarità, i suoi tratti più specifici e le caratteristiche più originali, così da comprenderne l'essenza ed il cuore nevralgico attorno a cui girano le principali articolazioni di questa religione? E come rispondere al tema di fondo di questo numero della Rivista, sul ruolo formativo della religione islamica nelle nostre società post-secolari? Visti gli evidenti limiti di spazio imposti alla natura di questo contributo, si rende necessario non tanto proporre una sintesi tecnica dell'islam secondo il programma standard di un corso universitario di islamistica⁴, quanto piuttosto una descrizione

³ In realtà, queste lacune non dovrebbero sorprendere più di tanto, se è vero che l'italiano medio ha una visione superficiale degli stessi fondamenti del cristianesimo, per non parlare dei libri biblici dell'Antico Testamento, pressoché ignoti. Con ogni probabilità, la ragione principale per tale disinformazione religiosa sta nel fatto che, a differenza di altri Paesi occidentali, la cultura religiosa nel nostro Paese, per diverse ragioni storico-culturali, è sempre stata piuttosto bassa perché confinata nei centri di studio delle istituzioni cattoliche (Università, Facoltà Teologiche, Istituti di Scienze Religiose, ecc.). D'altra parte, se è vero che la conoscenza dell'islam da parte occidentale (e cattolica) è scarsa, si può ben dire che la situazione è affatto reciproca (cfr. G. Abdel-Karim, *op. cit.*, p. 379): solo gli intellettuali musulmani, che conoscono meglio il cristianesimo, sanno che i cristiani non sono politeisti, non adorano la croce, non sono cannibali e così via.

⁴ Nelle poche Università italiane nelle quali si studia non soltanto la storia dei Paesi arabi, o la lingua araba, bensì, propriamente, la religione islamica con corsi di islamistica (va menzionata, anzitutto, l'Orientale di Napoli, e poi anche diverse Facoltà di Lettere e Filosofia, come la Sapienza di Roma, la Ca'Foscari di Venezia e la Cattolica di Milano), il piano del corso si suddivide sostanzialmente in tre parti. Una sezione storica è dedicata allo studio della figura di Muhammad, inserita nel contesto dell'ambiente della penisola araba, e all'inizio della civiltà islamica (con la personalità dei primi quattro califfi). Una sezione sistematica affronta, sotto il profilo del diritto islamico, lo studio delle quattro fonti rivelate (Corano, Sunna, consenso e analogia), la formazione delle principali scuole giuridiche (sunnite), le quali hanno elaborato la Legge divina della *shari'a*. Si passa poi alla dogmatica, con lo sviluppo storico del credo, con le origini della riflessione dogmatica, la scuola dei mu'taziliti, fino alla sintesi della scuola ash'arita con le formulazioni del principale teologo del sunnismo che è al-Ghazālī (m. 1111). Nell'ambito della sintesi ghazaliana, si analizzano in particolare i sei articoli di fede, con un'attenzione particolare alla concezione del monoteismo, ai 99 Nomi e alle 7 principali qualità divine. Un capitolo a parte è dedicato alla mistica islamica o sufismo. Infine, uno sguardo all'islam contemporaneo, con un'attenzione particolare all'islamismo fon-

che offra alcune coordinate generali che individuino quei tratti salienti ai fini di una visione complessiva e chiara dell'islâm. In questo studio, le considerazioni saranno di volta in volta affiancate da paralleli col cristianesimo – con cui il lettore ha più dimestichezza, quanto meno per un fattore culturale – così da individuare meglio analogie e differenze.

1. Questioni terminologiche e tratti caratteristici

Il termine *islâm* deriva dal verbo *aslama*, che vuol dire “sottomettersi”, “abbandonarsi a” Dio, cui corrisponde il termine *muslîm* (“il sottomesso”; pl. *muslîmîn*, “i sottomessi”). Benché *islâm* e *salâm* derivino dalla medesima radice *s-l-m*, islam propriamente indica l'atteggiamento religioso della sottomissione a Dio e non di “pace” (“mettersi in stato di pace”), come da più parti si sente dire, più propaganda che per fedeltà alla grammatica. Ebbene, questa attitudine islamica è innata. Essa è stata stabilita da Dio nel patto iniziale (*mîtâq*) a-temporale nel quale tutte le anime degli uomini si impegnarono a riconoscerlo come loro unico Signore (Cor 33,72; 7,172; 30,30). Al momento della nascita, gli uomini nascono quindi già configurati islamicamente. L'atto della creazione, pertanto, a differenza del modello cristiano, non è concepito tanto in termini ontologici⁵, con il concetto di far essere ciò che ancora non c'è (*creatio ex nihilo*)⁶, o come la costituzione dell'essere umano in libertà e coscienza, secondo il modello filosofico occidentale⁷. Si tratta, piuttosto, del «momento istitutivo del rapporto tra il *Rabb* (Signore) e

damentalista e jihadista. Mi limito segnalare tre testi principali: P. Branca, *Introduzione all'Islam*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1995; A. Bausani, *L'Islam*, Garzanti, Milano 1999; G. Filoromo (a cura di), *Islam*, Laterza, Roma-Bari 1999. Una nota finale: sia nei corsi universitari (come ho avuto modo di sperimentare personalmente), che nei manuali scientifici, sono rarissimi gli accenni ad un confronto col cristianesimo. Su questo rapporto, invece, per esigenze del tutto differenti, è costruito l'intero organigramma di studi del Pisai di Roma.

⁵ Cfr. G. Rizzardi, *Il linguaggio religioso dell'Islâm* («Quodlibet» 13), Glossa, Milano 2004, p. 107.

⁶ Cfr. *ibi*, p. 103.

⁷ Se una libertà c'è, secondo Cor 2,256, non è quella di decidere liberamente per una scelta religiosa, bensì per aderire con consapevolezza all'unica vera religione, l'islam.

L’*abd* (servo) [...]; la creazione non è un atto che dà inizio alla realtà ma il costituirsi di una relazione dentro il modello della signoria di Allah e di sottomissione dell’uomo. L’uomo non è “colui che è creato”, ma “colui che è fatto come sottomesso”⁸. In virtù di questa strutturale configurazione islamica, ogni uomo naturalmente sa – similmente alle idee innate kantiane – che il Creatore è il Dio unico, ed è proteso ed orientato a seguirne la volontà. In questo senso, l’islam è la religione naturale dell’uomo.

questa accezione protologica ne consegue una storica. Il termine islâm, infatti, designa anche – e per certi versi soprattutto – la religione positiva stabilita da Dio – l’unica vera e a Lui gradita (Cor 3,19.85; 5,3; 30,30)⁹ – tramite la predicazione di Muhammad. Gli uomini dopo l’atto creativo, hanno smarrito il senso della loro esistenza, attribuendo a Dio soci e compagni, e perciò scadendo nell’idolatria. È questo il peccato più grave e realmente irremissibile per l’islam (Cor 4,116). Nella sua clemenza e misericordia, Dio ha inviato alle diverse comunità di uomini una serie ininterrotta di profeti – la tradizione conosce il numero simbolico di 124.000 –, i quali hanno ribadito il monoteismo divino e insegnato i precetti che Dio voleva fossero osservati. Muhammad si colloca al termine di questo lungo ciclo della profezia. Tramite l’arcangelo Gabriele, la rivelazione giunge a lui nella forma di una recitazione – Corano, *al-Qurân*, significa propriamente “recitazione” – la quale veicola la Parola eterna di Dio.

Dal momento che il Corano è il libro sacro dei musulmani, il Libro per eccellenza, la perfetta e assoluta – priva di qualsiasi mediazione umana – Parola di Dio discesa tra gli uomini come monito, guida, discriminante, buona novella per i credenti e segno di misericordia¹⁰, ne consegue la sua assoluta centralità nella vita di ogni musulmano, il quale, «udendolo

⁸ G. Rizzardi, *op. cit.*, p. 103.

⁹ Cfr. M. Di Tora, «In verità la religione, presso Dio, è l’islam» (Cor 3,19). *La Recitazione coranica sfida alla pretesa universalistica cristiana*, in M. Naro (ed.), *La teologia delle religioni oltre l’istanza apologetica*, Città Nuova, Roma 2013, pp. 159-185.

¹⁰ Questi epiteti sono solo alcuni con i quali il Corano descrive se stesso. Li possiamo rintracciare, in sequenza, in (rispettivamente) Cor 7,2; 2,2.16.44.29; 25,1; 2,97; 6,157.

recitare [...], è persuaso di udire la voce stessa di Dio»¹¹. La Parola sacra contiene i normativi insegnamenti di ordine teologico, cultuale, morale e sociale (e perfino scientifico) che Dio ritiene ormai validi per tutta l'umanità fino alla fine dei tempi. In questo senso parliamo di islâm nell'accezione di religione, in quanto cioè il Corano contiene le direttive da osservare con le quali gli uomini sono istruiti circa la via da seguire per raggiungere la felicità del Paradiso¹². Dalla sacralità del testo coranico, ne consegue coerentemente e logicamente la sua insuperabilità. Proprio perché si tratta della rivelazione ultima di Dio, l'islâm rivendica un carattere assoluto e definitivo, che si esprime non solo nell'insuperabilità del Corano e della legge ivi trasmessa e rettamente interpretata autenticamente da Muhammad, ma anche nella vittoria definitiva dell'islâm su tutte le altre religioni, chiaramente sancita dal Corano e dall' insegnamento del Profeta (detto “*Sunna*”)¹³. Solo l'islam è la religione di Dio (Cor 3,19.85; 5,3; 30,30). Essa è destinata a prevalere su tutte le altre religioni (Cor 2,286; 61,13; 60,5; 24,55; 48,28, ecc.).

In estrema sintesi, possiamo dire che, *dal punto di vista religioso*, la rivelazione più importante è la forte riaffermazione di un monoteismo rigido, il quale consiste nel riconoscere Dio (*Allâh*, contrazione di *al-ilâh*, la divinità) come l'unico Signore, ed escludendo altre forme di divinità¹⁴.

¹¹ M. Campanini, *Introduzione*, in *Il Corano*. Antologia a cura di M. Campanini, SuperBur Classici, Milano 2002, p. 7.

¹² «Quelli che credono e fanno opere buone saranno beati e giungeranno felici alla meta» (Cor 13,29). La traduzione della principale organizzazione islamica italiana – *Il Corano*, a cura di H. R. Piccardo. Revisione e controllo dottrinale dell'Unione delle Organizzazioni delle Comunità Islamiche in Italia (Ucoii). Introduzione di P. Blasone, Newton Compton, Roma 1999² – mi pare renda meglio rispetto a quella, sia pur autorevolissima, di A. Bausani, *Il Corano*, Sansoni, Firenze 1961 (e successive edizioni), e ristampato, per i tipi della BUR, dal 1988. I versetti paralleli che rafforzano questo centrale messaggio sono innumerevoli: Cor 39,10.17.41.60, ecc.

¹³ Si vedano i due volumetti di A. Negri, *Corano. Identità e storia* (Saperne di più 1), Paoline, Milano 2016; Id., *Maometto. Invito di Dio e condottiero* (Saperne di più 4), Paoline, Milano 2017.

¹⁴ Sotto questa prospettiva, va osservato che l'islâm, a differenza dell'ebraismo e del cristianesimo, nasce in un ambiente fortemente politeista come quello meccano e, in genere, dell'intera penisola araba. Dunque si tratta di un monoteismo polemico e di matrice aritmetica. In seguito, la polemica si estenderà anche agli ebrei e ai cristiani. I primi saranno accusati di aver rigettato i comandamenti divini e abbandonato il vero

Dal punto di vista della ritualità, la rivelazione coranica stabilisce le pratiche di culto che i musulmani «sono tenuti ad adempiere nel loro rapporto con Dio e che manifestano la servitù degli uomini nei confronti del loro Signore [...], l'espletamento di un doveroso servizio»¹⁵. Queste pratiche si riconducono a cinque, note come i pilastri dell'islâm¹⁶.

Dal punto di vista del comportamento etico-sociale, il Corano contiene «numerose prescrizioni o normative cui il credente si deve attenere nel corso della propria esistenza»¹⁷, soprattutto nelle tappe fondamentali della vita quali la nascita, il matrimonio e la morte. Ma la legislazione coranica si estende anche a tutti gli ambiti della vita del credente, stabilendo precise indicazioni anche per quel che concerne le norme alimentari, l'abbigliamento, i rapporti familiari (con norme precise che regolano la relazione tra i coniugi fino alla divisione dell'asse ereditario) e commerciali (col rifiuto di ogni forma di interesse, precetto che incombe principalmente sulle banche), di «diritto civile», comprendendo quelle sullo statuto della cittadinanza (*dhimma*) in riferimento alle minoranze religiose (ebrei e cristiani), considerate come subordinate nello Stato islamico), fino all'etichetta sociale (come il salutare, ecc.) e perfino alle norme di condotta bellica, concentrata sulla complessa dottrina del *jihâd*¹⁸. È

monoteismo. I secondi, di negarlo a motivo di quelle che vengono considerate come stravaganti e pericolose – perché per il Corano minano l'assoluta unicità di Dio – credenze nella triade divina, in Gesù quale Figlio di Dio e nella sua morte in croce. Cfr. P. Gianazza, *Mistero trinitario e islam*, in A. Amato (a cura di), *Trinità in contesto* (Biblioteca di Scienze religiose 110), LAS, Roma 1994, pp. 225-271; M. Borrmans, *Il monoteismo islamico e l'immagine trinitaria di Dio*, in G. Cereti (a cura di), *Monoteismo cristiano e monoteismo*, San Paolo (Cinisello Balsamo) MI 2001, pp. 101-120; Id., *Gesù Cristo e i Musulmani del XX secolo. Testi coranici, catechismi, commentari, scrittori e poeti musulmani di fronte a Gesù*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2000.

¹⁵ A. Ventura, *L'islâm sunnita nel periodo classico (VII-XVI secolo)*, in G. Filoromo, *op. cit.*, pp. 119-120.

¹⁶ Secondo un detto del Profeta, «l'islâm è costruito (*bunya*) su cinque cose: l'attestazione per cui non vi è divinità all'infuori di Dio, l'esecuzione della preghiera, l'elargizione dell'elemosina, l'adempimento del digiuno nel mese di Ramadan e il pellegrinaggio alla Casa di Dio». Questi cinque precetti, «in conformità al simbolismo costruttivo di questo *hadîth*, vengono chiamati i «fondamenti» o «pilastri» (*arkân*) dell'islâm [...] I cinque *arkân* rappresentano quindi il centro attorno al quale gravita tutta l'attività religiosa del musulmano e ne scandiscono ritmicamente la vita» (*Ibi*, p. 120).

¹⁷ *Ibi*, p. 144.

¹⁸ Cfr. A. Bausani, *L'Islam*, *cit.*, pp. 37-38, 42, 60-68. M. Di Tora, *Religioni monotei-*

in questo quadro che possiamo intendere il termine islâm con l'ulteriore accezione di religione di Legge¹⁹. Secondo questo taglio, è molto più vicino all'ebraismo che al cristianesimo. Sul modello del giudaismo, infatti, che con i suoi 613 precetti plasmava il vivere religioso e civile, l'islâm di legge mette in risalto gli obblighi da osservare, personalmente e comunitariamente. Se, pertanto, con religione islamica si intende l'islam nella sua dimensione religiosa, con islam di legge si mette in evidenza soprattutto la dimensione precettistica. In questo senso si può parlare dell'islâm come di un'ortoprassi²⁰.

Infine, in riferimento all'islam possiamo anche riferirci ad una saggezza sapientiale, con la nascita della filosofia, e, infine, ad una spiritualità, con la dimensione gnostico-introspettiva sviluppata dal sufismo o misticismo islamico²¹.

stich e violenza: la negazione del Nome di Dio?, in M. Naro (a cura di), *La virtù del Nome. Invocare Dio e riconoscere l'umano* (Arazzi 4), Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2016, pp. 66-75. È proprio in questa dimensione precettistica che tocchiamo con mano una delle più chiare ed evidenti differenze col cristianesimo. Se per Gesù la sfera religiosa è chiaramente distinta da quella civile, con la nota espressione riportata nei Vangeli – «Rendete a Cesare quel che è di Cesare e a Dio quel che è di Dio» (Mt 22,21 e par.) – nella religione islamica, in forza del nome stesso (sottomissione, servizio), essa si compie non solo nell'adesione ad una generica volontà di Dio, ma nell'osservanza della sua Legge (*shari'a*). La caratteristica propria di questa legge – intesa tecnicamente come «da norma dettata da Dio al suo Profeta [...], cui si deve attenere ogni credente» (A. Ventura, *op. cit.*, p. 110) –, come abbiamo visto, è di organizzare tutti gli ambiti della vita del credente, unificando non solo il rapporto verticale con Dio, ma anche quello orizzontale dei rapporti umani e sociali, sul modello ebraico dell'unità tra dimensione religiosa e civile che troviamo nella legislazione mosaica, in particolare in Dt 4,8-11. Muhammad, ormai capo politico-militare della città-stato di Medina, intese proprio rifarsi a Mosè, in quanto legislatore della propria comunità religiosa, come assunse anche il ruolo di giudice (come Salomone) e quello di condottiero (come Davide e Giosuè) (Cfr. P. Branca, *op. cit.*, pp. 49-50).

¹⁹ È una categoria importantissima, su cui insiste A. Bausani (*L'Islam*, *cit.*, pp. 15, 17, 57).

²⁰ Scrive G. Rizzardi: «Il cristianesimo si caratterizza storicamente come religione dell'ortodossia dogmatica, mentre l'islam avanza nella storia come la pretesa di essere la “religione” dell'ortoprassi. Il concetto di “ortoprassi” è legato originariamente alla nozione coranica di *al-fitra* – natura islamica (l'uomo creato da Allah è *islamicamente* configurato) – e storicamente contrassegnato dalla sottomissione alla *shari'a* (l'uomo regolato dagli imperativi della Legge islamica?)» (*op. cit.*, p. 21).

²¹ Cfr. M. Borrman, *Per un discernimento cristiano della religione musulmana*, in M. Cro-

Dal quadro appena tratteggiato, emerge sempre più chiaramente come l’islâm, nella sua multiforme manifestazione, si distingue dal nostro modo di concepire la religione, in particolare da come ci è stata trasmessa dal cristianesimo, a motivo del fatto che esso è *più* che una religione. Non si tratta solo di un personale rapporto che si stabilisce tra il credente e Dio, quanto piuttosto come un progetto globale e onnicomprensivo – di cui la tradizione islamica è custode gelosa – di natura sociale, religiosa, politica e culturale. L’islâm, infatti, non si limita, come nel cristianesimo, a trasformare la vita del credente e, conseguentemente, del mondo, bensì a modellare la società da governare in accordo alla volontà di Dio, illuminando «tutti gli aspetti della vita, psicologici e materiali, interiori ed esteriori»²². Tutto è integrato e ispirato dalla religione. Per questa ragione, l’islâm si autocomprende come un trinomio inscindibile di *dīn wa-dunyā wa-dawlāh*, ossia come religione-cultura-politica, «al cui vertice sta la componente *dunyā* (ortoprassi islamica)»²³. Dal trinomio possiamo cogliere la necessità di un’autorità che sia garante dell’applicazione e dell’osservanza della Legge divina nella società islamica. Ecco

ciata (ed.), *Per un discernimento cristiano sull’islam. Storia e teologia*, Città Nuova, Roma 2006, pp. 145-146.

²² M. Campanini, *Il Corano.., cit.*, p. 7.

²³ G. Rizzardi, *op. cit.*, p. 26; cfr. pp. 20, 29, 32, 141; M. Campanini, *Il Corano... cit.*, p. 7; G. Abdel-Karîm, *op. cit.*, pp. 25, 34, 49, 52, 78, 329, 389, 388-404. È lo stesso Muhammad, secondo le direttive divine, che ha dato l’impronta all’islâm come progetto globale, retto dalla legge divina (cfr. G. Abdel-Karîm, *op. cit.*, pp. 25-35). Va anche detto che l’islâm si autocomprende altresì come religione razionale (cfr. G. Abdel-Karîm, *op. cit.*, pp. 34, 51, 165, 406), semplice – ossia senza dogmi e alla portata dell’uomo (cfr. A. Ventura, *op. cit.*, p. 119; M. Borrman, *Per un discernimento cristiano della religione musulmana*, in M. Crociata [ed.], *Per un discernimento cristiano sull’islam. Storia e teologia*, Città Nuova, Roma 2006, p. 157) – e del giusto mezzo, secondo la definizione di Cor 2,286. Essa pretende di superare sia il rigorismo della legislazione mosaica sia lo spiritualismo cristiano, cristallizzato nel valore che esso assegna al celibato (cfr. A. Ventura, *op. cit.*, p. 111). Nella concezione islamica, invece, «all’uomo deve essere concessa una naturale libertà per poter godere appieno dei frutti legittimi della vita di questo mondo, ma le imperfezioni dell’indole umana richiedono che siano stabiliti limiti alla libertà [ecco il concetto che domina la *shari‘a*], onde essa non divenga arbitrio e non violi i diritti altrui e quelli fondamentali di Dio stesso. La *shari‘a* salvaguarda così i diritti di Dio (*buqâq Allâh*), regolamentando gli obblighi che gli uomini sono tenuti a rispettare nei confronti del loro creatore, e contemporaneamente tutela la pubblica utilità (*maslaha*), nel senso che impedisce al credente di prevaricare nei confronti dei propri fratelli» (*ibi*, p. 111), che nell’islâm sono, propriamente, i fratelli di fede (e viceversa: i fratelli di fede sono l’unico prossimo).

l'importanza dello Stato islamico, con l'archetipo che si profila sin dalla morte di Muhammad: il Califfo, ossia il «vicario (*khalifa*) dell'Inviato di Dio», nella sua funzione militare e civile – come Muhammad a Medina – è «principe dei credenti (*amîr al-mu'minîn*)»²⁴. Questa istituzione rappresenta «un'idea e un simbolo politico-religioso che aveva identificato per secoli» l'islam²⁵. Al momento della sua abolizione, dopo la sua abolizione da parte di M. K. Attatürk (1922-1924), l'evento scosse l'intero mondo musulmano, così come riaccese le speranze con il suo ripristino ad opera di al-Baghdâdî, con l'Isis, il 29 giugno del 2014.

2. Sviluppo di alcuni elementi costitutivi dell'identità islamica fondamenti dell'identità islamica

Da questa panoramica a volo d'uccello, nella quale sono state appena toccate quelle caratteristiche più originali utili a comprendere la religione islamica – alcune sono virtualmente presenti, come la questione del radicalismo islamico, che riprenderemo –, si può facilmente intuire come, tra le righe, numerose siano le finestre aperte su un ulteriore livello di comprensione. Si tratta di quelle caratteristiche che non soltanto denotano la specificità della religione islamica nel quadro dell'esperienza religiosa dell'umanità²⁶ – ogni religione possiede delle caratteristiche proprie, uniche –, ma che risultano talmente cruciali – per le connessioni così forti che stabiliscono con le varie diramazioni di questa religione, tanto da costituirne il fondamento – da consentire di cogliere l'essenza di questa esperienza religiosa

Quali sono queste finestre? Quali sono quegli elementi strutturali per comprendere il significato ultimo di questa religione e, in ultima

²⁴ Cfr. A. Ventura, *op. cit.*, p. 154.

²⁵ M. Campanini, *Ideologia e politica nell'Islam. Fra utopia e prassi*, Il Mulino, Bologna 2008, p. 129.

²⁶ Lungo questo piano, molto battute sono le piste dello studio comparato tra Bibbia e Corano, tra credenze cristiane e islamiche (con particolare attenzione alle figure dei profeti, in particolare di Gesù), tra i sistemi giuridici islamico ed europeo ed italiano, tra la spiritualità islamica a confronto con quella cristiana. La bibliografia è troppo vasta per poterne renderne conto.

analisi, gran parte degli aspetti dell’islâm contemporaneo? In questa sede non possiamo menzionarli tutti. È sufficiente richiamarne tre: 1) Dio (e il suo Corano); 2) il Profeta di Dio, Muhammad; 3) la legge che Dio ha stabilito e che Muhammad ha trasmesso e insegnato, la *shari‘a*.

1. Dio e il Corano

Secondo la fenomenologia delle religioni, ciò che costituisce lo specifico di una tradizione religiosa è data dalla propria concezione di Dio (e perciò dell’uomo e della salvezza)²⁷. Secondo questa suggestione, non possiamo che partire da Allâh, inteso come Nome proprio ed incomunicabile di Dio²⁸. Tralasciando le considerazioni che si potrebbero svolgere ponendo a confronto la teologia islamica con quella cristiana, che ci porterebbero troppo lontano, rileviamo che il cuore della riflessione islamica su Dio si concentra sul fatto è Egli è uno e unico. Non ha soci compagni. Egli è il Creatore ed il Signore dell’uomo e a Lui appartengo i Nomi più belli, con i quali viene invocato continuamente. Ma Dio resta trascendente, inconoscibile, al di là di ogni comprensione umana²⁹. Ciò che per i musulmani, dunque, conta davvero, non è tanto indugiare

²⁷ Basti citare A. N. Terrin, *Introduzione allo studio comparato delle religioni. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Morcelliana, Brescia 1998, pp. 67-76, 263; J. Severino Croatto, *Esperienza del sacro e tradizioni religiose. Studio di fenomenologia della religione*, Borla, Roma 2005, pp. 35, 38, 51-68, 73, 128-169, 364-365.

²⁸ Anche per i Testimoni di Geova, questi sarebbe il vero Nome divino. Solo con la corretta invocazione del Nome si ha la certezza di appartenere alla sua comunità e di godere della sua protezione e della sua benevolenza.

²⁹ «Gli sguardi non lo raggiungono, ma Egli scruta gli sguardi» (Cor 6,103). «Niente è simile a Lui. Egli è ascoltante e veggente» (Cor 42,11; cfr. 16,74). Lo stesso Muhammad, in un racconto autentico, diffida dall’interrogarsi sul mistero divino. «Narrò Anas figlio di Mâlik che l’Inviato di Dio – Iddio lo benedica e gli dia eterna salute – aveva detto: Gli uomini non smetteranno mai di fare domande, finché arriveranno a dire: “Dio è il creatore di tutte le cose, ma chi ha creato Dio?”» (V. Vacca - S. Noja - M. Vallaro [a cura di], *Detti e fatti del Profeta dell’Islam*, Utet, Torino 1982, p. 706). «Tutti i catechismi musulmani – scrive M. Borrman – sviluppano il tema della dissomiglianza tra Dio e le sue creature: Dio è dissimile nell’essere, negli attributi e negli atti; ed è proprio così che viene spiegato che “Dio è dotato di tutti gli attributi della perfezione e sprovvisto di tutti gli attributi dell’imperfezione”» (M. Borrman, *Per un discernimento cristiano..., cit.*, p. 157).

nella conoscenza di un mistero assoluto, quanto eseguire quanto Dio comanda agli uomini. La stessa storia dei profeti nell'islam, osserva acutamente A. Bausani, è la narrazione di sacra di "legislatori". «Il Profeta non è tanto chi fa conoscere dei "misteri" divini o istituisce sacramenti redentivi, quanto piuttosto colui che promulga le leggi che Dio ritiene adatte per l'umanità per un determinato periodo»³⁰.

Con il Corano trasmesso da Muhammad, agli uomini – già naturalmente disposti ad accogliere la Parola di Dio secondo la loro natura – è stata usata misericordia in quanto nel testo sacro è tracciata la retta via (Cor 3,151; 4,68.170; 7,33,158) che conduce alla salvezza eterna; ma per coloro che si ostineranno a non credere nella retta fede (monoteismo assoluto) e non seguiranno le prescrizioni divine ivi tracciate saranno ricompensati con il fuoco dell'inferno (Cor 2,217; 3,11.21; 4,14; 8,14.36-37; 41,28).

2. Muhammad il Profeta

Il latore del Corano è Muhammad, con cui si chiude il ciclo della profezia. È lui il "sigillo dei Profeti" (che per l'evangelista Giovanni è Gesù stesso, secondo Gv 6,27). Nell'islâm il Profeta riveste un'importanza eccezionale e unica non solo sotto il profilo dell'esempio – in quanto prototipo del perfetto *muslim* –, ma anche per quello dell'insegnamento giacché, tramite la sua condotta, ispirata da un potente carisma profetico – «di suo impulso non parla» (Cor 53,3) –, Dio esplicita, chiarisce (Cor 16,44) e completa quanto ha detto nel Corano³¹. È il Corano stesso che lo addita spesso come modello privilegiato per i credenti, cui va prestata obbedien-

³⁰ A. Bausani, *L'Islam*, cit., p. 28.

³¹ Il Testo sacro, infatti istituisce gli atti di culto, dall'adorazione rituale (Cor 20,14; 4,103; 2,238-239) al pellegrinaggio alla Casa di Dio (Cor 2,196-197; 3,97; 22,27-30), ma non insegna le modalità di esecuzione (normative e tassative), che saranno poi sancite dall'esempio Profeta. Inoltre, nel testo coranico sono menzionate le pene per alcuni delitti contro la religione, come la prescrizione del taglio della mano per il furto (Cor 5,38), ma è la Sunna a precisare che va tagliata fino al polso. Altri saranno perfino modificati da quanto Dio prescriverà per bocca di Muhammad, come la sostituzione delle frustate da comminare in occasione del reato di adulterio (previste da Cor 24) con la lapidazione, in forza della prassi muhammadiana.

za, al pari di Dio: «Voi avente nel Messaggero di Dio un esempio buono per chiunque spera in Dio e nell'ultimo giorno» (Cor 33,21; cfr. 3,32; 4,59; 13,35; 59,7, ecc.). Ciò significa che ogni sua azione, ogni sua parola, ogni suo insegnamento è considerato come ispirato da Dio e perciò rappresenta «un prosieguo naturale della rivelazione, quasi un commento vivente al libro sacro», secondo la celebre affermazione di sua moglie 'Â'isha, la quale, «descrivendo il carattere del Profeta, ebbe a dire: "la sua natura è il Corano"»³². Le generazioni contemporanee a Muhammad compresero subito che egli rappresentava «l'interprete unico e autorizzato del messaggio divino», il «modello di comportamento assoluto, dotato di un valore normativo secondo al solo Corano (e talvolta pari ad esso)»³³. Da qui la prassi di raccogliere scrupolosamente tutto quanto era riferito a lui in parole, gesti, comportamenti e perfino silenzi. Tutto concorreva a sancire una norma giuridica, un atteggiamento religioso, un comportamento sociale. Da qui l'importanza della *Sunna*, con la quale si intende tutto ciò che è stato tramandato a proposito dei fatti e dei detti del Profeta dell'islâm³⁴. Il sunnismo, in particolare, ha sviluppato un fortissimo senso religioso dell'imitazione del Profeta sia in senso estensivo – vale a dire in tutti i suoi comportamenti, estesi a tutti gli ambiti della vita religiosa, sociale e civile – sia in senso intensivo, comprendenti cioè anche quelli apparentemente più insignificanti, come l'etichetta da osservare quando si mangia, fino al taglio dei capelli e della barba. I musulmani sunniti vivono nel “mito” della Sunna Profeta, da imitare quanto più è possibile³⁵.

3. La legge islamica

Agli inizi della civiltà islamica, i precetti divini si presentavano disseminati nel Corano³⁶ e nella Sunna profetica. Da questa immensa molte

³² A. Ventura, *op. cit.*, p. 100.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Cfr. *ibi*, p. 101. Quanto ci è stato tramandato a proposito dei detti e dei fatti del Profeta è trascritto negli *ahâdîth* (sing. *hadîth*), cioè quel corpo di racconti (lett. “notizie”) che hanno per protagonista, diretto o indiretto, il Profeta Muhammad.

³⁵ Cfr. A. Ventura, *op. cit.*, pp. 105-106.

³⁶ Dei 6236 versetti, raggruppati in 114 capitoli o sure, il Corano ne contiene circa

del materiale giuridico, i giuristi dei primi secoli delle quattro scuole giudiriche (*madhābib*, sing. *madhbhab*) – hanafita, malichita, sciafiita e hanbalita – estrassero e codificarono sistematicamente nei loro trattati di diritto (*fiqh*) l'insieme delle norme che rappresentano l'immutabile Legge religiosa islamica, la *shari'a*. Questo sforzo interpretativo si concluse nel IX sec. d.C. Da allora, i giuristi successivi si limitano a seguirne pedissequamente (*tagħid*), fino ai nostri giorni, quanto è stato codificato dalle *madhābib*. Mediante il ragionamento analogico, attraverso responsi giuridici (*fatāwā*, sing. *fatwā*), continuano ad applicare ai nuovi casi concreti che si presentano alla comunità islamica i principi e le regole fissate all'inizio della civiltà islamica così da obbedire alla volontà di Dio fissata nella *shari'a* (in origine aveva il significato di “strada per l'abbeveratoio”, “cammino verso la fonte”; in senso traslato è “via di salvezza”)³⁷.

3. Le criticità del sistema giuridico shari'aitico

Da questo succinto quadro del sistema normativo islamico, non è difficile scorgere non soltanto la discontinuità con la prospettiva cristiana, ma anche, e soprattutto, talune gravi criticità se paragonato al sistema giuridico occidentale.

200 di carattere giuridico. Dio, nel Corano, si vanta di abrogare quanto Lui stesso ha stabilito, così da esaltare la sua libertà (Cor 2,106; 13,39; 16,101); è il principio giuridico dell'abrogante e dell'abrogato, che vale solo per le norme giuridiche, mai per le tematiche squisitamente teologiche. Ebbene, «da tradizione successiva ha fissato a ben 225 il numero di versetti che sarebbero stati abrogati da altri» (M. Borrman, *Islam e cristianesimo. Le vie del dialogo*, Paoline, Cinisello Balsamo [MI] 1993, p. 171; cfr. p. 129).

³⁷ Si veda S. Scaranari, *Shari'a. Legge sacra, norma giuridica* (Saperne di più 5), Paoline, Milano 2018. È importante chiarire un concetto. La legge islamica è stata formalizzata nel IX sec. d.C. dalle scuole giuridiche. È questa la legge di Dio. Attualmente i diversi Paesi islamici, tranne quelli nei quali la *shari'a* viene formalmente adottata, rimodulano i loro ordinamenti integrando, modificando, sostituendo la legge religiosa con nuove disposizioni di matrice più liberale. In Tunisia, ad esempio, la poligamia è stata formalmente abolita. La discrepanza tra norme shari'aitiche e nuovi sistemi giuridici è analizzata dal prezioso volume di W. Ende - U. Steinbach, *L'Islam oggi*, edizione italiana a cura di A. Cilardo, EDB economica, Bologna 2004. Va da sé osservare che i più devoti restano attaccati alla *shari'a*, disattendendo le normative moderne.

1. La *rexata quaestio* dell'ermeneutica dei testi sacri (Corano e Sunna)

In termini generali, dal punto di vista epistemologico, la prima grande questione riguarda l'ermeneutica dei testi, a cominciare dall'interpretazione del Corano. Se il Testo sacro è eterno e in creato, se Dio l'ha fatto discendere, tramite Gabriele, su Muhammd, viene escluso ogni intervento umano nella sua composizione e perciò viene così preclusa ogni possibilità di interpretarlo scientificamente, così come avviene per la Bibbia, mediante un approccio storico-critico³⁸ che consenta di distinguere tra forma del racconto e contenuto profondo, che corrisponde al vero messaggio divino³⁹. Anche l'arabo, con il quale il Corano si vanta di essere stato rivelato (Cor 16,103; 26,195) è parte integrante e vincolante del testo (è in arabo la Madre del Libro), per cui i musulmani non possono, tecnicamente, tradurre il testo nelle lingue correnti. Il Corano, dunque, non va interpretato, bensì applicato⁴⁰. Anche in quegli insegnamenti, del VII sec. d.C., chiaramente condizionati dalla mentalità beduina del tempo, come la subordinazione della donna all'uomo – con le inequivocabili parole coraniche (Cor 2,228; 4,34; ecc.) –, ma che

³⁸ Cfr. A. Bausani, *Il Corano*, cit., pp. XL, LXX. Il problema attuale del mondo islamico è quello di non saper distinguere tra livello formale e livello contenutistico del testo. Il messaggio divino, però, si inserisce nella cultura attraverso un codice linguistico che risente del suo tempo storico. I modernisti islamici tendono a concepire il Corano non come una rivelazione letterale, bensì come un'ispirazione tradotta in linguaggio umano. Ma questa concezione, vista dai più come un atten-tato alla sacralità del Testo e alla libertà di Dio, è condannata (cfr. C. Van Nispens – E. Farahian, *È possibile un rinnovamento del pensiero islamico?*, in «La Civiltà Cattolica» 145/1 [1994], pp. 220-232; E. Farahian, *Il caso del prof. Nasr Aby Zayd in Egitto*, in ibi., 148/1 [1997], pp. 344-356).

³⁹ Nell'ambito dell'ampio dibattito, mi limito a rimandare a P. Branca, *op. cit.*, pp. 278-283; Id., *Il Corano. Il Libro sacro della civiltà islamica* (Farsi un'idea 68), Il Mulino, Bologna 2001, pp. 85-92, 107-120; Centro di studi sull'ecumenismo, *Cento domande sull'islam. Intervista a Samir Khalil Samir*, a cura di G. Paolucci e C. Eid, Marietti 1820, Genova 2002, pp. 12-20.

⁴⁰ Tanto per capirci: nessuno, oggi, si sognerebbe di prendere alla lettera quelle parole di Gesù, secondo le quali per essere suoi discepoli occorre odiare i propri genitori (Lc 14,26), o quelle altre di Paolo, che prescrive il velo per le donne (1Cor 11,1-16); anzi, impone che non parlino in assemblea (1Cor 14,34-35) e che debbano essere sotomesse ai mariti (Ef 5,22-24). Solo nei movimenti evangelici, durante il culto, le donne indossano il velo bianco e sono separate dagli uomini. Ciò significa che la tradizione cristiano-cattolica ha, nel tempo, saputo distinguere i limiti storico-culturali dell'Apostolo, dal messaggio divino. In islam ciò è impossibile a motivo della concezione sacrale del testo, che ha come unico autore Iddio. Dunque va applicato alla lettera.

la peculiare concezione sacrale del testo impedisce che siano comprese come categorie contingenti del tempo e della società araba di allora. In assenza di un vero autore umano, agli studiosi islamici non resta che il solo commento grammaticale, peraltro basato principalmente su quanto il Profeta stesso ha esplicitato⁴¹.

Per quanto riguarda la Sunna, si può svolgere una riflessione analoga. Se il concetto di profezia applicato ad Muhammad ha una valenza molto più intesa ed estesa di quello che troviamo nella Bibbia – per cui ogni gesto, ogni azione, ogni comportamento del Profeta risulta normativo per la *shari'a* – e se la *Sunna* è il prosieguo ed il completamento dell'insegnamento coranico, anche questa non può essere interpretata secondo il metodo storico-critico. Inoltre si aggiunga la questione della canonicità. A motivo della peculiare concezione del ruolo profetico di Muhammad, sin dall'inizio dell'islam si produsse un'enorme quantità di materiale narrativo riferito al Profeta. Spesso questi *ahádith* sono contraddittori, incongruenti l'uno con l'altro, o più autorevoli rispetto ad altri. Da qui la selezione in raccolte che il sunnismo riconosce come canoniche, assegnando loro un'autorità indiscussa a motivo della loro autenticità⁴². Ebbene, tralasciando le altre raccolte, i cui *ahádith* non sono sicuri⁴³, i Digesti canonici presentano *ahádith* nei quali taluni

⁴¹ Cfr. A. Ventura, *op. cit.*, pp. 94-100.; P. Branca, *Il Corano..., cit.*, pp. 68-92.

⁴² A seconda del grado di autenticità (sicuro, buono e debole) riconosciuto dai giuristi, il materiale profetico è raccolto in Digesti canonici. Per i sunniti, cinque sono le raccolte sicure (*sahíb*) di *ahádith*, che è possibile consultare online al sito <http://sunnah.com/>; sulla sesta non vi è accordo (cfr. A. Ventura, *op. cit.*, p. 103). In italiano, è classica l'antologia *Detti e fatti del Profeta dell'Islám*, a cura di V. Vacca - S. Noja - M. Vallaro, già citata. Di recente l'editoria italiana si è arricchita di due nuove collezioni di racconti profetici (preziosa anche per la numerazione standard dei singoli detti muhammadiani, assenti nell'antologia dell'Utet): a) *Vite e detti di Maometto* (I meridiani. Classici dello Spirito), progetto editoriale di A. Ventura. *Vite antiche di Maometto*, con saggio introduttivo e note di M. Lecker. Testi scelti e tradotti da R. Tottoli. *Detti di Maometto*, a cura di R. Brunner. Testi tradotti da M. Laria, Mondadori, Milano 2014; b) Mâlik ibn Anas, *Al-Muwatta'. Manuale di legge islamica*, a cura di R. Tottoli. Indici a cura di L. Patrizi. Illustrazioni originali di M. Campedelli, Giulio Einaudi Editore, Torino 2011.

⁴³ Benché non godano di pari autorità, non per questo sono considerate irrilevanti, come invece avviene per i testi apocrifi della letteratura cristiana (Vangeli e altri scritti). Che anche le raccolte "apocrife" godano di un certo prestigio in islam – giacché il loro protagonista è comunque Muhammad, modello dei credenti – è dimostrato dal fatto che il noto detto attribuito a Muhammad, secondo cui l'islam avrebbe conquistato

comportamenti del Profeta, modello perfetto da imitare senza alcun filtro di mediazione storico-culturale (se non quella delle quattro scuole) suonano come particolarmente incompatibili con i nostri valori. Ne segnalo solo alcuni, i più noti e/o incisivi. 1) intraprende azioni militari di natura offensiva⁴⁴ (dunque non solo *jibâd* difensivo, tutto sommato comprensibile), ispiratrici di tutti i movimenti jihadisti che si ritengono così pienamente legittimati nella loro azione; 2) sottopone a tortura e legittima l'uccisione di adulteri, apostati, spie, omicidi ed avversari⁴⁵; 3) sposa la giovanissima 'Â'isha, che poi sarà la prediletta⁴⁶, 4) distrugge,

Roma – rilanciato dalla propaganda dell'Isis perché interpretato sia come promessa divina, ma anche come impegno dei credenti, che prepara i tempi ultimi – è contenuto non nelle raccolte canoniche, bensì nella collezione dei detti del Profeta di H. Ibn Hanbal, nn. 6645. Esso è ben conosciuto dai tutti musulmani, jihadisti e non (rimanendo alla seguente sitografia: <http://www.memri.org/clip/en/1739.htm>; <http://www.memri.org/clip/en/3450.htm>; <http://www.memri.org/clip/en/5342.htm>; http://www.sufi.it/Islam/I_segni_minori.htm; <http://www.announo.tv/2014/12/arrivere-mo-a-roma-con-le-preghere-o-con-la-guerra/>).

⁴⁴ È da notare che, fino al IX sec. d.C., gli storici musulmani descrivono la biografia del Profeta con la dizione di *kitâb al-maghâzî*, ossia il «libro delle razzie», da intendere come «aggressioni a scopo di rapina» (H. Küng, *Islam. Passato, presente e futuro*, Rizzoli, Milano 2005, p. 142).

⁴⁵ Non c'è spazio per citare tutti gli *ahâdîth*. Mi limito a rimandare, rispettivamente, a *Vite e detti di Maometto...*, cit., pp. 380; 886-898, 815-818, 729-730, 959-964, 238-239 e 714-716.

⁴⁶ Il matrimonio con 'Â'isha merita di essere esplicitato. Lo facciamo citando un passaggio di un'autorevole biografia ufficiale come quella di M. Ibn Jarîr al-Tabarî: «sposò 'Â'ishah che aveva solo sette anni ed era troppo giovane perché egli potesse consumare con lei il matrimonio. Ancora per due anni ella rimase presso suo padre, Abu Bakr, e il Profeta la prese con sé solo dopo l'ègira» (*Vita di Maometto*, BUR, Milano 2002, pp. 361-362), dunque a 9 anni, quando Muhammad aveva circa 53 anni; si veda il parallelo *hadîth* B 5158 cit. in *Vite e detti di Maometto...*, cit., p. 695. Benché il diritto classico abbia stabilito nella pubertà l'età minima per il matrimonio, e molti Paesi fissino l'età della donna tra i 15 e i 17 anni, e quella per l'uomo tra i 15 e i 18 anni (cfr. M. Okenwa Udogbor, *Il diritto musulmano*, Lateran University Press, Città del Vaticano 2010, pp. 64; cfr. K. Dilger, *Tendenze dello sviluppo del diritto*, in W. Ende - U. Steinbach, *op. cit.*, pp. 256-270), resta la cultura (soprattutto in talune terre meno progredite) del matrimonio con giovani in tenera età. Da qui la piaga delle «spose bambine»: cfr. G. Santucci, *In Italia 2.000 spose bambine ogni anno. E molte sono costrette a rimpatriare*, in «Corriere della Sera», 20.1.2009, p. 3. Si veda la campagna di *Amnesty International* (<http://www.amnesty.it/Mai-piu-spose-bambine-campagna-contro-matrimoni-pre-coci-e-forzati>; cfr. <http://espresso.repubblica.it/internazionale/2015/11/26/news/mondo-2015-700-milioni-di-spose-bambine-1.241104>) ed il Rapporto *Indifesa*, curato

nel 630, gli idoli presenti nel tempio della Ka'ba, azione che sarà assunta a modello da tutte le forme di iconoclastia nell'islâm; 5) stabilisce il velo per le donne⁴⁷ e approva le mutilazioni genitali femminili⁴⁸.

da *Terre des Hommes*, analizzato da G. Occhetta, *La violenza sulle bambine*, in «La Civiltà Cattolica», 166/4 (2015), pp. 349-358. Recentemente qualche imam l'ha difesa come parte della cultura islamica: <http://www.ilgiornale.it/news/cronache/limam-accettate-spose-bambine-cultura-dei-migranti-1225008.html>.

⁴⁷ Al riguardo dell'uso del velo da parte delle donne, dobbiamo svolgere le seguenti precisazioni. Il diritto, ispirandosi al Corano (19,17; 24,31.60; 33,33.53.59) e alla Sunna, richiede «che si copra la 'avrâ, la parte o le parti che è indecente esporre. Nell'uomo: ciò che sta tra l'ombelico e il ginocchio. Nella donna libera: tutta la persona tranne la faccia, le mani e i polsi» (A. Cilardo, *Il diritto islamico e il sistema giuridico italiano. Le bozze d'intesa tra la Repubblica Italiana e le associazioni islamiche italiane*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2002, p. 234). Questo velo che copre le donne, rendendole tuttavia riconoscibili, è il *hijâb*. La questione si riferisce a quegli indumenti che coprono completamente la donna, chiamati e forgiati diversamente dalle tradizioni culturali e locali delle società islamiche: il *niqâb* (che mostra visibili solo gli occhi) e il famigerato *burqa* (tipico della cultura afghana). Benché non sia propriamente islamico, – non sia cioè codificato dalla Legge elaborata dalle quattro scuole, la quale suddivide gli atti umani in cinque categorie: obbligatori, raccomandati, indifferenti dal punto di vista legale, riprovevoli e vietati –, i più devoti lo ritengono obbligatorio in base ad alcuni detti attribuiti al Profeta. Secondo alcuni *ahâdîth*, infatti, alcune donne, dopo l'adorazione rituale, tornarono a casa senza che nessuno potesse riconoscerle; in un altro *hadîth*, in occasione del Pellegrinaggio, in stato di sacralizzazione, il Profeta proibì che si coprissero il viso e indossassero i guanti. I fautori del velo integrale sostengono che le donne islamiche avessero l'abitudine di coprire il loro viso, altrimenti non si spiegherebbe la ragione per la quale il Profeta ne vietasse specificamente l'uso durante il pellegrinaggio.

⁴⁸ Anche in questo caso occorrono alcune puntualizzazioni. Per quanto riguarda la circoncisione maschile (*khitâb*), benché non venga citata nel Corano, come spesso succede nell'islam, è la Sunna che l'istituisce, chiarendone la modalità. Infatti è l'ispirato insegnamento del Profeta che l'ha imposta «quasi come il segno distintivo dell'islam [...] Alcuni giuristi l'hanno considerata come un obbligo, ma la maggioranza la include nella categoria degli atti particolarmente raccomandati. Essa concerne i minori maschi e può essere effettuata sin dal momento della nascita, ma la pratica più diffusa è quella di rimandarla all'ingresso del giovane nella pubertà» (A. Ventura, *op. cit.*, p. 144). Per quanto riguarda le donne, «non esiste in materia di circoncisione femminile una norma musulmana chiara e obbligatoria basata sul Corano e sulla Sunnah di Maometto. Gli imam dei quattro riti musulmani e i giuristi contemporanei sono in disaccordo nello stabilire se si tratta di un dovere o di un atto raccomandato» (S. A. Aldeeb Abu-Sahlieh, *Il diritto islamico. Fondamenti, fonti, istituzioni*, ed. italiana a cura di A. Arena, Carocci, Roma 2008, p. 249). Va osservato che questa dichiarazione della Corte amministrativa suprema egiziana non la dichiara illegittima; al contrario: il dissenso delle scuole sta nell'obbligatorietà (!) Su questo tema il manale ritorna più volte: cfr. pp. 37, 247-250,

2. La *Shari‘a*: limiti di un sistema giuridico medievale

Tenuto conto di quanto detto, nascono due ordini di problemi. Anzitutto uno di carattere valoriale. Nell’elaborazione della legge religiosa da parte delle scuole giuridiche, i saggi dell’islam si sono attenuti anzitutto alla lettera del Corano. Dal *mare magnum* della narrazione profetica, hanno optato per una selezione di testi, incastonati secondo il taglio che le quattro scuole intendevano assumere, e privilegiando quelli che avessero una maggiore autorevolezza di autenticità. I giuristi, dunque, attenendosi alle fonti rivelate (principalmente Corano e Sunna), hanno estrapolato e raccolto «tutto ciò che Dio e il suo Profeta (inviauto da Dio e suo messaggero) hanno legiferato o legalizzato»⁴⁹. È così che si è costituita formalmente la *shari‘a*, secondo la quadruplice forma dei quattro riti sunniti, al pari della quadruplice forma dei Vangeli per i cristiani.

Ebbene, se confrontiamo i principi della *shari‘a* con quelli di sistemi giuridici occidentali, questi si presentano con tre caratteristiche principali che ne segnano una netta distanza. La Legge islamica, infatti, si fonda su una triplice disuguaglianza: «fra uomo e donna [in questo aspetto è compresa soprattutto la materia dello statuto personale, col diritto di famiglia], fra l’uomo libero e lo schiavo, fra musulmano e non musulmano», con lo statuto di “protezione” assegnato ad ebrei e cristiani dallo Stato islamico⁵⁰. Ma anche in altri ambiti le norme shari‘aitiche risultano particolarmente distanti dalla sensibilità occidentale. Sullo sfondo sta anzitutto la questione della concezione islamica del rapporto religione-Stato, cristallizzata nel noto trinomio *dīn wa-dunyā wa-dawlah*. Altri ambiti del diritto incompatibili con i nostri sistemi giuridici sono quelli che riguardano il diritto penale – con le pene *hudūd* (sing. *hadd*), le quali comprendono il reato di apostasia (*irtidād*)⁵¹, e quelle *taz’ir* col rea-

352, 360-361, 374, 464.

⁴⁹ G. Abdel-Karîm, *op. cit.*, p. 135.

⁵⁰ Cfr. M. Borrman, *Islam e cristianesimo...*, *cit.*, p. 170; cfr. A. Cilardo, *Il diritto islamico...*, *cit.*, p. 125; M. Di Tora, *Il problema di una filosofia “islamica”*, in M. Naro (a cura di), *Il filosofare per le religioni. Un contributo “laico” al dialogo interreligioso* (Arazzi 1), Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2016, pp. 288ss.; Id., *Religioni monoteistiche...*, *cit.*, pp. 51-61.

⁵¹ Cfr. M. O. U. Udagbor, *op. cit.*, pp. 140-142; A. Cilardo, *Il diritto islamico...*, *cit.*, pp. 50-51, 134-135, 139-145, 189-190.

to di sodomia⁵² – e quelli del diritto internazionale con la distinzione tra “casa dell’islam” (*dâr al-islâm*), dove vige la Legge di Dio, e “casa della guerra”, (*dâr al-harb*), rappresentati dai territori nemici, non musulmani, in stato di perenne belligeranza con l’islâm)⁵³.

Il secondo ordine di questioni riguarda il problema dell’islâm politico contemporaneo, dal quale trae origine il fenomeno del fondamentalismo jihadista. Con la nascita del cosiddetto radicalismo islamico moderno, a partire dalla fondazione dei «Fratelli Musulmani» nel 1929⁵⁴, si è ormai innestato nel mondo islamico un pericoloso virus che si diffonde a macchia d’olio: il proposito che la *shariâ'a* sia applicata integralmente (anzitutto) dagli Stati islamici e, possibilmente, nel mondo intero. Se è vero che «la stretta osservanza della religione islamica è il problema che si è posto fin dalle origini della storia dei musulmani»⁵⁵, è nella modernità – a partire dalla spedizione napoleonica in Egitto nel 1798, con l’estensione del colonialismo e l’assunzione di normative giuridiche occidentali nei Paesi che si dichiarano islamici –, con il confronto con l’Occidente, che la crisi di identità viene avvertita fortemente, a fronte di secoli in cui la civiltà islamica ha dominato la scena internazionale. La risposta a questa crisi è quella proclamata dai Fratelli Musulmani, e da tutti i movimenti integralisti o islamisti – le etichette sono secondearie rispetto alla sostanza – che alla Fratellanza si ispirano. Le società islamiche potranno riacquistare la loro dignità e il loro prestigio col ripristino e l’applicazione integrale della *shariâ'a*, sul modello dei primi

⁵² Cfr. M. O. U. Udugbor, *op. cit.*, p. 145.

⁵³ Cfr. S. A. Aldeeb Abu-Sahlieh, *op. cit.*, pp. 517ss.; A. Cilardo, *Il diritto islamico...*, *cit.*, pp. 70-71, 76-79, 86-92, 94ss., 102-106, 109ss.

⁵⁴ Nel 1929, in Egitto, Hasan al-Bannâ, fonda i «Fratelli Musulmani». L’emblema della Fratellanza è il seguente: un Corano, sostenuto da due spade, e la prima parola di Cor 8,60, che dà l’ordine di armarsi: *wa'aiddu*. Il loro motto è: «Dio è il nostro scopo, il Messaggero il nostro modello, il Corano la nostra legge, la guerra santa è il nostro cammino, il martirio il nostro desiderio». Lo stesso al-Bannâ preciserà la fisionomia della Fratellanza, la quale discende dalla fisionomia dell’islam: «L’islam è in effetti fede e culto, patria e cittadinanza, religione e stato, spiritualità e azione, libro e sciabola. Il nobile Corano parla di tutto questo, lo considera come sostanza e parte integrante dell’islam» (cfr. K. F. Allam, *L’islâm contemporaneo*, in G. Filoramo, *op. cit.*, pp. 313ss.; S. Sbai, *I Fratelli Musulmani e la conquista dell’Occidente. “Da Istanbul a Doha, la linea rossa del Jihad”*, Armando Curcio Editore, Roma 2018).

⁵⁵ M. Borrman, *Islam e cristianesimo...*, *cit.*, p. 123.

secoli dell’islâm, mitizzati come l’età d’oro della perfetta adesione alla Legge divina, sotto la guida di Muhammad e dei primi quattro califfi soprannominati come “ben guidati” (*al-râshidûn*). È l’affacciarsi dell’islam politico, con la saldatura tra sfera religiosa e sfera civile.

In Occidente, tra i gruppi più attivi che si propongono anzitutto di vivere in armonia con la Legge religiosa islamica, e, magari, estenderla alle società occidentali quando se ne presenteranno le condizioni politico-sociali, si collocano sia Fratelli Musulmani – con la richiesta di costruzione di nuove moschee e sostenendo una condotta dei loro affiliati che si ispiri ai principi della Legge – sia, in modo certamente più esplicito e intransigente, i salafiti⁵⁶ (che si vantano di tenere la barba incolta, sul modello di Muhammad, a differenza dei Fratelli Musulmani che se la rasano)⁵⁷.

La conformazione politico-culturale delle nostre società occidentali⁵⁸, da un lato rafforza la convinzione degli islamisti che è possibile

⁵⁶ Dal termine arabo *salaf* che indica le prime generazioni di credenti i quali, sotto la guida di Muhammad e dei primi quattro califfi, avevano fedelmente seguito gli insegnamenti di Dio del Corano e l’esempio del Profeta. Queste considerazioni sull’islam moderno e contemporaneo, si trovano, principalmente, in Bausani, *L’Islam*, cit., pp. 172ss.; P. Branca, *Introduzione...*, cit., pp. 265ss.

⁵⁷ Questi gruppi, che qualifichiamo come radicali, non si presentano come moderati (quasi dovessero rinunciare a parte delle loro convinzioni religiose), bensì come musulmani “integrali”. Essi, che si propongono come i (veri) difensori dell’islam, non si accontentano di dirsi musulmani (*muslîmîn*). Dal momento il musulmano è colui che è disposto ad obbedire a Dio (Cor 7,172; 33,70), essi desiderano affermare la loro appartenenza ad un sistema totalizzante, che intendono difendere e promuovere non soltanto nella sfera della personale con l’adesione ai cinque pilastri e ai sei articoli della fede, ma anche e soprattutto in quella pubblica e civile. Ecco perché talvolta si auto-definiscono come *al-islâmiyyîn* (letteralmente si dovrebbe tradurre con “islamisti”), che sta a significare appunto coloro che vivono in modo totalizzante la legge divina, proponendosi di vivere (in termini soggettivi) – e possibilmente estendere (in termini di impatto oggettivo con la società, islamica od occidentale) – tutto quello che si riferisce al Profeta, anche gli aspetti più marginali, come segno e forma di devozione all’islâm.

⁵⁸ I nostri modelli di società, basati sul multiculturalismo religioso e multietnico, costruite sul rispetto delle identità e delle tradizioni di “altri”, non hanno ancora formulato univocamente, in termini politici, giuridici, sociali e religiosi a labilissima categoria di “integrazione”, intendendola spesso come l’accettazione di una vera e propria forma di parallela di identità, che produce ghettizzazione. Su questo tema, hanno molto scritto, dalle colonne del «Corriere della Sera», i politologi G. Sartori, A. Panebianco e, soprattutto, E. Galli Della Loggia.

ritagliarsi spazi (culturali, oltre che fisici) nei quali poter vivere il più possibile secondo i principi ispiratori della *sharía'a*, di cui il *bijâb* (o peggio ancora il *niqâb* o il *burqa*) rappresenta (o può rappresentare) il segno esteriore più evidente. È in questa cornice che si possono comprendere fino in fondo gli innumerevoli casi di cronaca recenti che vedono come protagonisti i musulmani: dalle donne che circolano in pubblico col *burqa* o col *niqâb*, o che indossano il burkini nelle piscine comunali⁵⁹, alle pretese riguardanti la separazione dei sessi nei luoghi pubblici (soprattutto nei reparti degli ospedali⁶⁰, fino al rifiuto di farsi – o fare – curare da personale medico dell'altro sesso⁶¹, o perfino parlare con persone dell'altro sesso⁶²), per finire alle tragedie familiari in cui le ragazze che intendono vivere all'occidentale vengono minacciate, anche con esiti drammatici, dalle famiglie⁶³. Raramente i media approfondiscono questi

⁵⁹ Spesso le richieste vanno al di là di quanto prevede la Legge. In Marocco, ad esempio, burkini e velo sono proibiti in piscina. La polemica sul burkini si riaccese nell'estate 2016, allorché diversi comuni francesi vietarono di indossarlo in spiaggia. Lo scontro si trasferì in Italia, con moltissime prese di posizione. Il premier francese M. Valls rimase fermo nel ritenerlo incompatibile con i valori della Repubblica. Il ministro dell'Interno italiano A. Alfano non intese sanzionarne l'uso. Il Consiglio di Stato francese lo dichiarò incostituzionale. Il Segretario dell'Ucoii potò provocatoriamente sulla sua pagina facebook una foto con delle suore al mare, volendolo livellare all'usanza delle consacrate. Finalmente due articoli del «Corriere della Sera» furono «risolutivi»: di A. Panebianco (*Perché è giusto disapprovare il burkini (ma vietalo no)*, 30.8.2016, pp. 1.30) e di E. G. Della Loggia (*Con il burkini in spiaggia. Ma sarà davvero una scelta?*, 2.9.2016, p. 28).

⁶⁰ <http://www.ilgiornale.it/news/cronache/lodi-lospedale-si-inchina-allislam-solo-personale-donna-1522465.html>; <http://www.ilgiornale.it/news/politica/ospedali-islamiche-neanche-nei-paesi-arabi-1522847.html>

⁶¹ <http://www.ilgiornale.it/news/cronache/solo-uomini-sull'ambulanza-e-marito-rifiuta-far-salire-moglie-1565491.html>

⁶² http://www.ilgiornale.it/news/cronache/stranieri-rifiutano-parlare-operatrici-centro-regione-1564044.html?mobile_detect=false; <http://www.ilgiornale.it/news/cronache/lislamico-choc-all'infierma-donna-abbassa-sguardo-1572135.html>

⁶³ Negli ultimi anni, numerosi sono i casi di sevizie in ambito familiare che, in diversi situazioni, si sono conclusi tragicamente. In ordine cronologico, si ricorderà il caso di Hina Saleem, la ragazza pakistana sgazzata dal padre nell'agosto 2006 perché viveva all'occidentale. Nel 2009 Sanaa Dafani, diciottenne marocchina, veniva assassinata con coltellate alla gola dal padre. Nel 2010 la diciassettenne pachistana Almas fu sequestrata dal padre-padrone a Fano, perché rifiutava le nozze imposte e combinate. Nello stesso anno, un tunisino costringeva la connazionale ad indossare il velo per nascondere le ferite provocate dalle sue percosse. A

casi. In genere li si considera come situazioni isolate; raramente ci si interroga se all'origine non vi sia la questione, irrisolta, del rapporto tra convinzioni religiose e acquisizione di nuovi valori, quelli del Paese accogliente. Dall'altro, vista la debolezza culturale dell'Occidente, in molti non fanno mistero di prospettare, in un futuro non molto lontano, una nuova società, islamizzata, quando i musulmani saranno la maggioranza. È qui che si inserisce il progetto dell'islam politico: islamizzare le società, piuttosto che modernizzare l'islam. In alcuni Paesi, il processo di islamizzazione è più esplicito rispetto alla nostra situazione italiana, dominata dall'apparente moderata Unione delle Comunità e Organizzazioni Islamiche in Italia (Ucoii), affiliata ai Fratelli Musulmani e che

Novi di Modena, un pakistano uccideva la moglie a sassate riducendo in fin di vita la figlia che si opponeva alle nozze combinate. Nell'aprile 2011 le cronache riportarono il caso di Jamila, una ragazza pachistana trapiantata a Brescia, costretta a non frequentare la scuola perché troppo bella. Nel settembre dello stesso anno, nel pesarese fu arrestato un marocchino che frustava la figlia diciassettenne perché viveva all'«occidentale». Nel 2012, nel perugino, due bimbi marocchini di 12 e 8 anni furono uccisi per punire la moglie che non indossava il velo. Nel 2017 si registrarono i casi della 14enne bolognese, originaria del Bangladesh, rapata a zero perché non voleva portare il velo; della 15enne pavese, di origini marocchine, frustata perché vestiva all'occidentale; della 15enne egiziana che a Torino tentò il suicidio per evitare le nozze combinate della famiglia; della marocchina 28enne picchiata dal marito a Napoli perché non voleva indossare il burqa. Quest'anno, due casi eclatanti. Sana Cheema, 25 anni, residente a Brescia, uccisa in Pakistan dal padre e dal fratello perché si era ribellata alla regola del matrimonio combinato e, soprattutto, perché frequentava un ragazzo bresciano e di Farah, 19 anni, studentessa a Verona, che si innamorò di un italiano, i familiari la condussero in Pakistan, costringendola ad abortire. Tre annotazioni a margine. 1) Nella maggior parte dei casi gli omicidi erano descritti da tutti come «brave persone» e «gran lavoratori», dunque apparentemente integrati. 2) Le radici delle tragedie non vanno ricercate solo nel generico rifiuto dello stile di vita occidentale (liberale), ma soprattutto nel fatto che questi soggetti sono rimasti attaccati a un'interpretazione fedele della tradizione islamica, secondo la quale **«è normale** che un padre non accetti» la convivenza della figlia (si tratta formalmente di quel delitto contro la religione rappresentato dal rapporto sessuale illecito, *zina*, perché compiuto al di fuori del matrimonio), tanto più con un cristiano – matrimonio che è assolutamente inamisibile (secondo Cor 2,221 e 60,10) e crea un **«disonore** per la sua famiglia» –, e peggio ancora se ciò presenti il rischio della conversione al cristianesimo e perciò dell'abbandono dell'islām (col reato di apostasia, per il quale è prevista la pena di morte). Sul tema dell'integrazione e del conflitto tra diverse visioni del mondo, rimando, tra gli altri, a H. Rashid, *Gli immigrati musulmani rifiutano la modernità*, in «Corriere della Sera», 24.7.2005, p. 1.

controlla più dell'80% dei luoghi di culto e centri culturali. Ma in Svezia i salafiti sono in crescita⁶⁴; in Belgio è molto attivo l'imam Fouad Belkacem che sogna una società guidata dalla Legge di Dio⁶⁵; addirittura a Londra controllano interi quartieri e marcano il territorio con adesivi e manifesti in cui si avverte che lì viene osservata la *sharia'a*⁶⁶.

Il proposito di ripristinare la Legge divina anzitutto negli Stati islamici – e in un secondo momento, con la sua progressiva estensione, ai territori non islamici – non sempre viene prospettato in termini democratici e pacifici, cioè con l'acquisizione del consenso mediante libere elezioni, come in Egitto nel 2012-2013 al tempo del presidente M. Morsi. Nell'islam, sulla scorta del Corano e dell'insegnamento profetico, è perfettamente legittimo ricorrere anche all'uso della violenza, come del resto la stessa storia della civiltà islamica insegna, a cominciare dai primi quattro califfi, tre dei quali assassinati per motivi politici. In questa concezione rivoluzionaria dell'islam – rilanciata con autorevolezza nel XX secolo da uno degli autori più letti, Sayyd Qutb, membro della Fratellanza – ciò che conta è stabilire i “diritti di Dio” (categoria che sostanzialmente significa l'applicazione della Sua Legge, non quella degli uomini), non i mezzi con i quali questo bene supremo viene realizzato⁶⁷. Qutb

⁶⁴ <https://www.corrispondenzaromana.it/svezia-un-nuovo-studio-attesta-la-crescita-dellislam-radicale/>

⁶⁵ http://video.ilmessaggero.it/primo_piano/gli_occidentali_si_preparino_un_onda_di_sharia_ed_islam_documentario_choc_quartiere_islamico_di_bruxelles-1257370.html

⁶⁶ M. Allam, *I tribunali islamici che legiferano a Londra*, in «Corriere della Sera», 26.2.2008, pp. 1,17; L. Piccini, *Ronde islamiche a Londra: «Dovete rispettare la sharia»*, in «Libero», 9.7.2015, p. 12. Dei principali ambiti di applicazione della *sharia'a* (la cui sintesi può essere rintracciata in A. Bausani, *L'Islam*, cit., pp. 60-68), ad eccezione di quelle che regolano i pilastri (come la richiesta di costruzione di nuove moschee, flessibilità nel lavoro in occasione del Ramadān, ecc.), nelle locandine che è possibile anche visionare in rete (basta cliccare «sharia+zone+London» sui più potenti e noti motori di ricerca) figurano: 1) le pene *hudūd*, col divieto della prostituzione e dell'alcool; 2) il diritto matrimoniale, con l'obbligo del velo; 3) il diritto personale, con la proibizione di fumo, droga, giochi d'azzardo e carni suine; il diritto civile, col divieto di concerti e di musica. Non è contemplato il diritto commerciale – con l'interdizione di banche occidentali giacché, secondo il diritto islamico, qualunque forma di interesse è proibita perché bollata come usura bolla come usura – ma è plausibile che queste restrizioni vi siano.

⁶⁷ Cfr. K. F. Allam, *op. cit.*, pp. 315-317; M. Campanini, *Il pensiero islamico contemporaneo*

recupera la dottrina tradizionale del *jihád fí sabílí Lláh*, (lett. “sforzo sulla via di Dio”) per propugnare una lotta mondiale e permanente. Quando l’uso della violenza viene teorizzato, allora non siamo più in presenza delle varie forme dell’islam politico, ma si dischiude quello jihadista, in cui, appunto, la riformulazione del *jihád* assume un ruolo centrale⁶⁸.

neo, Il Mulino, Bologna 2005, pp. 155-161.

⁶⁸ Qui si aprirebbe complesso capitolo che non può essere affrontato in questa sede. Mi limito ad osservare che tra i principali gruppi jihadisti possiamo menzionare soprattutto al-Qa’ida, Boko Haram e, soprattutto, l’Isis. La visione dell’islám di queste formazioni è ancora più radicale e rigida rispetto alla *sharía’u*. Vediamo in che senso. L’intento di fondo, l’applicazione integrale della Legge, è sostenuto da una giustificazione teorico-giuridica, vale a dire il superamento del sistema giuridico delle *madhbáhi* ritenendo che sia doveroso e legittimo riaprire l’interpretazione diretta dei testi (Corano e Sunna), bypassando perciò la mediazione delle scuole. Ma ciò comporta, tra l’altro: 1) la rivalutazione delle categorie di “amici” di Dio e suoi “nemici” (che sono i nemici della comunità), già presente nel Corano; 2) la concezione della sacralità della vita, la quale appartiene solo ai musulmani; i non musulmani sono tutti miscredenti, la cui vita è pari a quella delle bestie, come leggiamo nel Testo sacro (Cor 8,55 e il parallelo v. 22; cfr. 2,171); 3) conseguentemente, ebrei e cristiani non sono più considerati semplicemente come cittadini di rango inferiore, ma, come riportato letteralmente nel Corano, come miscredenti (*laqad kafara*) in quanto «dicono: “Alláh è il Messia, figlio di Maria”» (Cor 5,17); l’anatema ritorna ancora nei vv. 72 e 73 e in Cor 9,30. Pertanto, in quanto miscredenti, ebrei e cristiani vanno combattuti, come si combattono i politeisti (Cor 9,5-6.73; 3,142; 8,39.690.65; 61,4.11); 4) ripristino del principio giuridico ed esegetico dell’“abrogante e dell’abrogato”, secondo cui un versetto risulta abrogato quando Dio stabilisce diversamente in un versetto successivo (circa 220), tra cui quelli benevoli e pacifici abrogati da Cor 9,5 e 9,29, rispettivamente nei confronti dei politeisti e degli Scritturali. Più specificamente, l’atavico antisemitismo coranico (Cor 5,82) – Dio li ha «maledetti» (Cor 4,46-47.156-159; 5,18.60.78-79) e trasformati in «scimmie e porci» (Cor 2,65; 5,60; 7,166), causato dalla loro incredulità nei confronti di Muhammad durante i primi anni di predicazione del Profeta a Medina – viene sollecitato secondo le epoche o i condizionamenti storici, come il conflitto israelo-palestinese. Quest’odio ritorna spesso nei sermoni (Cfr. <http://www.memritv.org/clip/en/4826.htm>; <http://www.memritv.org/clip/en/5194.htm>; <http://www.memritv.org/clip/en/5098.htm>; <http://www.memritv.org/clip/en/5432.htm>; <http://www.memri.org/report/en/0/0/0/0/0/0/9145.htm>; <http://www.memri.org/report/en/0/0/0/0/0/0/9559.htm>). 5) il mito del “martirio” (il termine islamico utilizzato è *sháhid*, pl. *shuhudá*) per la causa islamica (Cor 2,154; 3,157-158.169-172.195; 4,74; 9,111; 47,4), in vista di una ricompensa nel Paradiso; 6) il ripristino della schiavitù (Cor 4,36; 5,89; 24,32-33 ecc.), abolita per consenso dai giuristi delle scuole nei secoli recenti, con le tristi vessazioni subite dalle yazide ad opera dei miliziani dell’Isis.

3. Prospettive per il futuro

Il tema cruciale del rapporto tra società occidentali e islam è quello dell'interpretazione e dell'applicazione della *sharī'a*. Nel nostro frangente storico, la tendenza maggioritaria di stampo conservatrice, sostenuta dai movimenti islamisti, prospetta un'identità islamica forgiata dalla Legge, nella quale la sfera religiosa e quella sociale e civile risultano sempre più legate. In termini generali, occorrerà favorire una riforma dell'islam⁶⁹ su quei punti suggeriti in particolare da A. Hirsy Ali: «1. Lo status semidivino e infallibile di Maometto, insieme alla lettura letterale del Corano, soprattutto delle parti rivelate a Medina. 2. L'investimento nella vita dopo la morte anziché in quella terrena. 3. La *sharī'a*, corpus di leggi ricavate dal Corani, gli *ahadīth* e il resto della giurisprudenza islamica. 4. La pratica di autorizzare taluni individui a imporre la legge islamica, ordinando ciò che è giusto e vietando ciò che è sbagliato. 5. L'imperativo di condurre il *jihad* o guerra santa»⁷⁰.

La riforma in seno all'islam coinvolge in primo luogo le società islamiche e i loro intellettuali. Più concretamente, dal canto nostro, occorrerà operare piuttosto su tre livelli. Anzitutto, sotto il profilo educativo⁷¹, va riconosciuto un ruolo primario alla scuola, cui spetta il compito di favorire quel processo di socializzazione e di integrazione da parte degli studenti di famiglie immigrate, favorendo l'assimilazione dei valori

⁶⁹ Tutti sono concordi nel registrare che l'islām, a differenza del cristianesimo, il quale ha dovuto fare i conti con la modernità, non ha conosciuto una figura al pari di Lutero, né un proprio umanesimo, né una forma di rinascimento, né, tanto meno, di illuminismo. Basti citare, a titolo esemplificativo, lo studioso T. Ali, *Lo scontro dei fondamentalismi*, Rizzoli, Milano 2002 – la cui riflessione non è sfuggita ad un filosofo dei nostri giorni (A. Stagnitta, *L'anima nell'universo delle galassie. Al di là dell'orizzonte degli eventi*, EDI, Napoli 2014, p. 402) – che si pone la domanda sulle ragioni per le quali nel mondo islamico non ci sono personaggi di spicco nelle scienze sociali. La risposta è che queste «comportano sempre una riflessione critica sulla religione; la vita intellettuale si è atrofizzata, rendendo l'islam immobile e arretrato» (p. 14). L'unico vero movimento di riforma è stato rappresentato dalla *nahda*, il «Risorgimento» arabo e musulmano, a cavallo tra il XIX ed il XX secolo. Ma fu subito superato dal radicalismo della Fratellanza, che spazzò via l'approccio conciliante con l'Occidente e l'interpretazione dell'islām in armonia con la modernità, sia dal punto di vista scientifico che culturale.

⁷⁰ Cfr. p. 35; cfr. pp. 88, 253.

⁷¹ Cfr. G. Abdel-Karîm, *op. cit.*, pp. 371-374.

delle nostre società occidentali (e italiana in particolare), senza rinunciare all'identità religiosa d'appartenenza. In questo ambito, un valido strumento – benché sia ancora poco conosciuto e apprezzato – è rappresentato dalla *Carta dei Valori della Cittadinanza e dell'Integrazione*, fatta propria dal ministero dell'Interno nel 2007⁷², volta a favorire i valori del nostro ordinamento giuridico e a rifiutare l'antisemitismo, la xenofoobia e tutto ciò che è “diverso”. A partire dalla *Carta*, il secondo livello sensibile su cui operare è quello dei diritti dell'uomo⁷³, tema più volte studiato e dibattuto⁷⁴. I Paesi islamici non hanno aderito alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 10 dicembre 1948. La convinzione è che i diritti umani, se ve ne siano, possono essere stabiliti solo confessionalmente dalla Legge divina. Sono state redatte alcune Dichiarazioni in ambito islamico, ma le differenze con il testo dell'Onu si notano chiaramente soprattutto nelle più autorevoli versioni in arabo. Il terzo livello di approccio, molto concreto, è quello che permette di discriminare – intenso nell'originale valore semantico greco di discernere – tra approccio fondamentalista e approccio liberale all'islam. Il crinale è l'accettazione di tre valori fondamentali, continuamente indicati da M. Cristiano Allam⁷⁵: la sacralità della vita (di ogni vita, anche

⁷² Presentata dall'allora ministro G. Amato il 30 aprile 2007, fu pubblicata nella Gazzetta Ufficiale il 15 giugno successivo (http://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/14/0765_carta_dei_valori.pdf). Si tratta di un testo non giuridico, ma dal valore etico, redatto a più voci da un comitato scientifico autorevole. È uno strumento importante non solo perché stabilisce i principi sui quali si fonda la tolleranza, il rispetto reciproco e la comprensione, ma perché in esso sostanzialmente si pongono le basi per la convivenza per coloro che risiedono sul territorio nazionale. Il testo è scaricabile al sito <http://www.prefettura.it/FILES/docs/1224/Carta%20dei%20Valori%2C%20della%20Cittadinanza%20e%20dell%27Integrazione.doc>.

⁷³ Già Benedetto XVI, nell'esortazione apostolica postsinodale *Verbum domini*, suggeriva che il tema centrale del dialogo con i musulmani fosse quello dei diritti umani (n. 118); sulla stessa lunghezza d'onda papa Francesco nell'esortazione apostolica *Evangelii Gaudium* (nn. 250-253).

⁷⁴ Per comodità, mi limito a rimandare a M. Di Tora, *Il problema...*, cit., pp. 288-292.

⁷⁵ Benché non sia affatto apprezzato nel mondo intellettuale, M. C. Allam, musulmano convertito al cristianesimo e battezzato da Benedetto XVI nella notte di Pasqua del 2008, ha svolto un ruolo importante nel costruire un ponte di conoscenza e di collaborazione tra lo Stato e le varie sigle islamiche italiane, con molti articoli pubblicati su «La Repubblica» e, successivamente, sul «Corriere della Sera». Infatti, dopo la

degli ebrei); la pari dignità delle persone (anche tra marito e moglie) e la libertà religiosa (anche di cambiare religione o di sposare una persona di un altro culto, di ogni altro culto). Sappiamo che la stragrande maggioranza dei musulmani accetta implicitamente questi valori, i quali scaturiscono dalle acquisizioni democratiche delle nostre società occidentali. Ma questi principi, oggettivamente incompatibili con *shari'a*, possono e debbono maturare senza per questo dover mettere in discussione la loro appartenenza religiosa. Semplicemente, la Legge divina si applica in un contesto islamico, non in un territorio non islamico⁷⁶; inoltre, benché sia indiscutibile, essa tuttavia mantiene la caratteristica che può essere sospesa⁷⁷. Ciò dovrebbe favorire il processo di assimilazioni dei valori della società nella quale si è scelto di inserirsi.

strage di Beslan, in Ossezia del Nord, nei primi giorni del settembre 2004, lo scrittore egiziano pubblicò sul «Corriere della Sera» un *Manifesto contro il terrorismo e per la vita* (cfr. http://www.corriere.it/Primo_Piano/Cronache/2004/09_Settembre/02/documento.shtml), che raccolse molte adesioni di musulmani moderati e diede il via alla Consulta per l'islam italiano presso il Ministero degli Interni. Da allora le sue posizioni sempre più critiche verso la struttura religiosa islamica (ma salvaguardando la buona fede dei credenti), che lo portarono alla conversione e che gli costano ancora oggi una minaccia sulla sua incolumità, sono con regolarità manifestate con articoli su «Il Giornale» e i social. Recentemente sono state riassunte nei suoi ultimi saggi: *Islam. Siamo in guerra*. Supplemento a «Il Giornale» del 19.9.2015 (e successiva ristampa), Società Europea di Edizioni – Il Giornale, Milano 2015; *Maometto e il suo Allah*, Piemme, Milano 2017; *Il Corano senza veli*, MCA Comunicazione, Milano 2018.

⁷⁶ Quando nel 2004 in Francia si scatenò il dibattito sulla questione del velo, saggiamente l'imam Tantawi della principale Università islamica, la cairota al-Azhar, osservò che nei Paesi in cui non vige la *shari'a* non si è obbligati a rispettarla (Avvenire, 30.3.2004, p. 3).

⁷⁷ A. Cilardo scrive che durante la sua permanenza in territorio nemico (*dâr al harb*), il musulmano «è tenuto a rispettare, se possessore di un *amân* [salvaguardia] la legge di questo territorio; se, però, c'è conflitto tra le due leggi, deve seguire la propria. Infatti, nelle sue relazioni con i non musulmani il musulmano è tenuto a osservare la propria legge religiosa per quanto riguarda l'interesse/usura, l'uso e la vendita di bevande alcoliche, il divieto di mangiare carne di maiale, se tali azioni siano lecite in quel territorio. La legge islamica, infatti, grava sui musulmani a prescindere dal territorio in cui essi vivono. Se un musulmano entra nella *dâr al harb* senza *amân* non ha l'obbligo di osservare le leggi e le regole di quella terra. Secondo la teoria giuridica islamica, il musulmano che si trova in territorio straniero senza *amân* è infatti in guerra con esso» (*Il diritto islamico...*, cù., pp. 78-79).

Considerazioni conclusive

A differenza della spiritualità orientale, intrisa di misticismo, di quella ebraica, legata all'alleanza con il Signore, di quella cristiana, plasmata dalla legge dell'amore, l'islam si presenta con la caratteristica di tenere insieme saldamente unite, sotto la guida dalla legge divina, sia la sfera religiosa che quella sociale e civile. È una peculiarità che per certi versi ricorda l'ebraismo, inteso come religione di Legge, ma con la specificità di una Legge che resta immutabile nel tempo a partire da quando fu fissata dai saggi, intorno al IX sec. d.C., sulla scorta degli insegnamenti del Corano e di Muhammad, il Sigillo dei profeti. È una legge che regola tutti gli aspetti della vita del credente, sotto il profilo personale che sociale. La religione islamica si presenta come *dīn wa-dunyā wa-dawlah*. Questa dimensione così cruciale è ancora poco conosciuta, come poco conosciuta è l'articolazione dei fondamenti dell'identità islamica. In questa breve presentazione, a partire dalle peculiarità di questa tradizione religiosa, l'attenzione si è sempre più focalizzata sulla centralità della *sharī'a*. Essa non solo plasma la vita religiosa e sociale dei musulmani, ma, sotto la prospettiva occidentale, presenta un grappolo complesso di problematiche rappresentate, in ultima analisi, dal fatto che spesso i suoi precetti e le sue norme si sovrappongono e contrapppongono alle leggi degli ordinamenti giuridici dei nostri Paesi occidentali. Lo sguardo in avanti vede prospettarsi un bivio. In nome del multiculturalismo, lasciare che le comunità islamiche vivano in una sorta di ghetto culturale che favorisca la pratica integralmente delle loro prescrizioni (è il modello dell'islamizzazione della società), ovvero aiutarle – incominciando dall'ambiente scolastico col processo educativo – ad inserirsi nel nostro tessuto sociale. Si tratta di un processo di integrazione il quale, in ultima analisi, altro non è che l'assimilazione di valori etici e civili, di una cultura, di una storia e di una lingua tali da consentire di sentirsi cittadini a pieno titolo (è il modello della modernizzazione dell'islam). È questa la sfida che ci attende nel prossimo futuro.

Silvia Guetta

*Ruolo formativo e civico dell'ebraismo
nelle società postsecolari*

1. Il dialogo come pratica della post-secolarizzazione

Le questioni che si rifanno alla laicità, al pluralismo religioso, alla salvaguardia dei valori etici e dei principi morali riconducibili a tradizioni e fedi, sono diventate percorsi di riflessioni e di opportunità di dialogo, soprattutto all'interno di quelle società che avevano cercato di escludere il religioso da ogni rapporto con l'evolversi delle dinamiche socio-culturali. Dall'inizio del XVII secolo, sostiene Sacks, abbiamo avuto diverse secolarizzazioni, quella del *sapere*, con la scienza e la filosofia, quella del *potere*, con le due grandi rivoluzioni, americana e francese, quella della *cultura*, con il sistema diffuso della conoscenza; e, dalla seconda metà del secolo scorso quella della *moralità*, che legittima lo Stato ad intervenire nel privato al fine di prevenire comportamenti devianti. In particolare Sacks sostiene che «alla fine del XX secolo molti sostenitori del laicismo erano giunti alla conclusione che la religione, se non proprio confutata, era stata quantomeno resa superflua. Non abbiamo più bisogno della Bibbia per spiegare l'universo. Invece abbiamo la scienza. Non abbiamo più bisogno del rituale sacro per controllare il destino umano. Al suo posto abbiamo la tecnologia. Quando ci ammaliamo non abbiamo necessità di pregare. Abbiamo i medici, la medicina, la chirurgia. [...] Quello che i sostenitori del laicismo hanno dimenticato è che l'*homo sapiens* è un animale in cerca di significato. Se c'è una cosa che le grandi istituzioni del mondo moderno non fanno è il fornire un senso»¹.

La crescita esponenziale delle connessioni con gli eventi che accado-

¹ J. Sacks, *Non nel nome di Dio. Confrontarsi con la violenza religiosa* (2015), tr. it.di R. Volponi, Giuntina, Firenze 2017, p. 23.

no nel mondo richiedono continue interrogazioni, talvolta inconsapevoli, ma sempre conflittuali e trasformative, sul senso della vita e la capacità di trovare comunque un luogo intimo e personale dove ritrovare se stessi². Queste nuove ricerche di senso indicano che la separazione della dimensione umana nella gestione e nel coinvolgimento della qualità della sua stessa esistenza ha portato ad abbandonare sempre più il senso di responsabilità e di partecipazione come condizioni prioritarie del nostro vivere sociale. In modo quasi schizofrenico le società chiedono ai sistemi educativi e formativi di preparare i futuri cittadini a competenze utili per la partecipazione ad una cittadinanza attiva, mentre presentano alle giovani generazioni modelli di gestione e organizzazione sociale fondati sulla delega e sull'evitare ogni forma di coinvolgimento che possa richiedere responsabilità diretta.

Dentro un sistema dove i paradigmi di riferimento su sapere e conoscenza, su studio e apprendimento, su verità e oggettività aprono ad un continuo bisogno di ricontestualizzarsi, si inserisce la riflessione sul significato di secolarizzazione. Intesa in senso più ampio la secolarizzazione è un fenomeno che vede il ritrarsi della religione dalla vita pubblica. Ma a partire dagli anni Sessanta prende sempre più consistenza il bisogno del confronto, del dialogo, dell'incontro e della reciproca conoscenza. Con grande lungimiranza e profondità umana Papa Giovanni XXIII e poi Papa Giovanni Paolo II, indicarono, promossero e costruirono i contenuti di un nuovo ruolo delle religioni nell'era della globalizzazione. Il tema del dialogo ha portato a riconoscere un ruolo pubblico delle religioni, che escono così dai loro contesti, dalle loro verità e dai loro riferimenti, per incontrarsi con la volontà di trovare un linguaggio comune d'espressione dei valori che sono patrimonio di tutta l'umanità. La proposta dell'incontro e della reciproca conoscenza, è avvertita come una necessità di apertura tra fedi diverse, come inizio di un reciproco interesse a sviluppare una nuova cultura del religioso. In accordo con questo bisogno si formalizza il rapporto di scambio tra il mondo ebraico e quello cristiano. Il costituirsi o il rinnovarsi di

² G. Harvey, *Credenti della nuova era: i pagani contemporanei* 1995, tr.it. L. Pieraccini, Feltrinelli, Milano 2000; M. Rothstein, *New Age religion and globalization*, Arhus University Press, Oxford, 2001.

associazioni interreligiose per la promozione del dialogo, come quella Ebraico-Cristiana rinnovata dal Rabbino Elio Toaff e da Monsignor Alberto Ablondi a Livorno, nel 1989, crearono lo scambio concreto che riuscì a coinvolgere la base, facendo nascere partecipazione, interesse e progettualità³.

Con gli anni Novanta, il bisogno del dialogo interreligioso comincia a dare i suoi primi risultati. Si delineano le raccomandazioni e le strategie politiche, a livello nazionale, europeo e internazionale. L'organizzazione per le Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO), avvia, a partire dal 1993 una politica finalizzata a promuovere la cultura di pace ridisegnando il ruolo delle religioni, dei loro leader, delle loro comunità. Contro il pericolo di fondamentalismi e di estremismi, pronti a radicalizzarsi negli spazi dell'abbandono, della sofferenza e delle difficoltà identitarie, l'UNESCO progetta una serie di conferenze e incontri il cui *focus* prioritario è il coinvolgimento delle religioni nel prevenire i conflitti armati, diffondere resistenza pacifica e resilienza e decostruire numerose e continue violenze perpetuate in nome della fede.

Documento finale di questo nuovo percorso del dialogo è quello firmato a Barcellona nel 1994. *The Declaration on the Role of Religion in the Promotion of a Culture of Peace*⁴, questa è la dichiarazione che conferma la necessità di promuovere la collaborazione tra le religioni per contribuire, con le politiche locali e gli interventi sociali a prevenire conflitti, ridurre la povertà, fornire un'educazione adeguata e ribadire la necessità del rispetto reciproco tra gli esseri umani. Durante gli anni in cui l'UNESCO avviava la sua consultazione in campo religioso, anche l'Unione Europea cominciava ad avviare una serie di contatti e di dibattiti per creare i primi network tra le religioni, le organizzazioni non confessionali, le organizzazioni laiche. Anche nell'Europa odierna, ricca di diversità, viene promosso il dialogo per la coesistenza pacifica tra le religioni, infatti i movimenti filosofici e le istituzioni europee sono impegnate a promuovere la tolleranza e

³ Storicamente l'Amicizia Ebraico-Cristiana, nasce a Firenze nel 1951 grazie all'impegno e alla lungimiranza culturale e politica di Arrigo Levasti, Giorgio La Pira, Ines Zilli, Giorgio Spini, Giacomo Devoto, Angelo Orvieto e Aldo Neppi Modona.

⁴ Declaration on the role of religion in the promotion of a culture of peace. The contribution by religions to the culture of peace <http://fund-culturadepaz.org/eng/DECLARACIONES/religion%201994.pdf>.

il rispetto reciproco. L’Unione Europea intrattiene un dialogo aperto con le organizzazioni religiose e non confessionali, e il Parlamento europeo contribuisce attivamente a questo impegno⁵.

Ciò che rende concreto il dialogo tra le tradizioni religiose è un nuovo comune impegno per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone e del pianeta. Il comune compito delle religioni è pertanto quello di contribuire, ciascuna coerentemente con la ricchezza delle proprie tradizioni, simbologie, significati, credenze, a coltivare il consapevole valore della dignità umana e della necessità di rispettarla nel comune cammino verso la perfezione spirituale, morale e civile. Insieme con le istituzioni educative e formative, le tradizioni e le religiose condividono la missione della promozione umana da perseguiRSI in particolare attraverso il rispetto dei diritti della persona. Scriveva Balducci «da novità della situazione storica è che ormai l’umanità è raggruppata in un breve spazio nel quale si stanno consumando le pareti di separazione tra le molte etnie, e, quel più conta, raggruppata sotto una medesima minaccia di morte. Che senso avrebbe, mentre il naviglio va a fondo, che le religioni continuassero a discutere tra loro per rivendicare il titolo di universalità? Se davvero esse vogliono rendere onore a Dio, si liberino della cintura di salvataggio e accettino il rischio comune»⁶.

⁵ <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/it/20160919PVL00112/Dialogo-con-le-religioni-e-le-organizzazioni-non-confessionali> Come approfondimento deve essere considerate l’ulteriore sviluppo dell’importanza del dialogo con l’articolo 17 del trattato sul funzionamento dell’Unione Europea (TFUE), introdotto dal trattato di Lisbona (2007). L’articolo fornisce per la prima volta una base giuridica per un dialogo aperto, trasparente e regolare tra le istituzioni dell’UE e le chiese, le associazioni religiose e le organizzazioni filosofiche e non confessionali. Ecco il testo dell’articolo: “L’Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui le chiese e le associazioni o comunità religiose godono negli Stati membri in virtù del diritto nazionale; 2. L’Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali; 3. Riconoscendone l’identità e il contributo specifico, l’Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni.” <http://www.europarl.europa.eu/at-your-service/it/be-heard/religious-and-non-confessional-dialogue> Mentre i primi due paragrafi di quest’articolo garantiscono la salvaguardia dello status speciale riconosciuto dal diritto nazionale alle chiese e alle associazioni o comunità religiose, come pure dell’analogo status di cui godono le organizzazioni filosofiche e non confessionali, il paragrafo 3 invita le istituzioni dell’UE a mantenere un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni.

⁶ E. Balducci, *L’uomo planetario*, Giunti, Firenze 2005, pp.164-165.

2. *Ebraismo tra secolarizzazione, ricerca di identità ed espressione laica*

A partire dalle considerazioni sopra presentate, questa seconda parte del contributo tratterà di alcuni elementi prioritari per l'ebraismo, come il processo che ha portato il mondo ebraico a confrontarsi con la secolarizzazione ed a generare il bisogno di una continua ridefinizione identitaria. Ridefinizione che comprende, includendole come una sorta di alchemica integrazione, possibilità di appartenenze culturali differenti. Proprio questa opportunità di continuo scambio, avvenuta comunque anche nei momenti più cupi dei ghetti e delle persecuzioni, si è potuta realizzare laicizzando i principi etici e morali della tradizione ebraica in prospettiva sociale e non religiosa.

Per accompagnare l'analisi, verranno quindi considerati alcuni aspetti delle dinamiche delineatesi in rapporto al processo emancipatorio ebraico⁷ collocabile a partire dalla seconda metà del XVIII secolo quando si affermarono le idee illuministe e cominciarono ad essere attaccati i principi di legittimazione divina del potere caratteristici *dell'Ancien Régime*⁸. Come in ogni lettura che voglia comprendere i fenomeni nella loro complessità, anche in questa sede si presenta il rischio di non rendere sufficientemente articolate le molteplici dimensioni che partecipano alla costruzione dei fenomeni. Il tema dell'emancipazione ebraica apre a questioni non solo interne all'ebraismo, ma riguarda anche aspetti relativi alle dimensioni sociologiche, antropologiche, filosofiche e religiose dei differenti contesti in cui gli ebrei hanno vissuto. Le trasformazioni avvenute all'interno del mondo ebraico, in particolare nel corso dei due ultimi millenni, sono da

⁷ L'emancipazione ebraica è il processo che ha portato la popolazione ebraica presente nell'Europa Occidentale a uscire da una condizione di separazione, emarginazione, diseguaglianza sociale, politica e giuridica. L'emancipazione ha permesso il riconoscimento dei diritti di cittadinanza e di partecipazione alla vita sociale, culturale e politica.

⁸ In Francia, l'atto politico che sancisce l'avvio del processo emancipatorio sul piano politico, è il 1791, in Germania il processo di cambiamento arriva fino alla metà dell'Ottocento, in Italia prende avvio con le campagne napoleoniche di fine Settecento, grazie alle quali le porte dei ghetti cominciano ad essere abbattute, ma poi risente del periodo di Restaurazione e riprende il suo corso dopo il 1848. Tale data segna per la storia dei rapporti con le tradizioni religiose non cattolica un cambiamento fondamentale. Con lo Statuto Albertino del 4 marzo 1848 i culti protestante ed ebraico vengono finalmente tollerati e i diritti civili riconosciuti.

rapportare sempre alle storie locali. Difficilmente la storiografia riesce ad integrare nel suo disegno complessivo, l'importanza assunta dalle comunità e dai gruppi numericamente meno consistenti. Tuttavia il continuo scambio tra la cultura ebraica, cattolica, laica, progressista e democratica ha profondamente interessato i vari campi del sapere da quello educativo a quello di genere, da quello politico a quello culturale e artistico, arricchendo così il patrimonio culturale e scientifico della realtà italiana⁹.

In questa sede verranno quindi considerati i significati che sottostanno alla questione dell'emancipazione ebraica nel suo rapporto politico e culturale con le realtà all'interno delle quali si realizzano e come la realtà ebraica, in particolare quella italiana, è cambiata nel suo interno durante l'attraversamento delle influenze secolari e post-secolari. Va considerato che quanto qui preso in esame, oltre a non avere la pretesa di esaurire la trattazione dell'argomento, pone l'attenzione solo sulle dinamiche socio-politiche, culturali e religiose, vissute dalle comunità ebraiche dell'Europa occidentale. Altri contesti, come quelli delle comunità ebraiche dell'Europa dell'Est si sono confrontati con le realtà politiche che non avevano risentito dei venti della Rivoluzione Francese. Non hanno quindi risentito dei cambiamenti prodotti dall'annullamento delle forme sociali e politiche in uso nell'*Ancien Régime*, nelle monarchie illuminate, risentendo, solo marginalmente delle idee di autodeterminazione dei popoli e di costruzione di identità nazionali che hanno alimentato i risorgimenti nazionali del XIX secolo. Rimangono quindi esclusi da questo sintetico quadro di analisi, i rapporti intercorsi tra le comunità ebraiche con il mondo Nord Africano, quello del Medio Oriente e quello dell'Europa Orientale del XVIII e XIX secolo.

Per comprendere come i processi relativi all'identità ebraica si rapportino all'emancipazione, e come sia possibile considerare il rapporto tra modernità ed appartenenza ebraica, risulta necessario partire dalle trasformazioni avvenute all'alba del periodo moderno, durante i secoli XV e XVI nella penisola iberica. Per alcuni storici¹⁰ è con il definirsi

⁹ AA.VV., *Italia Judaica Gli ebrei nell'Italia unita 1870-1945*, Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Saggi 26, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Roma 1993.

¹⁰ E. Benbassa - J.C Attias, *Gli ebrei hanno un futuro? Ebraismo tra modernità e tradizione (2001)*, tr.it R. Tomadin, Dedalo, Bari 2003.

della categoria dei *conversos* (convertiti), che all'interno della componente ebraica occidentale, si viene ad aprire la vera e propria questione identitaria. L'appellativo utilizzato nella penisola iberica del XV secolo, *conversos* comunemente definiti come *marrani*, indicava «un ebreo convertito al cristianesimo discendente di convertiti, il quale conduce esteriormente una vita da buon cristiano, ma in segreto continua a dedicarsi, o è sospettato di dedicarsi a certe pratiche ebraiche. Simili figure di cripto-ebrei, suscitano confusione: inoltre i *conversos*, sinceri o no, occupano un posto notevole all'interno della società spagnola. A causa della conversione, tutte le restrizioni che gravavano sugli ebrei per loro vengono a cadere»¹¹. Il processo avviato in Spagna e poi in Portogallo, con i sovrani cattolici Alfonso di Aragona e Isabella di Castiglia nella seconda metà del XV secolo, ha agito sui due fronti: da una parte la conversione forzata e controllata dall'inquisizione; dall'altra la grande e definitiva espulsione delle comunità ebraiche presenti sul territorio spagnolo e sui territori in loro possesso come la parte meridionale della penisola italiana. Un movimento geopolitico di enorme portata che interessava, oltre che una ridistribuzione di una presenza di diversità religiosa nel panorama di un'Europa ancora prevalentemente cattolica, anche un'emigrazione di economie, saperi, culture e conoscenze sviluppate tra le comunità ebraiche, cristiane e musulmane.

Va però ricordato che la grande espulsione del 1492 ha avuto i suoi violenti prodromi un secolo prima. «Nel 1391 iniziò il drammatico fenomeno dei *conversos*, i convertiti al cristianesimo chiamati spregiativamente “marrani” cioè “maiali” o “nuovi cristiani”. [...] A questo si aggiunga, come elemento che drammatizzava ulteriormente la situazione, l'istituzione del tribunale dell'Inquisizione, che vide nella permanenza degli ebrei e dei musulmani in Spagna un grave pericolo per i *conversos* (che avrebbero potuto essere dissuasi a permanere nella nuova religione assunta) e per la società cristiana»¹². David Bidussa ritiene che il 1391 possa essere definito come la *notte dei cristalli* medievale. L'inizio di un secolo di violenze dove sinagoghe, case, cimiteri venivano regolarmente

¹¹ *Ibi*, p. 31.

¹² D. Bidussa - E. Collotti Pischel - R. Scardi (a cura di), *Identità e storia degli ebrei*, Frano Angeli, Milano 2000, p. 69.

distrutti. Tuttavia, nel mezzo di questa terribile esperienza, la popolazione ebraica spagnola «decise che, qualsiasi altra cosa dovessero soffrire, ai loro figli non sarebbe stata negata la migliore istruzione possibile»¹³. La centralità dell'educazione e dello studio rappresenta una costante della storia ebraica antica, moderna e contemporanea. Nei momenti di grande crisi e di estremo pericolo, lo studio e l'investimento sull'educazione delle nuove generazioni garantisce di resistere con dignità e con gli strumenti della pace, piuttosto che quelli della violenza, a coloro che vogliono distruggere la cultura.

Riportare alla nostra lettura ad eventi così lontani aiuta a delineare le moderne modalità di definizione identitaria e di appartenenza alla comunità. Già in antichità i tentativi di conversione forzata erano stati fatti nei confronti della popolazione ebraica, pena il loro completo annientamento o come è successo, la loro dispersione. È quindi con la politica di conversione spagnola che si apre il dibattito, sicuramente moderno e ancora attuale, sul rapporto tra appartenenza ad una comunità religiosa e rapporto con la società.

Le vicissitudini storiche di avvio di una grave crisi economica spagnola di fine XIV secolo crearono anche le premesse per un cambiamento radicale della storia e del pensiero dell'ebraismo in Europa influenzando il modo di interpretare l'identità religiosa. Dall'esperienza spagnola¹⁴, la cui ostilità nei confronti della presenza di personalità di spicco nella società era iniziata, come abbiamo visto, alla fine del 1300, la conversione diventa l'unica via per entrare nella società. Per la prima volta viene data una *chance* agli ebrei che vogliono sentirsi uguali agli altri: la conversione. Una conversione che spesso significava qualcosa di facciata e di socialmente condiviso, ma che non incideva sul piano intimo e personale. Una dissociazione che crea lo spazio per pensare

¹³ J. Sacks, *La dignità della differenza. Come evitare lo scontro delle civiltà* (2002), tr.it. F. Paracchini, Garzanti, Milano 2004, p. 155.

¹⁴ Dopo la espulsione degli ebrei dalla Spagna, 1492, nel 1497, in Portogallo, viene realizzata una vera e propria conversione di massa della comunità ebraica che era fuggita all'espulsione. Gli ebrei avevano infatti trovato rifugio in Portogallo dopo il pagamento di onerose tasse d'ingresso. Dopo pochi anni però, a causa del matrimonio del futuro re Manuel I con la figlia dei sovrani spagnoli, l'infante Isabella, le leggi che imponevano il battesimo forzato e l'espulsione degli ebrei, vennero immediatamente emanate ed applicate.

che è possibile separare il vissuto sociale da quello privato e familiare. L'appartenenza religiosa comincia così ad essere sperimentata come una condizione non totalizzante. Anche la condizione di *conversos* permette di sperimentare che è possibile smettere di essere ebrei in condizioni avverse e poi ritornarlo ad esserlo cambiando luogo e condizioni politiche. È il caso di molti *conversos* giunti nei luoghi più tolleranti (Amsterdam, Livorno ecc.) e che tornano ad essere ebrei¹⁵.

La maggioranza dei *conversos* tuttavia, rimasero in Spagna, ma, nei decenni successivi, furono sottoposti al controllo dell'Inquisizione che, sospettosa nei confronti di questi nuovi cristiani, spinse molti di loro ad emigrare e molti di loro tornarono all'ebraismo. Ma come riconoscere se sono veramente *conversos* e quale procedura attivare per permettere loro di tornare a fare parte della comunità ebraica? Per il mondo ebraico si poneva il problema dell'identità: la conversione ha o no effetto sulla identità ebraica? Questione profonda che non riguarda solo come i responsabili delle comunità trattassero l'argomento per il loro eventuale reinserimento sociale, ma anche come ogni convertito viveva questi cambiamenti che, in un'epoca in cui le appartenenze religiose precludevano posizioni sociali, non erano comuni e socialmente accettati. Aspetti, come è possibile comprendere che matureranno per più di un secolo soprattutto in quelle realtà europee in cui la discriminazione dei ghetti non è stata realizzata. «Questi gruppi, allorché tornano all'ebraismo, verso la fine del XVI secolo, in genere praticano a lungo solo un ebraismo lassista. E del resto diventeranno il modello dell'ebreo assimilabile per le figure dell'Illuminismo come Voltaire. [...] Sappiamo da fonti sicure che molti marrani non avevano più alcuna consapevolezza chiara della propria appartenenza alla comunità ebraica. [...] Tutta la forza della persecuzione è in questo: che non prende semplicemente di mira gli ebrei li reinventa»¹⁶. È quindi all'interno di questa dinamica tra gruppo di maggioranza e realtà numericamente minoritarie, separate per vari motivi, religiosi, etnici, economici ecc., che si va costruendo un modello di identità fortemente influenzato dalla percezione che il gruppo maggioritario ha su quello numericamente inferiore.

¹⁵ J. Efron - S. Weitzman - M. Lehmann, *The Jews: A History*, Routledge, New York 2016.

¹⁶ E. Benbassa - J.C Attias, *Gli ebrei hanno un futuro? Ebraismo tra modernità e tradizione*, op. cit. p. 39.

Gli eventi storici hanno quindi inciso sulla ricerca di una definizione identitaria e di appartenenza sia come singolo soggetto che come gruppo. Per sua natura, non solo perché gruppo minoritario, ma anche per normative specificamente ebraiche, la costituzione della comunità, dove le due autorità, religiosa con il rabbino e secolare con il rappresentante incaricato dei rapporti con il governo ospitante, si erano andate costruendo in forma nuova dopo l'espulsione e le conversioni forzate degli ebrei dalla Spagna. All'interno di questa dinamica, va considerata una questione che mette chiaramente in luce l'evolversi dell'orientamento delle comunità ebraiche verso la modernità. Il caso di Spinoza, scomunicato dalla comunità di Amsterdam, dove una parte era costituita soprattutto da marrani, rappresenta un caso isolato, condizionato dalla natura dei tempi e influenzato dalla cultura religiosa circostante. Con l'avvio del processo emancipatorio, «da scomunica perderà ogni efficacia e dunque ogni giustificazione, allorché l'ebreo avrà pieno accesso all'integrazione e il legame che manteneva con la comunità, un legame quasi simbiotico, si allenterà in qualche modo. La fedeltà alla comunità diviene allora puramente volontaria. Non esiste un caso Spinoza dopo l'emancipazione»¹⁷.

La stessa figura del rabbino, di colui che ha svolto un percorso di studio spesso parallelo a quello accademico, muta il proprio status sia per l'evolversi delle questioni e decisioni interne all'ebraismo che per le pressioni culturali e religiose imposte dall'esterno. Nelle comunità ebraiche del periodo premoderno, i rabbini erano soliti svolgere altre attività, con l'avvio della disgregazione sociale interna comunitaria, i rabbini iniziano ad essere un polo catalizzatore il cui compito non è più solo quello di garantire lo svolgimento del culto e la sollecitazione allo studio e alla conoscenza, ma anche una figura il cui ruolo è quello di mantenere unito il gruppo nella sua appartenenza comunitario contribuendo al suo sviluppo culturale. Tuttavia, come è stato accennato sopra, all'interno delle comunità, così come è avvenuto nei ghetti¹⁸ i

¹⁷ *Ibi*, p. 45.

¹⁸ La storia della istituzione dei ghetti per la separazione e la discriminazione della popolazione ebraica dalla società corre parallela alla storia italiana a partire dal periodo moderno. Il primo ghetto fu istituito a Venezia il 29 marzo 1516 e l'ultimo ghetto fu abbattuto a Roma nel 1870.

compiti erano istituzionalmente distribuiti tra i due poteri: quello secolare e quello religioso. L'influenza dei rabbini dipendeva in particolar modo dalla loro capacità, dalla profondità delle loro conoscenze e dalla loro autorevolezza morale, dato che la loro presenza è subordinata ad una scelta politica.

Con questo tipo di struttura, secolare e religiosa, e con l'influenza di alcuni remoti marrani progressisti¹⁹, si va preparando, all'interno dell'*élite* ebraica francese e tedesca, un desiderio di riforma sociale che trova le sue ispirazioni negli ideali illuministi del XVIII secolo. Il bisogno primario avvertito soprattutto dalla componente secolare delle comunità, quella che più frequentemente aveva contatti con le autorità locali e aspirava ad un proprio inserimento, spingeva dunque per la riforma interna, per un cambiamento dei costumi e dei rituali che differivano troppo da quelli del gruppo maggioritario. L'emancipazione ebraica, considerata come condizione in cui gli ebrei potevano finalmente essere riconosciuti come cittadini e non come gruppo privato di ogni diritto, è potuta avvenire in riferimento ad una doppia spinta, interna ed esterna. Da parte ebraica, si fece strada la possibilità di vivere la doppia dimensione, posta dall'esperienza spagnola, e si maturò la piena volontà di prendere parte attivamente alle trasformazioni sociali, politiche e culturali in atto nei paesi dove risiedevano le comunità ebraiche; da parte di alcuni contesti politici si maturò il bisogno di costruire una nazione fatta di un'unica anima, dove le componenti interne specifiche e differenti venivano assimilate con lo scopo di togliere ogni diversità.

Attese e aspettative che si intrecceranno con le nuove idee illuministe. È quindi con la diffusione degli ideali della rivoluzione francese che all'ebreo viene riconosciuto lo status di cittadino e la sua appartenenza al gruppo o a una comunità viene snaturata di significato. Inizia qui un percorso disgregante, che riconferma anche se con modalità differenti quanto iniziato con le conversioni forzate in Spagna, con la scissione della propria vita nel privato e nel pubblico. Almeno sul principio per chi voleva emanciparsi, l'appartenenza religiosa diviene un fatto privato e pertanto l'appartenenza religiosa non deve più costituire elemento di discriminazione.

¹⁹ E. Benbassa - J.C Attias, *Gli ebrei hanno un futuro? Ebraismo tra modernità e tradizione*, op. cit., p. 43.

zione o esclusione. Principi questi di grande impatto e efficacia politica, ma difficili da sradicare dalle credenze popolari e dalla cultura lungamente segnata da forme di pregiudizi e di scarsa conoscenza. Con l'emancipazione l'identità ebraica si va comunque costruendo su una condizione che è propria della modernità: la scelta. In senso generale, l'ebreo, in quanto singolo, ha la facoltà di scegliere come vivere la propria ebraicità, se staccarsi dalla comunità, se rafforzare la sua condizione di osservante a garanzia del mantenimento delle tradizioni, se assimilarsi o convertirsi. Tale scelta è specificamente individuale. Tra i tanti aspetti che l'emancipazione attiva, va considerato anche quello che oggi può essere visto come un importante elemento di secolarizzazione: l'individuo non è più un soggetto comunitario che condivide le proprie esperienze nel gruppo e si relaziona a questo. Al contrario, soprattutto sul piano religioso, la componente sociale e di appartenenze viene gradualmente recisa.

«Ciò che succede all'esterno del mondo ebraico non lascia indifferenti gli ebrei: anch'essi danno vita, nel XVIII secolo, a una corrente dell'illuminismo che si propagherà nell'Europa dell'est nel XIX secolo, con una forma propria. Una notevole vivacità intellettuale agita il mondo ebraico e gli consente di porsi nella condizione di diventare ciò che effettivamente diverrà una cinquantina di anni più tardi. Le leggi non bastano a fare cambiare la mentalità. Ma gli ebrei si erano preparati, in particolare l'*élite* secolare, a quella futura integrazione, a quella cittadinanza che avrebbe capovolto la loro condizione e anche provocato un'ambiziosa riformulazione della loro identità»²⁰.

L'emancipazione ebraica è, tuttavia, un processo che si inserisce nelle tre grandi questioni che attraversarono l'Europa del XIX secolo. Essa si ricollega per gli ideali che l'hanno ispirata, ai movimenti intellettuali per le libertà civili e politiche e a quella sociale intesa come aspettativa di sempre più larghi strati della popolazione di essere riconosciuti a pieno titolo come cittadini che partecipavano alla vita politica e sociale. Le prime due questioni furono figlie della rivoluzione francese, l'ultima della rivoluzione industriale.

Per quanto la spinta possa sembrare simile, se prendiamo in considerazione i processi emancipatori avvenuti in Francia, Germania

²⁰ *Ibi*, p. 48.

e Italia, possiamo notare caratteristiche e orientamenti molto differenti. L'emancipazione in Francia, come già accennato, istituisce la privatizzazione del religioso in funzione di un diritto di cittadinanza uguale per tutti e di uno Stato laico. L'ebreo diventa l'*israelita*, affermando così la implicita richiesta sociale di abbandonare ogni considerazione che lo identificasse come appartenente al popolo ebraico o a una identità collettiva. La trasformazione verso la secolarizzazione lo porta quindi a doversi identificare come francese *israelita*. Una identità nuova finalizzata, come ultima istanza, all'assimilazione.

In Germania²¹ il processo è più lento e orientato a una trasformazione interna necessaria per modernizzare in qualche modo comportamenti, usi e rituali considerati dall'esterno troppo primitivi o antichi. Un'attenzione particolare viene rivolta alla *Bildung* considerata come opportunità di formazione in sé e autoeducazione, una possibilità di integrare saperi differenti fino ad arrivare, per gli ebrei tedeschi, ad essere sempre più simili, se non uguali, ai non ebrei, senza, tuttavia, cessare di essere tali. «Gli ebrei saranno gli unici a mantenere una concezione cosmopolita e aperta della *Bildung*, divenendo degli appassionati di teatro, dei bibliografi e dei grandi collezionisti di pittura, dal momento che la cultura doveva da sola permettere di superare tutte le differenze, integrandole in un insieme più vasto»²². A differenza della Francia, quindi,

²¹ È infatti in Germania che prende avvio all'inizio del XIX secolo il movimento Reform. Per chiarezza è importante considerare che l'ebraismo non ha mai subito scissioni dirompenti, ma ha sviluppato divisioni distinte nell'era moderna. Il movimento Reform considera il primato della tradizione etica ebraica sugli obblighi della legge ebraica. Il movimento ha tradizionalmente cercato di adattare la tradizione ebraica alla sensibilità moderna e si considera politicamente progressista e orientato alla giustizia sociale mentre enfatizza la scelta personale in materia di osservanza rituale. Il Conservativo ha storicamente rappresentato un punto di incontro sulle pratiche dell'osservanza tra ortodossi e riformati. Ha adottato alcune innovazioni, come la preghiera egualitaria di genere.

Gli ebrei ortodossi sono definiti dalla loro adesione ad una comprensione tradizionale della legge ebraica interpretata dalle autorità rabbiniche nel corso dei secoli. I segni distintivi della vita religiosa ortodossa includono la stretta osservanza dello Shabbat (non guidare, lavorare, accendere o spegnere l'elettricità o gestire denaro) e le leggi della *kasherut* che riguardano, in particolare, il cibo e l'alimentazione nel suo complesso.

²² E. Benbassa - J.C Attias, *Gli ebrei hanno un futuro? Ebraismo tra modernità e tradizione*, op. cit., p. 50.

l'ebraismo tedesco si reinventa per avere accesso alla modernità esplorando i differenti livelli identitari nei campi, culturali, artistici, filosofici e politici.

In Italia, il processo di rinnovamento, si definisce sia in relazione all'arrivo delle idee portate dalle conquiste napoleoniche e maturate nel triennio repubblicano 1796-1799²³, che con le politiche dei Sovrani illuminati. Anche se le realtà delle comunità presenti nella Penisola vivevano in modo differente i rapporti con l'esterno, è possibile delineare due momenti distinti del processo emancipatorio: il 1848 rappresenta un anno spartiacque tra la prima e la seconda emancipazione²⁴. In linea generale, alle comunità ebraiche degli stati preunitari, non viene esplicitamente espressa la richiesta, come avvenuto di Francia, di separare l'aspetto pubblico da quello privato. Diversamente dalle altre realtà europee, viene invece rafforzato il confronto con il modello religioso definito dalla tradizione cattolica, venendosi così a strutturare un processo di imitazione e di adeguamento che influenzerà a lungo l'ebraismo italiano. Le correnti politiche e di pensiero che avevano preso posizione favorevole nei confronti dell'integrazione ebraica attraverso la concessione dei diritti, seppur con motivazioni differenti, auspicavano, d'altra parte, che tale concessione avrebbe portato al progressivo abbandono

²³ Con le Repubbliche, cosiddette Giacobine e con le loro costituzioni modellate sui principi della Rivoluzione Francese del 1793. In Piemonte nel 1799 si decreta che la differenza di culto non era motivo di discriminazione politica e sociale e neppure per l'acquisto dei beni e di terreni. Ma alla caduta di Napoleone vennero quasi ovunque e non del tutto, ripristinate le condizioni precedenti all'invasione napoleonica. Non era infatti più possibile ritornare completamente al passato anche perché c'era stato un rafforzamento della borghesia. Tuttavia il ritorno al passato si diversifica da Stato a Stato a seconda dei governi soprattutto per quelli di influenza austriaca. La condizione peggiore di ritorno al passato fu nel Regno di Sardegna, nello Stato Pontificio e nel Ducato di Modena.

²⁴ Il 1848 oltre a essere l'anno delle rivoluzioni alle quali partecipa una forte componente ebraica, è anche l'anno dello Statuto Albertino, che pur confermando la religione Cattolica, come religione del Regno Sabaudo, getta le basi per l'abolizione delle discriminazioni giuridiche a danno degli ebrei, i cui diritti civili vengono riconosciuti con il regio decreto 29 marzo 1848, n. 688; il decreto luogotenenziale 15 aprile 1848, n. 735 ammette gli israeliti al servizio militare. Finalmente, la legge 29 giugno 1848, n. 735, dispone il pieno riconoscimento anche dei diritti politici. G. Disegni, *Ebraismo e libertà religiosa in Italia. Dal diritto all'uguaglianza ai diritti alla diversità*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1983.

no dell'ebraismo, alla conversione e quindi alla completa assimilazione. Contemporaneamente, grazie alla influenza dei rabbini provenienti dall'Europa orientale, più vicini alla cultura tedesca, vengono aperti altri orizzonti di studio e di ricerca che avranno un effetto di rinnovamento dell'ebraismo, in particolare per la formazione delle nuove generazioni²⁵.

Nella sintetica analisi che ha delineato gli aspetti di secolarizzazione della realtà ebraica deve essere aggiunto un altro fenomeno dirompente, assolutamente laico, che ha aperto una interrogazione nuova sull'identità dell'ebraismo contemporaneo: il Sionismo. Il Sionismo, delineatosi durante il secondo periodo emancipatorio, verso la fine del XIX secolo, rappresenta una nuova strada per la vita e la sopravvivenza dell'ebraismo. Senza la comprensione di questa rivoluzione pacifica, sostenuta da ideali, autodeterminazione, speranze e amore per la vita, non è possibile comprendere come visioni laiche e religiose, con tutte le sfumature interne che è possibile disegnare, si integrino senza confondersi l'una nell'altra. Ciò che anticipa la nascita del movimento sionista è la consapevolezza di un processo di involuzione sociale, nei confronti della realtà ebraica, evidenziabile verso la fine del '800. Il principio della parificazione cittadina e dell'uguaglianza dei diritti viene disatteso in molti stati dell'Europa, le carriere professionali, apparentemente di libero accesso, erano spesso precluse agli ebrei, a meno che non fosse percorsa la strada della conversione. La situazione non era ovunque la stessa. I paesi dell'Est Europa avevano comunità che vivevano ancora in condizioni di emarginazione e che erano periodicamente sottoposte a violenze, *pogrom* ed espulsioni.

In Italia, invece, il contributo dato alla realizzazione del processo unitario, avevano gradualmente abbassato atteggiamenti di ostilità e pregiudizio, permettendo alle comunità ebraiche di intraprendere un processo di secolarizzazione assolutamente originale. Tuttavia «in generale, l'ingresso degli ebrei nella società aveva generato una reazione di rigetto alimentata dal declino dell'universalismo illuministico e dal

²⁵ Per circa un secolo, a partire dai primi decenni del XIX secolo, vengono progettate riviste ebraiche con differenti prospettive. Tutte hanno però l'obiettivo di non perdere l'occasione di affermare la propria parola in un periodo, come quello emancipatorio di grandi fermenti e cambiamenti.

dilagare di movimenti reazionari nazionalistici e spesso apertamente razzisti. [...] Anche la tradizionale ostilità antiebraica cambiò volto ed assunse le forme dell'*antisemitismo razzista*²⁶.

Com'è noto, l'evento scatenante per la crescita della consapevolezza ebraica dei limiti del pieno riconoscimento dei diritti sociali e politici, fu il celebre *Affaire Dreyfus* (1894), un atto di accusa nei confronti di un capitano alsaziano di origine ebraica dell'esercito francese, indebitamente accusato di spionaggio, processato, degradato pubblicamente e condannato ai lavori forzati nell'Isola del Diavolo. Un'accusa sostenuta dall'immaginario collettivo che vedeva gli ebrei traditori della patria. L'*Affaire Dreyfus*, scatenò un profondo dibattito sociale e politico all'interno della Francia, che si concluse, anche grazie all'intervento di personalità di cultura come Emile Zola, e con la scoperta del complotto orchestrato dalla destra reazionaria che mirava a cancellare i progressi democratici e le istituzioni repubblicane francesi. Ma l'*Affaire Dreyfus* può essere considerato anche l'evento catalizzatore delle questioni che gravavano intorno all'identità ebraica trasformata durante il periodo emancipatorio. È in particolare verso la fine del XIX secolo che «si levarono numerose voci per denunciare questa crisi e per proporre la prospettiva della ricostituzione di un'identità nazionale ebraica in Palestina, come l'unica strada ormai percorribile. È noto che Theodor Herzl, il fondatore del movimento sionista, assiste alle udienze del processo Dreyfus e alle sommosse antisemite che seguirono alla cerimonia di degradazione del capitano; e che questa esperienza lo spinse a considerare l'antisemitismo come una 'malattia incurabile' che poteva essere risolta soltanto installando gli ebrei in un territorio i cui confini fossero internazionalmente garantiti»²⁷.

La storia del movimento sionista è complessa e non è possibile, in questa sede, darne il dovuto spazio. Va tuttavia considerato che il sionismo dette vita, all'interno del mondo ebraico, a posizioni differenti e alla rielaborazione del significato stesso di appartenenza ebraica. Maurizio Molinari, riferendosi ad un articolo di Martin Buber del 1921,

²⁶ G. Israel, *La questione ebraica oggi. I nostri conti con il razzismo*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 62.

²⁷ *Ibi*, p. 64.

delinea quattro differenti macro-posizioni. «L'antisemitismo, e quindi la necessità di fuggire dall'intolleranza verso un rifugio non più effimero e temporaneo. La pietà di chi donava filantropicamente quanto aveva per salvare l'ebraismo più colpito dalle persecuzioni. L'identificazione col proprio popolo da parte di coloro che cercavano un comune denominatore di un ebraismo sempre più distante dai precetti religiosi. La volontà di creare, frutto del bisogno storico di percorrere – come altri popoli – il sentiero del proprio risorgimento»²⁸. Posizioni che, seppur con sfumature e orientamenti differenti, rendono conto delle percezioni e dei sentimenti vissuti all'interno del mondo ebraico, italiano e non, nei confronti della realizzazione del progetto sionista²⁹.

Entrambi i fatti testimoniano un chiaro cambiamento di orizzonte della percezione ebraica. Il sionismo, ideato da un giornalista austro-ungarico, che non conosceva niente della tradizione ebraica e la costituzione di una Stato laico non approvato dalla ortodossia ebraica, avevano spostato il tema dell'identità e dell'appartenenza da quella religiosa portandola sul piano secolare e politico. Una nuova realtà, lo stato di Israele da una parte e la diaspora dall'altra, si configura come il moderno processo identitario che richiede quindi scelte, posizioni, azioni personali e collettive. Le scelte di vita ebraica si fanno più complesse, le questioni sul ruolo all'interno della comunità di appartenenza o la ricerca di cosa significhi essere ebrei, dove realizzare la propria vita e il futuro dei propri figli, danno origine a conflitti interiori spesso risolti attraverso l'assunzione di un impegno per la salvaguardia dei valori etici e morali tramandati dalla tradizione, ma non necessariamente definiti in senso religioso.

Nei confronti del rapporto tra ebraismo e Stato di Israele le posizioni sono complesse e non unitarie. Stefano Levi Della Torre, ad esempio, riflettendo sulle questioni estreme considerate dallo scrittore pacifista

²⁸ M. Molinari, *Ebrei in Italia: un problema di identità (1870-1938)*, Giuntina, Firenze 1991, p. 45.

²⁹ Il progetto sionista si realizzerà concretamente con la nascita della Stato di Israele avvenuta nel 1948, dopo la risoluzione 181 del 29 novembre 1947, delle Nazioni Unite che prevede la divisione della Palestina in tre parti: uno Stato ebraico, uno palestinese e una zona internazionale con Gerusalemme e Betlemme. Una risoluzione che il mondo ebraico ha accettato e quello arabo rigettato.

A.B Yehoshua, risponde. «Yehoshua condanna la diaspora come un'aberrazione. Il mio punto di vista è fin dall'inizio completamente diverso. Yehoshua è israeliano e io italiano. Yehoshua è nato a Gerusalemme nel 1936, per lui essere israeliano e "non diasporico" è un fatto naturale. A parte il suo fattivo impegno a favore di un'equa soluzione del conflitto coi palestinesi, l'essere israeliano non produce in lui alcuna lacerazione, e su questa base propone a tutti gli ebrei di diventare israeliani, sciogliendo la lacerazione connaturata alla diaspora. Io invece sono nato a Torino nel 1942, mi sento tranquillamente italiano e un po' più problematicamente ebreo. Se diventassi israeliano, sentirei una lacerazione con le mie origini»³⁰. Le questioni poste da Levi Della Torre, danno voce ai possibili contrastanti sentimenti che hanno vissuto e continuano a vivere molti ebrei. Le modalità di rapportarsi a queste due realtà può cambiare anche nel corso della vita, o può rappresentare l'investimento formativo nei figli e nelle nuove generazioni. Per Roberto Della Rocca il riferimento ad Israele non è un fatto di cittadinanza o di nascita. «Esso riguarda la tradizione e le regole di vita ebraiche le *mitzvoth*. Il riferimento a Israele rappresenta da una parte l'orizzonte di realizzazione della libertà e dall'altra la possibilità di applicare e rendere concrete le normative sociali indicate nella *Torah* e poi spiegate e discusso nei Testi dei Maestri (*Mishnah*, *Talmud*, *Halakhah* ecc.). Qual è il messaggio rivolto all'oggi, dopo il ritorno del popolo ebraico in Eretz Israel dopo tanti secoli di Diaspora? Lo Stato di Israele è definito nelle nostre preghiere 'l'inizio del germoglio della nostra redenzione'. Ciò che da altri popoli verrebbe vissuto soltanto come un'entità politica, per il popolo ebraico assume connotazioni e significati complessi. La distinzione netta tra i momenti laici e i momenti religiosi della vita è una lettura della realtà estranea alla Tradizione ebraica per la quale non esiste una dicotomia tra il *hol* (laico) e il *kodesh* (sacro)»³¹. Posizioni differenti, che sono solo un esempio sul dibattito avviato sul rapporto con Israele. Un dibattito che continua a fare discutere il mondo ebraico al suo interno, ma anche e soprattutto all'esterno e che in molti casi ha dato modo di progettare e realizzare

³⁰ S. Levi Della Torre, *Essere fuori luogo*, Donzelli Editore, Roma 1995, pp10-11.

³¹ R. Della Rocca, *Con lo sguardo alla luna. Percorsi del pensiero ebraico*, Giuntina, Firenze 2015, p. 80.

scelte di vita per se stessi e per le future generazioni. È indubbio che l'esistenza dello stato di Israele ponga delle domande differenti a quelle che gli ebrei si ponevano durante il periodo emancipatorio. Chi sono gli ebrei *della diaspora* e *nella diaspora*, la cui condizione, seppur con il riconoscimento di diversi status, con fughe e persecuzioni, ha mantenuto la forza vitale della trasmissione culturale e dello studio come costanti strumenti di salvezza e di forza interiore. E chi sono gli ebrei che vivono oggi in Israele come realizzano ciò che l'ebraismo ha prodotto ed elaborato nei secoli in cui la maggior parte di loro era lontana dalla terra di Israele? Sfide continue che non si realizzano in una unica soluzione. Sono domande che esprimono la possibilità di riconsiderare, con sempre arricchente rinnovamento, il rapporto tra tradizione, storia e politica, tra passato, presente e futuro. «Il rapporto tra politica e religione, tra Stato e Halakhà, tra democrazia ed etica ebraica, permea l'identità non solo di Israele, ma di tutto il popolo ebraico, in Eretz Israel e nella diaspora, ed è compito degli ebrei definirne l'essenza e le caratteristiche. Lo Stato di Israele ci ripropone quindi l'incessante dialettica che accompagna il destino del popolo ebraico, dove la storia si incontra con lo spirito, l'immanente con il trascendente e il tempo delle lacrime con il tempo della gioia»³².

In ultima analisi, tra gli argomenti che hanno avuto e ancora influenzano le linee formative dell'identità ebraica e sulla sua visione post secolare, devono essere evidenziate le conseguenze etiche, morali, filosofiche, religiose, storiche e politiche, determinate dalla Shoah. Una catastrofe umana e umanitaria le cui ripercussioni continuano e sono talvolta presenti nella vita delle persone come ombre oscure. Il tema della memoria di cui la tradizione ebraica è ricca di fonti e di riferimenti, assume in questo ambito l'impegno per la trasmissione e la ricucitura/ricostruzione di ciò che con la Shoah è stato lacerato e tentato di cancellare. Dal punto di vista ebraico il ricordare «non è un semplice rievocare un evento passato, poiché la catena della trasmissione del ricordo non solo custodisce l'evento stesso, ma lo riattiva in forma potenziata, lo restituisce a una nuova vita nel momento in cui viene rimesso nel circolo della narrazione e della celebrazione. Grazie a questo rapporto

³² *Ibi*, p. 81.

sempre rinnovato con il tempo, il popolo ebraico itinerante nello spazio, lontano dalla terra di Israele e in particolare da Gerusalemme e dal suo Santuario, ha sviluppato una profonda *coscienza storica* e un forte senso di *memoria collettiva* creando alcune *provincie della sacralità temporali*, che possono essere osservate e celebrate ovunque»³³. Nella considerazione più teologica, le questioni del ricordo, della memoria e della storia sono supportati dalla continua necessità di ridefinire la contemporaneità del passato nella cultura del presente. Il riferimento ad un passato così recente, ancora vivo e ricco di memorie che possono essere trasmesse da testimoni diretti ai figli³⁴ e alle nuove generazioni, entra nella narrazione ebraica anche se con vissuti, interpretazioni e significati differenti. All'interno dell'ambito formativo ebraico italiano, ad esempio, una riflessione pubblica sulla storia della Shoah, i racconti personali, le narrazioni di famiglia, hanno cominciato ad apparire solo alla fine degli anni Novanta. La posizione ebraica è stata sempre quella di guardare avanti, portando il passato nel futuro, ma non un passato che trascina verso il ricordo della sofferenza, piuttosto un passato che permette di ricondurre ai valori della vita, della ricerca di giustizia e amore. Il ricordo non è centrato sulla sofferenza, sulla violenza prodotta, ma sulla consapevolezza che ogni essere umano pur essendo passato per gli eventi delle discriminazioni, delle persecuzioni e dell'annientamento, ha il compito di guardare al futuro con la speranza di costruire un mondo migliore, di pace e nel rispetto anche di coloro che sono stati strappati alla vita, perché accusati della colpa di essere nati.

Pur nella brevità del percorso tracciato è possibile cogliere alcuni elementi di interesse per il dibattito tra religione e realtà post-secolare. Uno di questi è la legittimità a stare nella diversità sapendosi integrare al contesto. Un'integrazione che è resa possibile perché realizzata elaborando nuovi modelli di vita nel rispetto delle leggi e delle regole posti dalla società.

³³ R. Della Rocca, «La memoria nella tradizione ebraica», in S. Meghnagi, (a cura di), *Memoria della Shoah. Dopo i "testimoni"*. Donzelli Editore, Roma 2007, p. 48.

³⁴ Stiamo tuttavia entrando nell'epoca della testimonianza senza testimoni, una nuova sfida educativa che richiede una riprogettazione della cura della memoria.

3. *Lo studio è più forte della preghiera*

Dopo la distruzione del Secondo Tempio di Gerusalemme da parte dei Romani nel 70 d.C., e la conseguente dispersione e la vita nell'esilio, viene rinforzato e meglio specificato attraverso i Testi della *Mishnà* e del *Talmud*³⁵, l'importanza dell'apprendimento, della conoscenza e quindi dello studio come attività e impegno quotidiano per la realizzazione della vita ebraica. In altre parole, fin dai primi anni dell'esilio (*galuth*), l'ebraismo ha sostituito le antiche pratiche di culto del Tempio con lo studio. In particolare lo studio dei Testi, dei commenti, delle questioni che riguardano la vita ebraica nella sua continua riscoperta attraverso l'esegesi attualizzata delle fonti. Lo studio è la via attraverso la quale si costruisce l'identità ebraica prima ancora che religiosa, perché è il contesto all'interno del quale è quotidianamente possibile dialogare con la Divinità, indagare le vie etiche che aiutano a comprendere la relazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente.

Con lo studio dei Testi viene recuperata la dimensione umana, molte volte alienata dal lavoro, dalle crescenti preoccupazioni e dalla presenza di bisogni indotti. Benché definito meglio nella letteratura dell'esilio l'importanza dello studio è indicata chiaramente già nel IV Comandamento, quello del sabato che richiama al rispetto dell'interruzione delle pratiche di lavoro quotidiano per dedicarsi, oltre al riposo, allo studio.

³⁵ La Mishnah rappresenta un corpo di sei libri nei primi secoli dell'esilio, con lo scopo di organizzare in modo sistematico la Legge Orale fino allora tramandata all'interno delle scuole e fondamentale per interpretare la Torah (Legge Scritta). La raccolta delle tradizioni, dei saperi, delle abitudini, dei comportamenti e delle interpretazioni è stata realizzata per evitare che questo sapere andasse perso con l'esilio e la dispersione del popolo ebraico. Il Talmud, che significa *studio*, è consultabile nelle due versioni quello babilonese e quello di Gerusalemme. Entrambi hanno una struttura complessa costruita come raccolta di insegnamenti di Maestri/Rabbini vissuti tra il I e il V secolo d.C. Essi si rifanno alla Mishnah e alla Torah e per questo si occupano di molteplici argomenti sempre attuali come etica, agricoltura, economia domestica, rapporti di coniugali, diritto penale ecc.) il Talmud è una sorta di grande archivio sul quale si è costruita l'identità ebraica, ma non solo religiosa. È un archivio dal quale attingono grandi intellettuali, senza interpretarlo nella prospettiva religiosa. Il Talmud è composto di varie parti e commenti. Tra le varie indichiamo l'*Halachà* cioè legge - camminare; *Agadà* narrazione. Normativa e narrazione sono quindi integrate in un testo strutturato in modo non lineare e senza una razionalità di tipo filosofico.

Il riposo è un bisogno primario, forse oggi spesso dimenticato, da riconoscere come necessità dell'essere umano e di ogni essere vivente. Per questo motivo, tale preceitto comprende gli animali al servizio dell'uomo e viene poi esteso alla la terra che deve essere lasciata a riposo ogni sei anni. L'appropriarsi del tempo per studiare ha una grande valenza di attualità. Come vedremo più avanti, lo studio è rigenerativo per l'essere umano e offre la possibilità di stare in relazione con altri studiosi, in famiglia o in altre occasioni. Attraverso lo studio si cura la relazione, non solo come rapporto interpersonale, ma soprattutto come lo spazio e il tempo per comunicare con se stessi, con gli altri e con il contesto. È una presenza che ogni Sabato si rinnova e, per chi è osservante, è attesa come opportunità di tornare in un tempo che è fuori dal tempo, e proprio per questo si delinea come tempo personale non gestito dall'esterno. Studio, cura delle relazioni e definizioni del tempo, portano inevitabilmente a porre attenzione ad un'altra potenzialità umana: l'ascolto. Nella tradizione ebraica l'ascolto gioca un ruolo prioritario e ricco di implicazioni. Ascoltare significa affermare di esserci e di essere in relazione con l'altro. La tradizione ebraica è molto attenta a raccomandare di procedere nella vita in coppia, a partire dallo studio o in gruppo, ma mai da soli. Implicitamente, soprattutto in coppia, stare con gli altri significa aprirsi all'ascolto, all'interazione, al decentramento all'empatia. Anche la dinamica di come sono stati date le Tavole della Legge, esprime il dialogo e una disponibilità all'ascolto che implica l'accettazione di responsabilità. Jonathan Sacks ritiene che il dialogo intercorso prima della consegna dei Comandamenti, attesti la consapevolezza di tutto il popolo ad accettare quanto verrà consegnato. «Prima di allora [sostiene Sacks] e raramente in seguito, la dignità della persona umana – cittadino della nazione della fede sotto la sovranità divina - è stata tanto elevata. La mia tesi è che questo considerevole fenomeno sia intimamente connesso all'invenzione dell'alfabeto. L'idea che tutti possano imparare a leggere e scrivere, e quindi possano avere accesso alla conoscenza, crea per la prima volta nella storia la possibilità di una cittadinanza universale. [Per tale motivo] in termini funzionali, quindi, la frase 'regno di sacerdoti' significa una *società di alfabetizzazione funzionale*»³⁶. La possibilità

³⁶ J. Sacks, *La dignità della differenza. Come evitare lo scontro delle civiltà*, op. cit., p. 151.

di studiare e di apprendere, realizzabile, secondo Sacks dall'esistenza dell'alfabeto e dalla sua introduzione a tutti i livelli della società, permette il vero processo rivoluzionario del sapere e dell'accesso alla conoscenza. Un'esperienza che si accompagna, anche simbolicamente al cammino individuale e collettivo per la libertà, non solo fisica, ma soprattutto cognitiva ed emotiva. Sulla scia di questa riflessione si afferma come dal testo biblico si possa comprendere che la liberazione dell'essere umano è nell'esperienza del singolo nella collettività, ma realizzabile attraverso la conoscenza che può modificare il modo di pensare, agire e sentire e può preservare e governare la vita anche attraversando le catastrofi, i disastri, le sofferenze. In altre parole, le battaglie si vincono con la forza dell'educazione e della cultura e non con le armi.

Lo studio, per diventare pratica costruttiva di consolidamento dell'esperienza di crescita di conoscenza, e di sapere per sé e per il prossimo, deve tradursi in pratica ed essere a suo volta oggetto di insegnamento. Studiare, apprendere e insegnare hanno in ebraico la stessa radice composta dalle tre lettere *lamed*, *mem* e *daled*³⁷. La provenienza dell'attività da una stessa radice può indicare che lo studio può essere considerato sia fine a stesso, che come esperienza concreta di vita. Per concretizzare e attualizzare quanto studiato è necessario relazionarsi con gli altri nella reciprocità dell'esperienza di apprendimento. Insegnando si studia e si impara, non solo il contenuto in oggetto, ma anche tutto ciò che ne rafforza il valore e il significato. Lo studio è quindi un'esperienza pratica che ha valore, non solo nella misurazione della quantità di conoscenze in possesso, ma in particolare per l'acquisizione di strumenti utili alla ricerca del sapere, per la capacità di approfondire e migliorare ciò che è stato appreso e per l'intenzionalità di attualizzarlo nella concretezza del comportamento quotidiano. Per la tradizione ebraica lo studio è il luogo più sacro dove avviene la relazione con Dio, ancora più della preghiera, perché lo studio non chieda o loda, è una ricerca di senso ma anche del rapporto con il Divino. Dio si trova nel significato che viene cercato nelle parole del Testo. Il Testo è quindi il

³⁷ In ebraico studiare-apprendere si dice *lilmod*; insegnare si dice *lelamed*. Con i caratteri latini non si riconosce facilmente la radice delle parole che fa da dispositivo per entrambe le azioni.

luogo più evidente dove è possibile relazionarsi con presenza e consistenza di Dio. Allora anche lo studio per lo studio in sé è una grande esperienza spirituale, questo si capisce perché lo studio è la esperienza più elevata, non abbandonando la parte pratica, ma lo studio diventa la parte privilegiata rispetto a tutte le altre.

All'importanza dello studio, potrebbero essere ricondotti i molteplici aspetti della vita privata, sociale e religiosa della tradizione ebraica. Un brano del Talmud riporta la risposta data da Rav Hillel ad una persona che, provocandolo, gli ha chiesto di spiegargli la Torà mentre lui stava in equilibrio su un solo piede. La risposta di Rabbi Hillel è partita dalle fonti, da un brano della Torà, ma poi si è aperta alle molteplici possibilità di scelta dell'essere umano. La risposta è stata «non fare agli altri ciò che hai in odio, questa è tutta la Torà, il resto è commento, vai e studia»³⁸. Una risposta che apre a molte interpretazioni, le riflessioni su questo passo continuano ancora oggi a richiamare molta attenzione perché in relazione a come viene letto e al periodo in cui si colloca l'interpretazione, può fare emergere analisi e considerazioni differenti. Tra gli elementi che è possibile cogliere, si rintraccia la relazione di continuità tra il passato, il presente e il futuro. La prima parte del discorso è una citazione della Torà, espressa anche in altri termini, *Ama il prossimo tuo come te stesso*, la seconda parte è l'applicazione continua del rispetto nei confronti di se stessi e degli altri, perché il commento richiede sempre una base relazionale, un confronto tra le cose e tra gli aspetti che sono propri della realtà. Il rispetto quindi si applica continuamente intorno a dei principi e dei valori che partono dalla relazione con se stessi e gli altri. Infine, è chiaro che tutto ciò non ha valore assoluto, nel senso di un dato, un principio, un valore valido per sempre. Le situazioni si differenziano nel tempo, le dinamiche di cui le culture sono portatrici, delineano sempre nuovi modi di relazionarsi con gli altri e di considerare la propria persona capace, responsabile partecipante del processo culturale stesso. La questione si deve quindi adattare ai cambiamenti. Lo studio rende flessibile, adattabile e applicabile un principio generale alla situazione particolare.

L'interesse per l'applicazione dello studio nelle sue differenti forme

³⁸ Talmud Babilonese, Shabbat, 31°.

e modalità porta a selezionare, per motivo di brevità del discorso, altri due aspetti che possono suggerire prospettive di riflessioni sul tema della formazione. La prima riguarda le modalità con le quali la tradizione ebraica suggerisce di studiare, cioè il come, l'altra è riferita a quando. Entrambe rimanderebbero alla questione, altrettanto interessante del rapporto tra chi studia e chi impara, tra discepolo e maestro, tra comunità ebraica e gruppi di studio. Il metodo di studio più indicato, da quanto è possibile apprendere nel Talmud, è l'apprendimento a coppia. Diversamente da quanto la cultura occidentale ha sempre consigliato, nell'apprendimento dei Testi non si studia mai da soli. Prima della lezione del maestro, si studia il materiale che viene discusso dalla coppia. L'acquisizione del materiale avviene con un'altra persona e in forma dialogica. Per chi entra nelle *yeshivot*³⁹, il luogo dello studio sembra essere immerso in una grande confusione responsabile di una facile disattenzione. La condizione di apparente difficoltà, porta invece a concentrarsi ancora di più sul dialogo con l'altro, che fa da specchio, ma anche da continuo stimolo per il confronto, l'argomentazione e l'approfondimento. Il dialogo e il confronto continuo aprono a due prospettive, il confronto con l'altro per un decentramento interpretativo nel conoscere e la continua scoperta del significato complesso delle cose. L'apprendimento è possibile solo nella relazione, sia con il compagno che con il maestro. Nel *Pirkè Avot* viene detto: «provvediti di un maestro; comprati un compagno e giudica ogni individuo dal lato buono»⁴⁰. Nel commento del brano, viene detto che il farsi un maestro, piuttosto che scegliersi un maestro, dà maggiormente la concretezza del senso dello studio. D'altra parte è anche considerato che è lo stesso discepolo che fa il maestro. Senza la presenza di chi apprende, il maestro non è sollecitato e stimolato a continuare a studiare e a rendere concrete le sue conoscenze. In altre parole, la costruzione del sapere si ha nella relazione. Il farmi un amico dà chiaramente conferma della necessità di stare nel confronto delle opinioni, delle idee e delle interpretazioni. Il confronto è paritetico ed esclude ogni forma di dipendenza. Anche qui la dimen-

³⁹ Luoghi di studio dei Testi della tradizione ebraica, diffuse nelle comunità dell'Europa orientale, ancora oggi presenti in molte comunità ebraiche e in Israele

⁴⁰ *Pirkè Avot* (Massime dei Padri), cap. I, 6.

sione relazionale è quella calda, affettiva, partecipativa che rende vivo l'apprendimento stesso.

Lo studio sui Testi è costruttivo e capace di modificare la persona, se è preceduto dal fare. Il fare nella quotidianità e l'apprendere facendo sono i due presupposti fondamentali perché si attivi nella persona le ricerca del perché delle azioni e venga allontanato il rischio di un comportamento e di una ritualità vuota e automatica. Le *mitzwoth* (precetti) prima si fanno e si sperimentano nell'esperienza quotidiana e poi se ne scopre il senso, si studiano e si riapplicano arricchiti dalla consapevolezza interpretativa sempre in evoluzione. L'apprendere significa anche fare e partecipare. La realizzazione di ciò che viene appreso si completa se portato a beneficio del gruppo e della comunità umana in senso più ampio.

È per questo motivo che la tradizione ebraica vuole che nella quotidianità venga ricordato l'obbligo che ai genitori è dato di insegnare ai figli. Un comandamento che richiama alla responsabilità educativa dei genitori in ogni tempo, in ogni azione e in ogni luogo. Non solo la scuola è il luogo di apprendimento, ma la quotidianità della vita, *quando camminerai per la strada, quando ti alzerai e quando ti coricherai*⁴¹, saranno anche quelli momenti in cui è dovere insegnare ai figli, e i figli devono essere coinvolti nell'apprendimento che gli è offerto. Una intenzionalità continua che si rapporta alla cura per lo sviluppo dell'ascolto attivo dell'altro, necessaria per selezionare gli stimoli e le idonee informazioni da apprendere. Ma è anche una pratica quotidiana che sottolinea la continuità, seppur con approccio differenti, nell'importanza attribuita alle istituzioni formative e al problema educativo all'interno del mondo ebraico in senso generale.

Ma nell'interrogarsi continuamente sul rapporto tra tradizione ebraica e cambiamenti sociali, quale può essere l'impatto della società tecnologica, dell'informazione, della comunicazione globale istantanea sul sistema di vita e sull'educazione ebraica? È sicuramente importante mantenere il principio che una società di sostiene e si sviluppa non per l'accesso al potere o all'economia, ma per la l'accesso all'istruzione di qualità a tutti per tutti i livelli.

⁴¹ Deut. 6; 6-7; A. M. Piussi (a cura di), *E li insegnnerai ai tuoi figli. Educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi*, Giuntina, Firenze 1997.

Programmi già sostenuti a livello mondiale dall'Organizzazione delle Nazioni Unite e dall'UNESCO come *Education for All*⁴², hanno ben espresso questo principio. In molti Paesi dove il livello di povertà si congiunge spesso con quello dell'analfabetismo e l'emarginazione continua ad alzare le barriere per il rispetto dei diritti umani, l'istruzione e l'educazione e la formazione non rappresentano sicuramente delle priorità e il benessere umano e sociale non incide sulle scelte politiche. In molti casi, soprattutto per le bambine, la scuola è un contesto inaccessibile ed esistente solo sulla carta. «Buona parte del dibattito sulla globalizzazione si concentra su temi politici ed economici: la *governance* globale e l'impatto della nuova economia. Una prospettiva ebraica sosterrebbe che, per quanto questi temi possano essere importanti, un'istruzione universale, lo sarebbe ancora di più»⁴³.

4. La ricerca al femminile per la riscoperta dell'ebraismo

In linea con le considerazioni già svolte in questa sede è possibile affermare che esiste una costellazione di processi che rendono significativo lo studio del rapporto tra ebraismo e una realtà che ne accoglie i principi e i valori. Tra le interazioni in atto che più sembrano apportare importanti trasformazioni e che collegano i riferimenti alla tradizione ebraica con i cambiamenti socio-culturale, l'apporto dato dal mondo femminile allo sviluppo culturale, richiama la nostra attenzione. In modo piuttosto diffuso, anche se con esperienze e modalità differenti, le donne si attivano in modo autonomo e in collaborazione con i centri di studio, per discutere come e perché i Testi e le normative elaborate sulla interpretazione dei Testi, abbiano escluso il mondo femminile dalla partecipazione alla liturgia e, di conseguenza, dallo studio approfondito dei Testi. Tale esclusione ha poi determinato nel corso della storia, nei confronti delle bambine e delle donne, un differente li-

⁴² S. Guetta, *Educare in contesti di marginalità*, Koinè, Roma 2011; UNESCO, Education for All Program <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>.

⁴³ J. Sacks, *La dignità della differenza. Come evitare lo scontro delle civiltà*, op. cit., p. 156.

vello di riconoscimento dei diritti, una scarsa consapevolezza del carico di responsabilità che le viene richiesto e una non ugualitaria presenza nel sociale. L'impegno delle donne non si limita a lavorare per ottenere la concessione alle donne di svolgere pratiche ritualistiche. L'obiettivo è più alto. Ciò che viene richiesto è una radicale rilettura dei Testi allo scopo di proporre un'interpretazione che sia anche femminile e non dipendente da quella maschile.

Il processo che si è attivato a partire dalla fine degli anni Sessanta, condivide le richieste fatte dalle donne negli anni di ascesa del femminismo. Anche all'interno del mondo femminile ebraico il primo processo di cambiamento era orientato verso la richiesta di venire permesso alle donne di fare quello che facevano gli uomini. Un adeguamento al modello maschile difficile da raggiungere e che negava l'appropriazione di un libero sguardo femminile. Gli anni Settanta rappresentano quindi l'avvio di nuove interrogazioni all'interno del mondo ebraico, soprattutto statunitense, che più di altri aveva già maturato la compresenza di diverse correnti: Reform, Conservative e Ortodossa. A partire dagli anni Novanta, si è cominciata a delineare la consapevolezza di genere autonoma e non condizionata da una omologazione al maschile.

Non si deve pensare che le istanze femminili di partecipazione allo studio dei Testi e al riconoscimento dell'osservanza di una parte *mitzwoth* alle quali sono spesso escluse, fosse una prerogativa delle correnti meno osservanti, la Reform e la Conservative. In realtà come per queste due correnti, prima negli Stati Uniti e poi in Israele, le donne della corrente Ortodossa avviano un importante percorso di rinnovamento che continua a dare inaspettate soluzioni e talvolta discutibili proposte. «Nel 1968 fu ammessa la prima studentessa al seminario dei rabbini riformati e nel 1985 fu ordinata la prima rabbina conservatrice. Entrambe sono state precedute in Germania dalla 'Fräulein' rabbino Regina Jonas, prima donna ordinata rabbina nel 1935, ma che non ebbe mai una propria comunità e pochi anni dopo cadde vittima dello sterminio perpetrato dai Nazisti»⁴⁴. Passi importanti sono stati fatti anche all'interno della

⁴⁴ M. Brenner, *Brave storia degli ebrei* (2008), tr.it. P. Scotini, Donzelli, Roma 2008, p. 301. È dei primi anni Ottanta il film *Yentl* che riprendendo un racconto scritto in yiddish da Isaac B. Singer racconta la storia di una ragazza ebrea educata dal padre alla

Ortodossia sia statunitense che israeliana. Nel 2018 si arriva alla prima donna rabbino della corrente Ortodossa. Dina Brawer che ha scelto di chiamarsi “Rabba”, ha ricevuto la qualificazione di studi superiori dopo un percorso di quattro anni di studi alla Yeshivat Maharat in New York⁴⁵.

Secondo il filosofo Massimo Giuliani, l'affermarsi delle donne come una presenza attiva e anche decostruttiva del modello maschile nella lettura e interpretazione profonda dei Testi indica la possibilità, per gli ebrei contemporanei, di discutere e mettere totalmente in gioco l'identità ebraica. La voce delle donne richiede che venga presa in carico, da parte dell'ebraismo contemporaneo «la loro identità, la loro storia e i Testi che per secoli le hanno codificate e preservate. La posta in gioco, lo si comprende per intuizione, è non solo e non tanto la sopravvivenza del popolo ebraico e della sua tradizione; la questione vera è anche e soprattutto *quale* tradizione ebraica far sopravvivere per il futuro giudaismo del popolo ebraico»⁴⁶. L'uguaglianza di genere nelle pratiche e nell'accesso al sapere, richiedono quindi un nuovo approccio allo studio e la scoperta di vie per secoli nascoste, per esplorare nuove interpretazioni non più sessiste e culturalmente deformate da una lettura di parte.

Molti studi, anche quelli che ultimamente sono stati fatti sulle *ketuboth*⁴⁷ contratti matrimoniali, confermano che lo status delle donne non deve essere visto come qualcosa di statico. L'adattamento delle regole e dei costumi alla realtà in cui vivevano le comunità, ha fatto in modo che venissero adottati, nei confronti della donna comportamenti e proibizioni accettate socialmente dalla maggioranza in corrispondenza delle usanze locali e dei periodi storici attraversati. Per quanto possa essere stato influenzato dalla relazione con la realtà maggioritaria, come per

conoscenza dei Testi e allo studio di approfondimento, alla morte di questo, si finge uomo per entrare a studiare in una *yeshiva* della Polonia dei primi anni del secolo scorso.

⁴⁵ <https://www.thejc.com/news/uk-news/uk-s-first-orthodox-woman-rabbi-receives-her-qualification-1.465890> giugno 2018.

⁴⁶ M. Giuliani, *Il pensiero ebraico contemporaneo: un profilo storico-filosofico*, Morcelliana, Brescia 2003, p. 494.

⁴⁷ L. M. Epstein, *The Jewish Marriage Contract: A Study in the Status of the Woman in Jewish Law*, The Lawbook Exchange LTD, Clark 2004.

le altre tradizioni religiose monoteiste, quella cristiana e quella musulmana, lo status della donna all'interno dell'ebraismo non è certamente egualitario. Sicuramente l'interpretazione e i riferimenti sono stati nei secoli spostati sulla matrice maschile, benché, nella tradizione ebraica, è riconosciuto che l'immanenza divina, la presenza divina, la *Shekinà* è femminile. C'è quindi un richiamo alla parte femminile nel divino, e c'è anche un chiaro riferimento egualitario presente nella Creazione: *maschio e femmina li creò*⁴⁸. Questo significa che la natura duale dell'interiorità viene immediatamente esteriorizzata nell'esistenza dei generi maschile e femminile, creati insieme, ma con struttura diversa. «Ciò che appare nel creato, la dualità delle creature, è riflesso della dualità interiore»⁴⁹. Nonostante queste premesse, la diversità di trattamento e di status si è spesso caratterizzata, nella pratica dell'applicazione delle regole, attraverso condizioni di diseguaglianza, dipendenza e sottomissione. Sicuramente i Testi sono ricchi di narrazioni femminili, narrazioni fondamentali per la sopravvivenza del popolo ebraico nella storia. Il caso di Ester o di Ruth, ma anche quello di Debora, giudice e condottiera, ruoli tipicamente maschili o di altre donne più o meno ancora ricordate, hanno avuto un ruolo decisionale nello svolgersi delle vicende umane, politiche, sociali e culturali.

Nel corso della storia le donne hanno comunque saputo programmare un posto sociale, spesso all'ombra di quello maschile e si sono aperte una via, anche se modesta come l'appropriazione di Testi in lingua del luogo e non nella in quella ebraica. Tuttavia questo ha fatto in modo che le donne potessero essere colte nelle lingue locali, come *l'yiddish*, anche se non nella lingua sacra.

Il periodo dell'illuminismo e dell'emancipazione ebraica hanno dimostrato che anche tra le donne ebree l'alfabetizzazione era alta. Ma durante il periodo emancipatorio si venne a creare una sorta di paradosso: nel timore che si venisse a perdere la continuità educativa quotidiana che fa da substrato all'istruzione e allo studio dei Testi ebraici, veniva chiesto alle donne, in quanto future madri, di rafforzare ed approfondire le proprie conoscenze al fine di evitare il lassismo culturale

⁴⁸ Gen 1,27.

⁴⁹ R. Della Rocca, *Con lo sguardo alla luna*, op. cit., p. 140.

che avrebbe condotto all'assimilazione. È il periodo in cui nelle scuole ebraiche si riscrivono in programmi di studio anche per le bambine. Gli studi vengono quindi più sollecitati al fine far acquisire gli strumenti più efficaci per opporsi in modo sicuro ed opportuno ai rischi di un'assimilazione capace di fagocitare in pochi anni le future generazioni. In pratica si valorizzava lo status della donna promuovendone anche la crescita culturale, ma la si rinchiudeva in una specificità irriducibile che le impediva ogni altra aspirazione.

Per molti secoli, a parte alcune eccezioni, le donne non potevano quindi accedere ai livelli superiori di studio. «Un tempo le esigenze in fatto di educazione ebraica per le figlie erano molto limitate: imparavano più o meno a fare ciò che facevano le loro madri. Ai giorni nostri tutto ciò sta cambiando, o per lo meno le donne lo pretendono, e finiscono per ottenerlo, soprattutto nella corrente riformata. Si tratta di un vero e proprio capovolgimento che le donne studino insieme agli uomini, come gli uomini, sugli stessi Testi degli uomini e che si arroghino un diritto di controllo sul sapere così capitalizzato»⁵⁰. Da qui traspare una percezione ancora limitata del nuovo percorso intrapreso dalle donne ebree femministe. L'uomo continua a rappresentare il modello al quale adeguarsi, non si prevede ancora che la donna sia libera di conoscere e che esprima il desiderio profondo di accrescere il proprio sapere sia per se stessa che come pratica. Un dilemma che suscita dibattiti di ogni genere soprattutto quando le donne cominciano a diventare rabbinesse. Quali pratiche devono seguire? C'è ancora bisogno di una qualche loro accettazione? Questo significa il loro riconoscimento è subordinato all'adeguamento a quelle che sono le pratiche maschili. In altre parole, le donne che studiano per diventare rabbini devono seguire le leggi che sono definite dagli uomini per gli uomini. Ciò porta alla considerazione implicita ma legittimata socialmente che solo gli uomini sono completamente ebrei⁵¹.

L'incontro tra il movimento di *liberazione femminile* e i bisogni di rinnovamento avvertiti da una parte delle donne ebree, sta operando sia sul

⁵⁰ E. Benbassa - J.C Attias, *Gli ebrei hanno un futuro*, op. cit., p. 148.

⁵¹ S. Heschel, *Gender and Agency in the Feminist Historiography of Jewish Identity*, in «The Journal of Religion», vol. 84, No.4 (October 2004), pp 580-591.

piano individuale che comunitario, generando nuovo consapevolezze, dibattiti accesi, irrigidimenti normativi, cambiamenti nelle pratiche di vita e nei sistemi organizzativi. «L'emergere di un femminismo ebraico, per quanto ossimorico, lo stesso nome possa sembrare, costituisce il terzo grande evento che, dopo la Shoah e la creazione dello Stato d'Israele, ha trasformato il giudaismo nel corso del XX secolo. [...] A dispetto di quanti vorrebbero localizzarlo come fenomeno marginale, il femminismo sviluppato dalle donne ebree negli ultimi due decenni ha assunto una specifica dimensione di 'pensiero ebraico' e in quanto battaglia per trasformare il giudaismo incorporando voci mancanti delle donne in tutti gli aspetti della dizione ebraica, è divenuto di fatto un paradigma trasversale e meta-tradizionale: *trasversale* perché esteso ed estendibile, appunto a tutte le correnti del giudaismo e a tutti gli aspetti del vissuto e del pensato degli ebrei contemporanei; e *meta-tradizionale* perché sviluppato e sviluppabile con il chiaro scopo di ridefinire e trasformare il ruolo e il significato della donna ebrea al di là dei confini – o meglio delle limitazioni – che una tradizione forgiata da paradigmi maschili –patriarcali le ha fissato»⁵².

Tra le figure che con forza tracciano la strada di questa rivoluzione di pensiero e di ridefinizione dell'identità ebraica individuale e collettiva deve essere considerata Susannah Heschel. In parallelo ad altri studi storici sull'ebraismo la Heschel ha sviluppato negli ultimi decenni una posizione chiara nei confronti delle ricerche che trattano del rapporto tra ebraismo e mondo femminile. Essa considera che sia importante non tanto scrivere sull'ebraismo da una prospettiva femminista, quanto discutere delle donne dal punto di vista del giudaismo. Nel suo libro *On Being a Jewish Feminist*⁵³ vengono considerati argomenti solo raramente, se mai discussi come l'abuso delle mogli nella comunità ebraica, l'identità delle lesbiche ebree, il linguaggio di genere per Dio nelle liturgie e teologie.

«Per le femministe ebree, si tratta di creare una teologia che renda conto del carattere sessista della tradizione ebraica e che sostenga un

⁵² M. Giuliani, op. cit., p. 494-495.

⁵³ S. Heschel, *On Being a Jewish Feminist*, Schocken Books, Indiana University, 1995

nuovo giudaismo femminista. Le implicazioni di tale sessismo vanno al cuore dei principi tradizionali del giudaismo quando esso parla di Dio, della rivelazione e della Torà. Per esempio, se la Torà lascia le donne in una posizione di subalternità o di disprezzo in aperto contrasto con l'autocoscienza delle donne [di oggi], allora secondo le femministe, o Dio che ha rivelato la Torà è una divinità moralmente inaccettabile, oppure la Torà non è rivelazione di Dio, ma una mera proiezione di una società patriarcale il cui intento è quella di conservare lo *status quo*»⁵⁴

Conclusioni

Per la società secolarizzata l'aspetto religioso è una delle dimensioni dell'esistenza distinta da altre, nella prospettiva ebraica per gli ebrei osservanti, la distinzione tra dimensione religiosa e laica è impossibile da praticare, non esistono ambiti che non regolati da norme percepite da rapporti con la divinità. È religione o non è religione: è riduttivo usare il termine religione per mappare il fenomeno ebraico. La prospettiva ebraica in senso generale infatti oltrepassa la dimensione religiosa riconoscendo nella stessa appartenenza all'ebraismo l'esserci dentro escludendo completamente la religione. Una considerazione che può valere in particolar modo per coloro che non ricoprono il ruolo di rabbini e non si riconoscono osservanti delle regole le *mitzwoth*, indicate nella Torà e poi confermate, discusse e chiarite nella letteratura che si è andata a costituire fin dai primi secoli della dispersione ebraica. L'ebraismo si presenta, anche da come è stato sopra considerato nel suo rapporto con gli eventi della storia, fortemente diversificato e coinvolto nella ricerca di periodiche rideterminazioni della propria identità. Ed è forse questa la costante risolutiva della capacità di integrare dimensione laica e religiosa, secolarizzata e osservante. La continua ricerca di identità fa da scudo all'assimilazione, ma mantiene il confronto aperto con i tempi, le innovazioni, i progressi sociali e la realtà nella sua complessità. La ricerca non porta ad un punto fisso, l'esperienza dell'esilio, la costituzione di comunità ebraiche sulle sponde del Mediterraneo, le grandi e piccole

⁵⁴ S. Heschel, in M. Giuliani, *Il pensiero ebraico contemporaneo*, op. cit., p. 495.

espulsioni, il sionismo, la Shoah e la nascita dello Stato di Israele, sono solo alcune delle grandi tappe di una memoria collettiva che si è andata costruendo, dove dimensione laica e religiosa, sociale e culturale concorrono, rinnovandosi a creare una percezione della realtà mai certa e sempre in evoluzione.

È possibile dire che l'identità ebraica è fondamentale al mantenimento stesso dell'ebraismo, ma cosa sia esattamente questa identità non è possibile definirlo. Questo che può essere considerato un senso di smarrimento, se considerato come una potenzialità, diventa uno strumento fondamentale per l'affermazione del rispetto della vita, per la sua ricchezza, per l'unicità e originalità della persona e per il reciproco rispetto. Esistono quindi tante varianti dell'essere ebreo. Sicuramente la gestione di tutte queste non è facile. Le varianti sono individuabili sia su un piano di esperienza personale, come le persone si rapportano ai valori e alle regole indicati dalla tradizione ebraica, che su quello della provenienza culturale. Ebraismi differenti si sono sviluppati, non solo in rapporto agli eventi storici, ma anche in relazione alle realtà culturali di scambio. La pratica dell'ebraismo è stata anche storicamente determinata da peculiarità locali. Quelle peculiarità che hanno reso possibili l'attualizzazione, in forme anche differenti dei precetti indicati dalla Tradizione.

Sicuramente, la realtà della società occidentale attuale, fortemente complessa e articolata, richiede un notevole sforzo di volontà, concentrazione e impegno perché possa essere mantenuta la quotidiana ritualità delle azioni, per rinnovare nel mantenimento la consapevolezza del senso di appartenenza ebraico.

La modernità accelerando la possibilità di spostamento e di scelta del luogo di vita, ha permesso incontri e convivenze, anche in seno ai gruppi ebraici, che hanno aggiunto elementi nuovi alla ridefinizione dell'identità ebraica. Gli esempi possono essere tanti, tra quelli più recenti e di forte impatto, è possibile ricordare i tragici eventi che hanno colpito le comunità ebraiche presenti da molti secoli, nei Paesi che si affacciano sulla sponda africana del Mediterraneo e in quelli del Medio Oriente. Tra il 1948-1967 un'onda di circa ottocentomila ebrei, è stata messa in fuga dai governi contrari all'esistenza dello Stato di Israele. Parte di questa espulsione è arrivata anche in Italia, che ha dato modo

di riorganizzare, in molti posti, il sistema delle varie comunità ebraiche di accoglienza. Ma tale incontro di diversità è rintracciabile e meglio visibile, nello Stato di Israele dove i molteplici piani di appartenenza e di provenienza, delineano modelli di relazioni sociali e culturali da comparare con altre realtà. Certamente esiste una distinzione chiara tra ebrei e israeliani. Spesso il senso comune e l'ignoranza confonde le due realtà, spesso vengono confuse appositamente dal terrorismo, per colpire meglio il bersaglio. Nel senso comune non è molto chiaro il fatto che ci sono israeliani musulmani, cristiani, arabi, armeni, drusi ecc. La nazionalità e la cittadinanza israeliana vengono facilmente confuse con la sovrapposizione israeliani ed ebrei. Questo non significa, come è stato visto sopra che un ebreo della diaspora non abbia Israele come referente identitario, ma può scegliere se realizzare il suo progetto di vita andando ad abitare in Israele. Le possibilità di rapportarsi all'ebraismo sono ricche di esperienze e contraddizioni. Nessuna di queste può, tuttavia essere considerata superiore ad un'altra. Qui sta la formazione al pensiero inclusivo: la comprensione e la accettazione, anche di divergenze paradossali, di posizioni opposte e inconciliabili che sono proprie della realtà.

Livia Romano

*Per una educazione universale.
La via del buddhismo nelle società post-secolari*

Il buddhismo è una religione orientale che ha radici antiche e che dalla fine del secolo scorso ha avuto un sempre più largo consenso, diffondendosi nelle società occidentali tardo-moderne e post-secolari, dapprima come moda spirituale passeggera poi come vera e propria scelta di vita. Quali le ragioni di questo interesse da parte del mondo occidentale per una religione ‘altra’?

In primo luogo si tratta di un aspetto di una sempre più diffusa curiosità che da alcuni decenni si registra per l’Oriente, per le sue religioni e per le sue culture, che si è manifestata nel corso del Novecento come ricerca di una nuova spiritualità, più profonda e autentica¹. Fu in particolare negli anni Settanta del Novecento, nella stagione delle contestazioni, che tale interesse si intensificò: erano molti, infatti, i giovani *hippies* che intraprendevano viaggi in Oriente con mezzi di fortuna, alla ricerca di un benessere interiore al di là dei modelli occidentali e delle religioni istituzionali². Venivano così create le premesse per la costruzione

¹ In risposta all’intensificarsi dei processi migratori e ai connessi nuovi fondamentalismi che si sono eretti di fronte alla convivenza forzata tra culture con diversi credi religiosi, l’uomo occidentale ha maturato un nuovo ‘bisogno del sacro’. Si registra cioè un ‘ritorno del religioso’ che sembra volere fronteggiare l’inqüietudine provocata dai processi di globalizzazione che, includendo culture differenti in un’unica realtà, hanno finito col dar vita a nuove tensioni e conflitti tra i popoli che spesso si giocano sul piano religioso. Alla religione viene infatti affidato il ruolo di formare un’etica universale della dignità umana che ricomponga i conflitti e valorizzi le differenze. Cfr. G. D’Adelfio, *La nostra epoca tarda*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola ELS, Brescia 2017, pp. 75-92; Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2016; R. Spaeman, *Fini naturali. Storia e riscoperta del pensiero teleologico* tr. it., Ares, Milano 2012; R. M. Parrinello, *Le grandi religioni. Credenze, riti, costumi*, La Scuola, Brescia 2011.

² Cfr. M. Lipparini, *Oriente ultimo viaggio. Lungo le strade che portavano in India*, Edizioni

di un ponte tra le due culture, occidentale e orientale, che avrebbe favorito sul finire del XX secolo la diffusione su larga scala del movimento *New Age*, denominato in seguito anche *Next Age* o *Post Age*³.

Apparso fra l'America e l'Europa negli anni Cinquanta come un nuovo paradigma di contro-cultura critico nei confronti delle società occidentali, consumistiche, razionalistiche, materialistiche, il fenomeno della 'Nuova Era' si è fatto interprete dei bisogni di molte generazioni di giovani e di meno giovani che, in diversi momenti storici (*beat generation*, movimento *hippy* o 'figli dei fiori', il '68, il femminismo, gli ecologisti, il movimento pacifista), andavano elaborando l'utopia di un cambiamento radicale della società e della nascita di un mondo nuovo.

Al di là delle critiche legittime che sono state rivolte da più parti a questa corrente di pensiero eclettica, spesso accusata di inconsistenza, superficialità, esoterismo, le va comunque riconosciuto il merito di avere testimoniato "la persistenza del sacro nelle società postmoderne"⁴. Esso propone infatti una nuova spiritualità ispirata dall'Oriente che attinge all'antico per dar vita ad una scuola di religiosità autenticamente laica, il cui compito è quello di indicare percorsi educativi di cura del sé aperti anche alla cura degli altri⁵.

Il movimento *New Age* ha avuto un ruolo di primo piano nel favorire, in epoca tardo-moderna, la diffusione in Occidente del buddhismo, oltre che di altre tradizioni orientali quali l'Induismo, il Taoismo, il Sufismo, il Giainismo. Sarebbe però sbagliato accostarsi ad una religione millenaria come il buddhismo solo come ad un fenomeno *new ager*, espressione di quel diffuso "polimorfismo religioso" che, favorito dai tradizionali mass media e, soprattutto, dai *social network*, fa della spiritualità una forma di spettacolarizzazione e di consumismo (la *wellness spirituale*)⁶.

Effigi, Arcidosso, 2014; L. Guidi Buffarini, *La lunga strada per Kathmandu. Quando gli Hippies migravano in Oriente*, Milano, Ignazio Maria Gallino, 2011.

³ A. N. Terrin, *New age: la religiosità del postmoderno*, EDB, Bologna 1992; Id., *L'Oriente e noi: orientalismo e postmoderno*, Morcelliana, Brescia 2007; A. Cerri, *Il New Age: volti dal passato, nel presente e per il futuro*, Bulzoni, Roma 2007.

⁴ L. Berzano, *Le generazioni dei new agers*, «Quaderni di Sociologia», 19/1999, p. 5.

⁵ L. Cavana, *Il karma e l'epoché. L'educazione degli adulti tra Buddhismo e Fenomenologia*, CLUEB, Bologna 2000, p. 30.

⁶ M. A. Falà, *Un altrove possibile. Viaggio tra vissuti e immaginari del Dharma in Italia*, Guida, Napoli 2016, pp. 19-23.

Va detto infatti che, superati gli iniziali pregiudizi, le diffidenze e una percezione confusa di una così “grande esperienza spirituale”⁷, il buddhismo viene oggi vissuto come un fenomeno sempre meno estraneo alla cultura occidentale, poiché sembra essere in grado di “rispondere alle attese del tempo, andando oltre l’adesione legata a mode e personaggi mediatici o alle escursioni da turisti spirituali”⁸. Come sarà chiarito, proponendosi come una forma di saggezza pratica che indica molteplici tecniche spirituali di consapevolezza, rilassamento e benessere psico-fisico, la via buddhista viene intrapresa da molti occidentali poiché sembra soddisfare i principali “bisogni educativi” che emergono nella nostra società tardo-moderna, ovvero i bisogni di *cura* della corporeità, della realtà psichica e, soprattutto, della dimensione interiore, quest’ultima centrale nella formazione della persona intesa come “fioritura umana” o come “realizzazione di sé”⁹.

1. *La religione buddhista fra Oriente e Occidente*

Piuttosto che di buddhismo sarebbe opportuno parlare di “buddhismi”¹⁰, dal momento che abbiamo a che fare con un sistema molto complesso, variegato e talvolta contraddittorio che si è andato trasformando nei secoli e nei diversi luoghi che l’hanno accolto: dall’India, dove nacque nel VI secolo a. C. grazie al suo fondatore Siddhārtha Gautama Sākyamuni, detto il *Buddha* (il risvegliato)¹¹, si estese fino all’Estremo Oriente giungendo poi in America e in Europa¹². Grazie

⁷ *Ibi*, p. 6.

⁸ *Ibi*, p. 7.

⁹ G. D’Addelfio, *Esistono bisogni propriamente educativi?*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 98-102.

¹⁰ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, Agorà & Co, Lugano 2015, p. 23.

¹¹ La bibliografia sul buddhismo è molto ampia. Si rimanda pertanto ai riferimenti in G. Pasqualotto, *Il Buddhismo. I sentieri di una religione millenaria*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 117-127.

¹² M. A. Falà, *Un altro possibile*, cit., p. 27. Il Buddhismo si è diffuso in molti stati asiatici: fra gli altri, Cina, Mongolia, Giappone, Corea, Vietnam, Sri Lanka, Thailandia, Birmania, Laos, Tibet. Nonostante sia nato in India, qui oggi è una religione meno diffusa rispetto all’Induismo e all’Islamismo.

alla sua capacità di adattarsi in modo flessibile a diverse realtà culturali, nacquero nel tempo molte scuole dove vennero elaborate regole, riti, ceremonie, feste, culti, venerazione di reliquie, pellegrinaggi, monasteri e comunità¹³.

Percepita dapprima, erroneamente, come una dottrina indistinta da condannare per gli aspetti idolatrici, superstiziosi e nichilistici¹⁴, la religione buddhista fu lentamente rivalutata solo alla fine dell'Ottocento, studiata non solo con un approccio storico o filologico, ma indagata come una visione del mondo capace di “dare forma e senso all'esistenza”¹⁵. I primi filosofi che l'apprezzarono furono Schopenhauer e Nietzsche: il primo ne approfondiva l'etica, l'altro ne esaltava le qualità di ‘religione senza Dio’ in funzione anti-cristiana¹⁶.

Ma l'incontro decisivo con l'Occidente avvenne grazie alla Società Teosofica fondata in America nel 1875 per opera di Helena Blavatsky ed Henry Steel Olcott i quali, con la loro conversione, contribuirono a evidenziare e divulgare, anche in Europa, il buddhismo come una forma di saggezza che, scevra da incrostazioni mitologiche e metafisiche, con i suoi insegnamenti indicava all'uomo occidentale “il sommo bene da raggiungere in questa vita e in questo mondo”¹⁷.

Nel corso del Novecento il Buddhismo acquistò sempre più credibilità e molte furono le conversioni occidentali, dapprima in America e in Inghilterra, dove si diffuse la pratica Zen grazie all'opera di divulgazione del filosofo e storico giapponese Suzuki¹⁸, poi in Germania e in Francia, dove furono fondate scuole e centri buddhisti¹⁹. Anche l'Italia, nella seconda metà del Novecento, mostrò curiosità per le tradizioni orientali e in particolare per il Buddhismo, ma inizialmente si trattò di un interesse

¹³ I principali indirizzi sono tre: dello *Hīnayāna* (Piccolo Veicolo), del *Mahāyāna* (Grande Veicolo), del *Vajrayāna* (Veicolo del Diamante). Cfr. G. Pasqualotto, *Il Buddhismo*, cit., pp. 75-89.

¹⁴ *Ibi*, cit., pp. 92-93.

¹⁵ *Ibi*, pp. 94-95.

¹⁶ *Ibi*, p. 95. A. Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1968, Libro IV, p. 68. G. Pasqualotto, *Il Tao della Filosofia. Correspondenze tra pensieri d'oriente e d'occidente*, Pratiche editrice, Parma 1989, pp. 103-146.

¹⁷ H. S. Olcott, *Manuale di Buddhismo*, tr. it., Viglongo, Torino 1950, p. 114.

¹⁸ D. T. Suzuki, *Introduzione al buddhismo zen*, tr. it., Ubaldini, Roma 1978.

¹⁹ M. A. Falà, *Un altro possibile*, cit., pp. 95-102.

manifestato solo da alcuni intellettuali, tra i quali ricordiamo il filologo Giuseppe Tucci, i filosofi Piero Martinetti e Aldo Capitini, il primo, quest'ultimo, ad evidenziarne l'aspetto educativo²⁰.

Se fino agli anni Cinquanta l'approccio alla religione buddhista era stato più di tipo storico, filologico o filosofico, a parte casi isolati di vera e propria conversione²¹, nel trentennio successivo si assistette a un interesse crescente, sorsero numerosi centri, nacque l'Unione Buddhista Europea e, collegata ad essa, nel 1985, quella italiana (U.B.I.), riconosciuta dallo Stato nel 2012 come *Ente Morale con fini di Culto*²². Dalla fine del Novecento l'interesse per il Buddhismo, che oggi in Italia è la terza religione dopo Cristianesimo e Islam²³, si è molto esteso in gran parte del mondo occidentale, soprattutto per il suo aspetto esperienziale: le tecniche di meditazione che esso offre incontrano sempre più successo,

²⁰ Giuseppe Tucci (*Il Buddhismo*, Campitelli, Foligno 1926; *Storia della filosofia indiana*, Laterza, Bari 1957) era un orientalista, esploratore, storico delle religioni ed esperto studioso del Buddhismo che, nel 1933, fondò insieme a Giovanni Gentile l'Istituto italiano per il Medio ed Estremo Oriente di Roma (IsMEO). Cfr. P. Caracchi (a cura di), *P. Martinetti. La sapienza indiana*, Celuc libri, Milano 1981; G. Colombo, *La filosofia come soteriologia. L'avventura spirituale e intellettuale di Piero Martinetti*, Vita e Pensiero, Milano 2005; A. Capitini, *La liberazione dell'uomo nella spiritualità orientale. Corso di pedagogia. Anno 1949-50*, Vallerini, Roma-Pisa 1950, pp. 59-199, ora in parte pubblicato in L. Romano (a cura di), *Capitini. Educazione, religione, nonviolenza*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 85-88.

²¹ M. A. Falà, *Un altro possibile*, cit., p. 125.

²² LEGGE 31 dicembre 2012 , n. 245, *Norme per la regolazione dei rapporti tra lo Stato e l'Unione Buddhista Italiana*, in attuazione dell'articolo 8, terzo comma, della Costituzione, GU n. 14 del 17-1-2013, http://presidenza.governo.it/USR/ufficio_studi/normativa/Legge_245_2012_Intesa_UBI.pdf. Nel 2016 è poi stato approvato dal Senato il disegno di legge C. 3773, che intende regolare i rapporti tra lo Stato Italiano e l'Istituto Buddhista italiano Soka Gakkai, <http://documenti.camera.it/leg17/dossier/pdf/ac0577.pdf>.

²³ “I praticanti buddhisti in Italia sono attualmente circa 94.000 – esclusi i membri della Soka Gakkai, che da sola, con i suoi oltre 85.000 fedeli, costituisce l'organizzazione buddhista con il maggior numero di membri presenti in Italia – oltre a circa 113.900 buddhisti “etnici” immigrati dai Paesi asiatici. [...] Vi sono anche, distribuiti tra le varie tradizioni, una quarantina di monaci ordinati italiani e alcune monache che hanno pronunciato i voti minori. In linea generale, nel nostro Paese, accanto ai principali centri e realtà rappresentativi delle maggiori scuole buddhiste – ampiamente rappresentate nel contesto dell'U.B.I. –, si segnalano gruppi che agiscono su scala prettamente locale, nonché singoli praticanti, spesso in raccordo e collaborazione con i centri principali”, <http://www.cesnur.com/il-buddhismo-in-italia/introduzione-al-buddhismo/>.

tradotte oggi nella pratica della *mindfulness*; il lavoro sulla mente viene accolto dalla psicologia che ne riconosce l'efficacia terapeutica; le pratiche di educazione all'interiorità orientate alla crescita integrale della persona vengono sperimentate nei luoghi dell'educare.

2. Il Buddhismo: storia di una pedagogia millenaria

L'Occidente, nell'incontro con una religione così diversa e originale rispetto a quelle conosciute, ha nel tempo variamente interpretato il Buddhismo, interrogandosi soprattutto sulla sua identità: è una religione o una filosofia?

Una delle ipotesi più diffuse è che si tratti di una religione “atea”, poiché non cerca Dio in una realtà trascendente ma crede in un Dio impersonale immanente, che tutto sia divino²⁴. Sua caratteristica, come di altre religioni orientali, è infatti l'anelito mistico, la ricerca interiore di un rapporto diretto con la verità. L'originalità del Buddhismo come religione va però ricercata nel suo modo di intendere la fede (*Saddha*): non si tratta di una fede cieca (*amulika saddha*), che anzi sarebbe di ostacolo al raggiungimento della verità, ma di “una fede che si avvicina di più alla parola ‘fiducia’ o ‘confidenza’ (*akaravati saddha*). L'enfasi è posta sicuramente nel vedere e comprendere piuttosto che nel credere”, nel fare esperienza diretta del divino²⁵.

Altri preferiscono interpretare il Buddhismo piuttosto come una filosofia, non di tipo teoretico ma di genere pratico o, meglio ancora, *pädetico*. È infatti una filosofia che non ha attinenza con l'ideale aristotelico del *bios theôrêtikós*, non fa uso della ragione speculativa per ricercare la verità, semmai invita a sperimentarla e ha quindi più somiglianza con la *phronesis* che nell'etica aristotelica si realizza in quanto saggezza pratica²⁶. Si tratta di una filosofia della vita incentrata sulla cura del sé in vista

²⁴ Il Buddhismo viene spesso interpretato come una “religione senza religione” o “senza Dio” (cfr. A. Watts, *Buddhismo. Religione senza religione*, Edizioni Lindau, Torino 1995; H. H. Schinichi, *Una religione senza Dio. Satori e ateismo*, il nuovo melangolo, Genova 1996). In realtà Buddha non prese posizione sul problema dell'esistenza di Dio.

²⁵ *Ibi*, p. 33.

²⁶ *Ibi*, p. 29.

del raggiungimento della felicità, cioè della liberazione dalla sofferenza umana. In tal senso, essa ha non poche analogie con alcune filosofie dell'antichità greca, ad esempio con i Pitagorici, con i Cinici, con Socrate e, soprattutto, con le scuole ellenistiche. In particolare, Epicuro e gli Stoici, in modo simile a Buddha, indicavano la via della saggezza nella *epimēleia heautōn* (cura di sé), una pratica educativa che il Saggio (il Maestro) metteva in campo nella relazione con il proprio discepolo al fine di condurlo sulla strada della consapevolezza²⁷.

A ben vedere, il Buddhismo si caratterizza fin dal suo nascere come una *paideia*, in cui il cammino di crescita spirituale e di ricerca del vero coincide con un percorso di auto-formazione: quando Siddhārta Gautama conseguì l'illuminazione (o risveglio: *bodhi*)²⁸ sentì subito l'esigenza di diffondere le verità comprese per metterle al servizio della liberazione di tutti. Fu questa la ragione per cui egli dedicò la propria vita ad insegnare a tutti, uomini e donne, senza fare alcuna distinzione culturale, religiosa o sociale, la via del risveglio che ognuno avrebbe potuto intraprendere da sé, attivando un processo formativo di auto-educazione²⁹.

In seguito, gli insegnamenti che egli aveva impartito ai discepoli solo attraverso discorsi orali, furono trascritti da varie generazioni di discepoli, arricchiti nel tempo e diversamente interpretati³⁰. Il loro nucleo, comune a tutte le scuole buddhiste, è costituito da “gli insegnamenti del Buddha” e consiste nella presentazione delle “quattro nobili verità”: 1. L'esistenza della sofferenza (*dukkha*); 2. La sua origine, cioè la brama (*tanhā*), l'attaccamento ai desideri; 3. La possibilità della sua cessazione o estinzione (*nirodha*) che conduce al più alto livello di realizzazione

²⁷ Cfr. L. Romano, *La cura di sé come pratica educativa. Le radici ellenistiche*, “Studi sulla Formazione”, XIV, 2, 2011, pp. 119-126.

²⁸ Secondo i testi buddhisti nel 531 a.C. il principe Siddhārta Gautama Sākyamuni, seduto sotto un albero di fico sulla riva del fiume Neranjara, vicino a Gaya nella regione indiana del Bihar, dopo sette settimane di profondo raccoglimento ininterrotto, raggiunse il *Nirvana*, ovvero la totale liberazione dal dolore. Cfr. G. Pasqualotto, *Il Buddhismo*, cit., p. 7. Sulla vita di Buddha si vedano: Thich Nhat Hanh, *Vita di Siddharta il Buddha. Narrata e ricostruita in base ai testi canonici pali e cinesi*, Ubaldini Editore, Roma 1992; A. K. Coomaraswamy, *Vita di Buddha*, tr. it., SE, Milano 2014.

²⁹ G. Pasqualotto, *Il Buddhismo*, cit., p. 9.

³⁰ Cfr. R. M. Parrinello, *Le grandi religioni*, cit., p. 84.

umana, “il perfetto risveglio”, la massima felicità (*Nirvana*); 4. Il mezzo attraverso cui raggiungere la cessazione della sofferenza, che consiste nell’“Ottuplice Sentiero o Sentiero di Mezzo” (*Majjhima Patipada*)³¹.

Si tratta di verità che non vanno intese come frutto di una rivelazione divina, non sono fatti dimostrati, ma evidenze innegabili e universali, perché possono essere colte da tutti e mostrano un metodo di salvezza, indicando in modo dettagliato la pratica educativa corretta che porta alla realizzazione. È da notare come le quattro Nobili Verità pongano in essere una pedagogia che poggia sul primato di una ragione pratica, poiché in essa è decisiva l’esperienza educativa agita dal discepolo buddhista nel percorrere il *Nobile Sentiero*. Si tratta infatti di un percorso che dall’ignoranza conduce al risveglio, dall’illusione dell’esistenza di una realtà immutabile e permanente (io, mondo) alla scoperta della non esistenza di un io separato (*anatta*) e dell’impermanenza di ogni cosa (*anicca*). Tuttavia, tale passaggio non deve far pensare a un cammino lineare finalizzato al raggiungimento di una perfezione ultima, poiché tutte le nobili verità vanno sperimentate simultaneamente. Gli otto fattori secondo cui viene articolata la quarta nobile verità, che si realizzano attraverso una disciplina pratica di auto-sviluppo del corpo, della parola e della mente, non sono da considerarsi “in successione temporale come gradini di una scala”, ma come modi di praticare il *Sentiero* caratterizzati da interdipendenza e ricorsività ben raffigurati dall’immagine di una ruota: chi ha già realizzato una verità sperimenta nella propria vita una sempre maggiore consapevolezza, percorrendo una strada di maturazione in cui ciò che conta non è la meta finale ma il viaggio di formazione intrapreso³².

³¹ R. Gnoli (a cura di), *La rivelazione del Buddha. I testi antichi*, vol. I, Mondadori, Milano 2001, pp. 15-22; G. Parrinder (a cura di), *I detti di Buddha*, ECO, Milano 2001, pp. 35-43.

³² B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 66. Gli otto fattori sono: 1. Retta Visione (*samma ditti*) o Giusta Comprensione (*Jnana*); 2. Retta Intenzione o Giusto Pensiero (*samma samkappa*); 3. Retta o Giusta Parola (*samma vaca*); 4. Retta o Giusta Azione (*samma kammanita*); 5. Retto Modo di Sostentarsi o Giusto Comportamento (*samma ajiva*); 6. Retto o Giusto Sforzo (*samma vayama*); 7. Retta Presenza Mentale o Giusta Consapevolezza (*samma sati*); 8. Retta o Giusta Concentrazione (*samma samadhi*). Cfr. anche G. Pasqualotto, *Il Buddhismo*, cit., p. 9.

3. La meditazione buddhista come pratica educativa

La pedagogia buddhista fin qui presentata non va intesa come una teoria dell'educazione con fondazione logica, ma come una *paideia* che predilige le indicazioni pratiche per superare la sofferenza³³. In ragione di questa attenzione data ai comportamenti piuttosto che ai pensieri, essa viene interpretata come una “ortoprassi”³⁴; d'altra parte suo scopo principale è esercitarsi al distacco dalla mente mediante un'osservazione non giudicante, compito che viene svolto dalla pratica della meditazione, il cuore della dottrina buddhista³⁵.

Per secoli l'Occidente ha considerato intraducibile il termine sanscrito *dhyāna* con cui viene indicata questa pratica, non potendola paragonare a nessuna esperienza nota; è prevalso poi l'uso del termine meditare (dal latino *meditari*: pensare, riflettere) che però può essere fuorviante. La pratica della meditazione, infatti, ha il compito non tanto di riflettere sulle cose quanto quello di portarvi una maggiore attenzione³⁶.

La tecnica meditativa che, più di altre, viene praticata dai buddhisti al fine di indagare e comprendere le “tre caratteristiche” che connotano l'esistenza (*dukkha*, sofferenza, *anicca*, impermanenza e *anatta*, inconsistenza dell'io), è la *vipassana*. Antecedente al Buddhismo, riscoperta e diffusa in India dal Buddha come un metodo spirituale finalizzato alla liberazione dalla sofferenza, la *vipassana* (da *vi*: in maniera speciale e da *passana*: osservazione) significa “visione profonda”, “osservare le cose così come sono in realtà”³⁷.

Tutte le pratiche di meditazione, non solo quella buddhista, sono pratiche di cura del sé che attivano un processo di auto-educazione mentale da vivere nella quotidiana “auto-osservazione dei propri processi mentali e fisici”³⁸, un esercizio continuo e deliberato di consape-

³³ G. Pasqualotto, *Illuminismo e illuminazione*, Donzelli, Roma 1997, p. 28.

³⁴ *Ibi*, p. 32.

³⁵ *Ibi*, p. 117. *Jhāna* in lingua pali, *dhyāna* in sanscrito, *ch'an* in cinese, *zen* in giapponese.

³⁶ Per questa ragione c'è una sostanziale differenza tra la preghiera e la meditazione: nella prima si parla con Dio; nella meditazione lo si ascolta.

³⁷ P. R. Fleishman, *Karma e caos. Perché meditare*, tr. it., Ubaldini, Roma 2001, p. 39.

³⁸ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 122.

volezza che ha in sé una grande forza trasformativa, poiché conduce il praticante ad una rinascita che lo rende autore della propria realizzazione³⁹. Nella pratica della meditazione c'è quindi la possibilità di trovare un'altra via che, insieme a quelle già intraprese dall'Occidente, possa condurre l'uomo planetario a una nuova dimora, possa far sì, come dicono i buddhisti, che ognuno di noi "trovi rifugio nel *Dharma*"⁴⁰. Il soggetto tardo-moderno, che da più parti viene descritto come smarrito, disorientato, nomade, frammentato e senza identità, cerca riparo, magari un luogo sicuro in cui ritrovarsi.

Nella pratica dell'*Ottuplice Sentiero*, la meditazione porta alla "retta presenza mentale", un'attenzione consapevole e non discriminante che richiama il meditatore a farsi testimone del momento presente, osservando un oggetto senza sostarvi, senza scegliere qualcosa o scartare qualcos'altro⁴¹. Tale presenza in ambito educativo si può realizzare come "educazione alla consapevolezza" o "attenzione al reale", una virtù che riguarda la sua intelligenza e il suo volere e che anche la pedagogia occidentale ritiene "necessaria nella formazione adeguata della persona"⁴²: grazie all'attenzione viene infatti attivata una sorta di "conversione" che conduce da un modo di vivere inautentico ad un'esistenza autentica, più umana⁴³.

Com'è stato notato, c'è una sorprendente corrispondenza tra lo stato di pura attenzione in cui la mente viene mantenuta nella meditazione ("riduzione del deposito karmico"⁴⁴) e l'*epoché* di alcune filosofie occidentali ("sospensione del giudizio" nello Scetticismo ellenistico⁴⁵, "riduzione trascendentale" in Husserl), che consiste nella messa fra parentesi

³⁹ *Ibi*, p. 205.

⁴⁰ Nella tradizione buddhista, i discepoli che intraprendono il cammino devono dichiarare di prendere rifugio nei *Tre Gioielli* (o Tre Tesori) costituiti dal *Buddha*, dal *Dharma* (la Legge o l'Insegnamento) e dal *Sangha* (la Comunità), recitando i versi "*Buddham saranam gaccham!*" (Prendo rifugio nel *Buddha*), "*Dhammam saranam gaccham!*" (Prendo rifugio nel *Dharma*), "*Sangham saranam gaccham!*" (Prendo rifugio nel *Sangha*).

⁴¹ *Ibi*, pp. 184-185.

⁴² A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, p. 19.

⁴³ *Ibi*, p. 21.

⁴⁴ L. Cavana, *Il karma e l'epoché*, cit., p. 50.

⁴⁵ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 185.

di “qualsiasi opinione, giudizio o *inclinazione* (preferenza) verso l’oggetto esaminato”⁴⁶. L’*epoché* corrisponde a un primo gradino del cammino educativo di “ricerca del vero”: per conseguire un rapporto autentico con se stessi e con il mondo, occorre in primo luogo “fare vuoto”, mettere tra parentesi tutto ciò che sappiamo e che consideriamo ovvio, assumendo come sguardo quello innocente tipico dell’infanzia, dove tutto appare per la prima volta⁴⁷.

La radice più profonda della vera conoscenza e della realizzazione è pertanto il dubbio: “solo se si hanno ‘dubbi e perplessità’ su ciò che appare noto e che viene dato per scontato si può procedere oltre, scoprire nuovi aspetti della realtà [...], conoscere di più e meglio”⁴⁸. La presenza mentale osserva e annota con distacco ogni cosa che sorge, permane e cessa, cioè la realtà illusoria (*maya*) data “dall’insieme dei nomi e delle forme che caratterizzano il mondo costruito dalla mente”⁴⁹, riportando alla luce l’esperienza immediata della realtà e conducendo alla liberazione dal *samsara* (condizionato), il ciclo delle rinascite che causano sofferenza⁵⁰.

Anche se la meditazione si offre ai discepoli come un rifugio, non per questo deve essere considerata una semplice tecnica di rilassamento o una rigida disciplina della mente che invita alla fuga dalla realtà; essa è piuttosto una pratica di educazione interiore che, grazie all’utilizzo di particolari tecniche che conducono al silenzio, attiva nel meditatore un cambiamento radicale della mente e del cuore, rendendolo responsabile del proprio progetto di vita. Questo spiega il diffondersi nel mondo scolastico occidentale di sperimentazioni che prevedono l’introduzione in classe di pratiche meditative al fine di ridurre lo stress e vari disagi fisici o psichici⁵¹. Attraverso la pratica della meditazione, sia i docenti che

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ A. Bellingreri, *Pedagogia dell’attenzione*, cit., p. 21.

⁴⁸ L. Cavana, *Il karma e l’epoché*, cit., p. 52.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., pp. 186-187.

⁵¹ Ad esempio, dal 2005 in centinaia di scuole nel mondo, compresa l’Italia, la “*David Lynch Foundation for Consciousness Based Education and World Peace*” ha introdotto, come strategia contro lo stress e la rabbia, un “momento di quiete” (*quiet time*), pause di dieci o quindici minuti durante le quali gli studenti imparano delle tecniche meditative che non solo li rilassa, ma li rende anche più attenti al pro-

gli allievi imparano a separare ciò che è essenziale da ciò che non lo è, ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte grazie a un'abitudine all'interiorizzazione e all'attenzione di sé che li avvicina agli altri⁵².

4. La relazione educativa tra maestro e discepolo

Pur caratterizzandosi come individuale, nella visione buddhista il percorso educativo che attiva il passaggio dall'ignoranza al risveglio, deve avvenire sotto la guida di un maestro il quale, col proprio esempio, mostri al discepolo, in modo diretto o indiretto, “il modo migliore di essere e di agire”⁵³. Nota è l’immagine del maestro zen che, con leggeri colpi di bastone, tiene sempre viva la presenza del proprio discepolo, ma si cadrebbe in errore se si pensasse ad un gesto autoritario che darebbe vita ad una pedagogia che nega la libertà del singolo, rendendo il discepolo dipendente dal maestro. Nel metodo zen di apprendimento, infatti, il maestro fa in modo che sia l'allievo a fare il lavoro principale, mettendo in campo un “insegnamento indiziale” che utilizza frasi poetiche, aneddoti o paradossi (*i koan*) che rompono col modo abituale di pensare del discepolo, il quale deve completarli con la sua intuizione⁵⁴: il maestro indica la luna (cioè la verità) col dito, ma è il discepolo che deve scoprirla da sé⁵⁵.

La pedagogia buddhista è attenta alla libertà del soggetto e alla sua identità più profonda, cioè a quel nucleo intimo da cui scaturisce tutto il

proprio respiro, al proprio corpo, al proprio sentire, cioè più consapevoli del loro sé interiore e di quello degli altri. Vedi il *sito* www.davidlynchfoundation.org. Cfr. L. Romano, *Il silenzio come pratica di cura nella relazione educativa*, “Nuove Frontiere della Scuola”, XI, 35, 2014, p. 18.

⁵² Nel 2016 il Miur ha riconosciuto un corso di formazione per i docenti dal titolo *percorso Mindfulness Based Teacher Student – MBTS*. Scopo del corso, condotto da Mondo Mindful e Centro Italiano Studi Mindfulness, era di far sì che gli insegnanti, attraverso la pratica della *mindfulness*, si allenassero a “coltivare una relazione consapevole con se stessi e con gli studenti, con l’ambiente, con i mutamenti di scenario piacevoli o meno che siano”. <http://ischool.startupitalia.eu/education/58121-20161128-meditazione-a-scuola-in-italia-corso-mindfulness>.

⁵³ *Ibi*, p. 81.

⁵⁴ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 9 e p. 146.

⁵⁵ *Ibi*, p. 177.

processo di crescita di un individuo: “la natura di Buddha” che è in ognuno di noi, “l’essenza profonda della nostra mente” che, a causa dei veli dell’ignoranza, è come oscurata⁵⁶. Ma questo processo non è qualcosa che può essere indotto dall’esterno; perché quel nucleo originario venga alla luce è necessario che l’individuo impari ad essere il solo protagonista del proprio cammino di crescita; è questo che lo rende libero e responsabile.

Il maestro e il discepolo sono come due compagni di viaggio che, insieme, ricercano la verità⁵⁷: ognuno si prende carico del proprio e dell’altro apprendimento⁵⁸. Nella tradizione buddhista il maestro è, infatti, considerato “un amico spirituale” che, carico di qualità positive, come compassione, gentilezza, altruismo, saggezza e una profonda comprensione della realtà, ispira col proprio esempio il discepolo a pensare e ad agire in modo costruttivo, conducendolo infine alla liberazione e all’illuminazione⁵⁹.

Nella relazione educativa, il maestro non fornisce al proprio discepolo conoscenze ma condivide il proprio essere, promuovendo un dialogo all’insegna della reciprocità: il maestro ama e sostiene il discepolo che, da parte sua, gli si affida totalmente con fiducia e devozione⁶⁰. Il loro non è un rapporto di dipendenza, perché il maestro fa di tutto per rendere l’allievo consapevole della propria libertà, della propria capacità di crescere senza l’aiuto di nessuno: la crescita è qualcosa di intrinseco alla natura del discepolo, non proviene dall’esterno, è piuttosto una rivelazione. In maniera simile al dialogo socratico, dove l’allievo viene aiutato dal maestro a partorire da sé, maieuticamente, la verità, nella relazione educativa buddhista l’educatore (il maestro spirituale) fornisce al discepolo “le competenze per far sì che da solo, con il proprio impegno”, sviluppi la propria crescita interiore⁶¹.

⁵⁶ Lama Guendune Rinpoche, *Maestro & discepolo*, tr. it., Amrita, Torino 1999, pp. 32-33.

⁵⁷ G. Pasqualotto, *East & West. Identità e dialogo interculturale*, Marsilio, Venezia 2003, p. 84.

⁵⁸ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 177.

⁵⁹ A. Berzin, *Il rapporto con il maestro spirituale. Come costruire una relazione umana*, tr. it., Ubaldini, Roma 2001, pp. 38-44. Cfr. Lama Guendune Rinpoche, *Maestro & discepolo*, cit., pp. 37-55.

⁶⁰ G. Pasqualotto, *East & West*, cit., p. 89.

⁶¹ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 179.

5. L'educazione buddhista alla convivenza sociale

Dopo avere raggiunto un rapporto armonico con se stesso, il discepolo ha imparato a instaurare relazioni armoniche anche con gli altri, coltivando le qualità della compassione e della gentilezza amorevole⁶². L'educazione alla consapevolezza di se stessi diventa educazione all'empatia, riguarda anche le relazioni con gli altri: “per prima cosa bisogna essere consapevoli di se stessi, e poi si pratica la consapevolezza empatica degli altri”, nella società⁶³.

Infatti, la pratica della disciplina morale che viene messa in campo nel percorrere il cammino di consapevolezza, non va intesa “come una pratica solipsistica”: oltre all'educazione interiore, essa comprende anche un “educazione all'armoniosa convivenza sociale”⁶⁴. L'impegno individuale che comporta la realizzazione della perfezione morale e della saggezza, non può essere praticato in assoluta solitudine: poiché il ricercatore che rimane solo può essere debole e ricadere nelle sue vecchie abitudini, ha bisogno della “compagnia di amici virtuosi, puri e intelligenti”⁶⁵.

Ecco perché la tradizione buddhista riconosce l'importanza della comunità spirituale (*Sangha*), tanto da considerarla uno dei “Tre gioielli” presso cui colui che diventa buddhista “prende rifugio”⁶⁶. Com'è stato notato, la parola Sangha non è riferita solo alla comunità di discepoli stretti attorno a un maestro, ma è da intendersi anche in senso più ampio, riguardando tutti quanti gli esseri, “compresi quelli semplici come le amebe o quelli inerti come le rocce”, tra i quali esiste una “interconnessione universale”: ognuno contribuisce all'esistenza e alla trasformazione degli altri⁶⁷.

A ben guardare, il *Sangha* è una comunità educativa, dove viene favorito il passaggio dall'individualismo egoistico a un altruismo solida-
le e grazie alla quale viene riportata alla luce la natura originariamente

⁶² *Ibi*, p. 179.

⁶³ *Ibi*, p. 4.

⁶⁴ *Ibi*, p. 190 e p. 157.

⁶⁵ G. Pasqualotto, *Illuminismo e illuminazione*, cit., p. 103.

⁶⁶ *Ibi*, p. 104.

⁶⁷ *Ibi*, p. 108.

relazionale di ogni essere umano. È possibile cioè ravvisare nella via buddhista un'originale pedagogia di comunità fondata su un paradigma relazionale, secondo cui ogni aspetto e ogni elemento della realtà hanno una natura condizionata e niente può esistere separatamente e incondizionatamente⁶⁸. Tale paradigma dà ragione della dottrina buddhista dell'*anatta*, cioè del non-io, che è stata interpretata come “uno strumento pedagogico” più che una dottrina filosofica⁶⁹, proprio per l'attenzione che essa rivolge alla categoria della relazionalità: “ciò che il senso comune chiama ‘io’, ‘persona’, ‘individuo’ non è altro che un nome usato convenzionalmente per designare una realtà complessa”⁷⁰, non esiste un io durevole, assoluto e indipendente dagli altri io, ma solo un io che esiste a un livello relativo di realtà.

Evidenti le ricadute pedagogiche: se l'io è un'illusione prodotta dal condizionamento che le sensazioni fisiche esercitano sulla mente, si comprende anche che esso rappresenta per noi una prigione ingannevole che ci allontana dagli altri; se si comprende che il distacco è da noi stessi e non dagli altri, da quell'io creato dalla mente per nascondere l'impermanenza della realtà (*anicca*), diviene naturale provare compassione per gli altri esseri viventi. Riscoprire la natura relazionale dell'io significa anche comprendere che “siamo tutti interrelati, è evidente che quello che faccio per gli altri si riverbera inevitabilmente su di me e viceversa”⁷¹.

La comunità, secondo la visione buddhista, non è un luogo chiuso che esalta l'individuo-atomo, ma uno spazio aperto dove i soggetti, andando oltre le identificazioni, si decentrano; essa si offre alle società occidentali come un luogo di cura, formativo e terapeutico, dove la malattia da curare è il solipsismo, l'individualizzazione dell'individuo che sembra sempre più caratterizzare l'uomo contemporaneo. In un contesto comunitario aperto, ognuno diventa consapevole, grazie ad un gioco di proiezioni reciproche, di quelle parti di sé sconosciute o rifiutate che costituiscono una falsa identità, mettendo in moto un processo di maturazione individuale e collettivo che conduce ad una migliore co-

⁶⁸ L. Cavana, *Il karma e l'epoché*, cit., p. 145.

⁶⁹ *Ibi*, p. 144.

⁷⁰ G. Pasqualotto, *Illuminismo e illuminazione*, cit., pp. 35-36.

⁷¹ B. Taeri Kumara, *Il Buddhismo come auto-educazione*, cit., p. 213.

municazione con gli altri improntata sull’ascolto, sull’accoglienza e sulla solidarietà.

Quella proposta dal buddhismo è pertanto una pedagogia che coi-nuga interiorità e socialità entro un orizzonte molto ampio; infatti, andando ben oltre i confini geografici in cui è nata e si è diffusa, auspica una “educazione universale” che abbia a cuore il bene comune a livello planetario, “un nuovo tipo di educazione per il mondo intero”⁷². È una visione olistica della realtà che non annulla le differenze ma le valorizza, favorendo l’interdipendenza tra i popoli e abbattendo le barriere tra culture, religioni, etnie. Essa offre all’Occidente gli spunti per coltivare una pedagogia inclusiva, interculturale, non violenta ed ecologica, richiamando tutti ad una responsabilità etica nei confronti del pianeta e rispondendo alla domanda di sacro che anima le società pluraliste e globalizzate, così divise tra realtà globale e nuovi localismi.

Si tratta di una dimensione universale che ripensa il religioso senza fare distinzione tra credenti e non credenti o tra fedi diverse e che da anni vede il Buddhismo impegnato a favore della promozione di un dialogo interreligioso che allo scontro tra religioni sostituisca “il rispetto, la comprensione e la cooperazione reciproci”, valorizzando ogni “Altro religioso”⁷³ come una preziosa risorsa in una comune ricerca della verità e in vista della “costruzione della pace nel mondo di oggi e di domani”⁷⁴.

⁷² Lama Yesce, *Buddhismo in Occidente. Una via per una nuova ecologia della mente*, Chiara luce Edizioni, Pisa 1990, p. 173.

⁷³ F. Pajer, *Scuola e religioni tra identità e alterità*, “Pedagogia e Vita”, 69/1, 2011, p. 125.

⁷⁴ Dichiarazione congiunta dei partecipanti alla Conferenza dal titolo: *Dharma e Logos. Dialogo e collaborazione in un’epoca complessa. Buddhisti, Cristiani, Induisti, Giainisti e Sikhi*, Roma, 15 maggio 2018), <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2018/05/16/0359/00776.html>.

Elena Marta

I giovani e la religione oggi nelle società postmoderne

Ogni generazione deve affrontare le sfide culturali e socio-economiche del suo tempo. I giovani di oggi, i cosiddetti Millennials, non fanno eccezione ma rispetto ai giovani del passato hanno a che fare con una generazione adulta che vive una condizione inedita, che mai nel passato l'aveva connotata in maniera così evidente: lo spaesamento. Si tratta di uno spaesamento valoriale e religioso, politico e sociale, che la rende incapace di offrire orientamenti culturali e normativi.

Da qui deriva il disorientamento dei giovani i quali, in quanto identità e cittadini in formazione, sperimentano più degli adulti le ambivalenze del vivere: sono figli della libertà, nel pieno delle possibilità autoespressive e sono vittime di uno scenario sociale che li rende fragili ed esclusi. In questo i giovani non sono affatto diversi da chi li precede: vivono, come la generazione adulta con cui a diverso titolo si relazionano (genitori, insegnanti, educatori....), la difficoltà di dare una direzione e un senso coerente al proprio agire.

Il senso della vita dei giovani è spesso, seppur non sempre e non da tutti, collocato nel privato, nella socialità ristretta: come ben mette in luce il Rapporto Giovani 2014 dell'Istituto Toniolo¹ le figure significative cui essi fanno riferimento sono ridotte alla rete familiare, in particolare ai genitori.

Il disorientamento valoriale e la chiusura nel privato che i giovani sperimentano influenzano anche il modo con cui essi si approcciano e vivono la religione e la fede. Quali caratteristiche ha la religione dei Millennials?

¹ In particolare si veda il capitolo curato da Bichi: R. Bichi «Le figure di riferimento dei giovani in Italia», in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, il Mulino, Bologna 2014, pp. 157-176.

1. Le caratteristiche della religione dei Millennials

Nel volume *Dio a modo mio*², titolo esplicativo delle caratteristiche della religione dei giovani di oggi, vengono presentati i dati di una ricerca che ha coinvolto un campione nazionale rappresentativo composto da 150 giovani battezzati equamente distribuiti per genere, residenza in grandi e piccoli centri urbani, Nord-Centro –Sud Italia, età (2 le fasce considerate 19-21 anni e 27-29 anni). Tra questi, 50 giovani, in diversi modi vicini alla Chiesa, sono stati intervistati una seconda volta per un ulteriore approfondimento.

Dalle interviste in profondità proposte ai giovani, volte ad indagare la loro esperienza religiosa, emergono dati interessanti e sfidanti per il mondo adulto.

I giovani intervistati, credenti o meno, hanno un atteggiamento positivo nei confronti della fede religiosa: è palpabile nelle loro parole la nostalgia del divino, il desiderio ed il bisogno di credere perché esser capaci di credere trasmette speranza e consolazione, riconcilia con se stessi e con il mondo. Essi credono in Dio ma vivono la fede religiosa in maniera soggettivistica. Anche la preghiera viene praticata il più delle volte parlando direttamente con Dio: se questo da una parte testimonia la ricerca di un rapporto significativo, interiorizzato, dall'altra parte dice della difficoltà a far proprie quelle preghiere che dicono dell'appartenenza e della condivisione ad una comunità di fede.

A ciò si accompagna una frequenza solo occasionale alla Messa ed ancor più occasionale del sacramento della Confessione. Non solo i ragazzi non comprendono il senso di questi due momenti importanti per la vita religiosa, ma su di essi ricadono anche le aspre critiche che essi rivolgono alla Chiesa in generale. Incapaci di coglierne i contorni di comunità viva, essa viene ridotta ad un'istituzione lontana, estranea alla loro vita, incapace di parlare un linguaggio per loro comprensibile, di esprimere modelli coerenti e appassionati alla vita, capaci di accogliere i loro bisogni, di orientarli e sostenerli nella loro ricerca di senso. Sebbene possano apparire acri, queste critiche non si trasformano in richieste di cambiamento, di innovazione bensì in un atteggiamento di distacco:

² R. Bichi-P. Bignardi (a cura di), *Dio a modo mio*, Vita e Pensiero, Milano 2015.

persa la simbologia comune e la condivisione, diviene difficile sviluppare senso di appartenenza. Anche perché i ragazzi dichiarano di cercare nella comunità di fede, spesso invano, un luogo di relazioni calde, accoglienti che possano accogliere le debolezze e valorizzare i talenti.

La gran parte dei giovani sembra non aver avuto compagni di viaggio nell'avventura religiosa: il lungo cammino d'iniziazione alla fede sembra essere punteggiato da figure anonime non da testimoni convinti della fede con cui confrontarsi e, al limite, scontrarsi. In verità i giovani, sia i credenti sia i non credenti, hanno individuato un testimone cui tributano fiducia e a cui riconoscono di rappresentare l'essenza del Cristianesimo: Papa Francesco. Dai dati del Rapporto Giovani del 2013³ emerge che per oltre il 70% dei giovani il Santo Padre è una persona di cui fidarsi, per l'85% è vicino alla gente e per il 91% ispira simpatia. I giovani intervistati vedono in Papa Francesco una persona con una grande capacità comunicativa e di vicinanza empatica, in grado di mettere in dialogo la Chiesa con i cambiamenti che stanno attraversando la società. Avvertono in lui una vicinanza emotiva e una tensione morale verso la quale manifestano grandi attese soprattutto in merito all'attenzione dedicata ai problemi sociali e all'esemplarità dei comportamenti dei cristiani.

La considerazione che i giovani hanno di Papa Francesco acquista ancor più valore se consideriamo i dati dei giovani sulla fede religiosa. Nel Rapporto Giovani del 2018⁴, è stata proposta ad un campione rappresentativo composto da più di 3000 giovani tra i 20 ed i 35 anni, la seguente domanda “Lei crede a qualche tipo di religione o credo filosofico?”. Ben il 23% ha dichiarato di non credere a nessuna religione o credo filosofico e l'8,2% preferisce non esprimersi: dunque il 68,8% dichiara di credere in una qualche forma di religione, una percentuale, sebbene in costante declino negli anni, ancora abbastanza elevata. La credenza non si traduce però né in azioni – solo l'11,7% frequenta settimanalmente i riti religiosi – né tanto meno in atteggiamenti positivi nei confronti della dimensione religiosa. Infatti, alla domanda “Quanto

³ Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Il Mulino, Bologna 2013.

⁴ P. Bignardi «Fede e valori religiosi», in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, Il Mulino, Bologna 2018, pp. 211-229.

è importante nella sua vita la dimensione religiosa?”, il 60% dei giovani afferma che è essa è per nulla o poco importante, il 31,3% la ritiene abbastanza importante e il 9,3% molto importante. La dimensione religiosa quindi non si traduce in orientamenti valoriali e linee guida per la vita quotidiana, né si incarna in scelte fatte in nome della fede.

2. I percorsi di fede dei giovani

Sinora è stato approfondito il rapporto tra giovani e dimensione religiosa considerando i Millenials come un gruppo monolitico. In realtà, se le caratteristiche sopra delineate sono comuni a tutti i giovani, è tuttavia possibile individuare percorsi diversi di fede.

Pasqualini⁵ mette in luce due raggruppamenti: quello di coloro che dall'avvio dell'iniziazione cristiana non hanno mai interrotto il cammino di fede e quello invece, più numeroso e variegato, di coloro che si sono allontanati per poi tornare o restare lontani. Entro tali raggruppamenti si possono individuare cinque profili: uno riconducibile al primo gruppo e quattro al secondo.

Il primo profilo, il meno diffuso, quello dei “cattolici convinti”, descrive giovani che hanno perseguito con convinzione la scelta di fede iniziata con il catechismo, sostenuti da genitori impegnati nella medesima scelta, praticanti e consapevoli di essere “atipici” in quanto il contesto in cui vivono rimanda loro questa immagine di loro stessi.

Vi sono poi due profili connotati, sebbene in maniera diversa, da un processo di ricerca di senso della vita e della fede. Il primo, uno dei più numerosi tra i cinque profili, quello dei “cattolici in ricerca”, vede giovani che ad un certo punto della loro vita, solitamente l'adolescenza, si sono staccati dal percorso della fede per diversi motivi - noia, disinteresse, desiderio di libertà... - ma soprattutto per differenziarsi dalla propria famiglia e dal contesto di vita, così come è solito fare l'adolescente, e che sono alla ricerca di un riavvicinamento. Vivono il rapporto con la Chiesa e con Dio in maniera discontinua, “a fisarmonica”, con continui avvicinamenti

⁵ C. Pasqualini «I percorsi di fede dei giovani (di) oggi», in Bichi-Bignardi (a cura di), *Dio a modo mio*, cit., pp. 15-25.

e allontanamenti. Il secondo gruppo, quello dei “critici in ricerca”, poco numeroso ma molto vivace, descrive giovani curiosi, appassionati dalla conoscenza, dalla riflessione e ricerca in merito al senso della vita in generale. Sono giovani che si pongono, e pongono agli adulti, molte domande, affascinati dallo studio di teorie filosofiche, del nuovo, della diversità. Questa loro apertura mentale li porta sia a mantenersi in dialogo con la fede cristiana sia ad avvinarsi ad altre fedi o religioni filosofiche.

Infine, gli ultimi due profili è di coloro che si definiscono “atei non credenti”, per un allontanamento dalla fede che in un gruppo è avvenuto per fatti vissuti in maniera traumatica – per es. la morte inaccettabile di una persona cara, conflitti o esperienze negative nel mondo oratoriano o con il parroco – che hanno portato non solo a frapporre una notevole distanza fra sé e la Chiesa, come anche tra sé e la fede, ma che hanno anche indotto queste persone a credere che un riavvicinamento al mondo della fede sia per loro impossibile. L’altro gruppo, invece, ritiene possibile il riavvicinamento alla fede e alla Chiesa ma non lo desidera e non lo cerca: nati in famiglie con una fede “tiepida” o insistente, questi giovani hanno sin da piccoli potuto/dovuto assumersi la responsabilità di scegliere se partecipare o meno al percorso di iniziazione cristiana, optando per una posizione di indifferenza nei confronti del mondo della fede. I nonni hanno in parte supplito alla mancanza di fede dei genitori, ma con scarso esito.

Questi profili ci mostrano come pur partendo tutti da un percorso molto simile – quello dell’iniziazione cristiana – gli adolescenti interpretino la loro fede in maniera differente per poi giungere, da giovani, a viverla in maniera più autonoma. La fede, in costante e continua evoluzione, pur non essendo sempre presente, è una dimensione che li interroga in quanto essa incrocia le domande sul senso della vita. In questo percorso, un ruolo importante è giocato dai genitori, ma spesso anche dagli amici e dai nonni.

3. Percorsi di fede in famiglia

La maggior parte dei giovani riconosce il ruolo fondamentale della famiglia nel promuovere e sostenere la loro fede ma dalle loro parole è

possibile anche evincere che vi sono diverse modalità di interpretazione di tale ruolo⁶.

Due sono i principali percorsi della fede in famiglia: uno descrive i sentieri intrapresi da giovani che affermano di avere avuto l'occasione di crescere respirando una testimonianza di fede autentica da parte dei genitori, l'altro i passi di coloro che non hanno avuto questa opportunità.

Nel primo percorso troviamo genitori che non hanno aderito alla fede cristiana in maniera superficiale o formale, ma, al contrario, l'hanno vissuta nella sua pienezza e profondità. Questo consente loro di porsi realmente come un modello testimoniale e di trasmettere una fede sincera che assuma importanza per la loro vita, capace di mantenere in equilibrio un'istanza più intimista con un'istanza più comunitaria e partecipativa.

Certi della loro scelta di fede, i genitori che riescono ad essere testimoni autentici offrono la possibilità ai figli di scegliere liberamente se seguire il loro esempio o meno: questa capacità di promuovere l'autonomia della scelta è cruciale per la trasmissione intergenerazionale della fede e la permanenza nell'alveo della fede da parte dei giovani. Laddove questa capacità di autonomizzazione e rispetto delle scelte dei figli viene meno, questi ultimi sentono forte l'imposizione dei genitori e, pur rimanendo in parte praticanti e definendosi cristiani, vivono una fede formale, adesiva, poco interiorizzata.

L'altro percorso di trasmissione della fede in famiglia coinvolge quelle famiglie in cui entrambi o uno dei due genitori si dichiara non credente né praticante. Anche in questo caso, laddove i genitori sono riusciti a favorire l'autonomia di pensiero dei figli, il rispetto delle loro scelte e un'educazione all'insegna dei valori universali condivisi anche dai cristiani, i giovani hanno potuto scegliere anche di avvicinarsi alla fede cristiana o almeno assumere valori vicini al sentire cristiano.

In tutte le famiglie, i nonni hanno svolto un ruolo fondamentale nel testimoniare una fede vissuta e incarnata, semplice, fatta di rosari e speranza nella Giustizia e nella Provvidenza divina, così rasserenante e sincera da generare un senso di curiosità se non di nostalgia o, addirittu-

⁶ S. Alfieri – M. Brambilla – E. Marta «I percorsi di fede dei giovani (di) oggi», in Bichi- Bignardi (a cura di), *Dio a modo mio*, cit., pp. 15-25.

ra, quasi di invidia per questa capacità di credere.

In questa fase della vita, la famiglia si allarga ad accogliere gli amici, che anche rispetto alla dimensione religiosa possono assumere un ruolo cruciale: possono allontanare dalla fede, offrendo proposte alternative, ma anche avvicinare alla fede, soprattutto quando si sviluppano in contesti gruppali, come per esempio entro organizzazioni, associazioni e movimenti.

La dimensione gruppale funge da vero e proprio attrattore, verosimilmente perché in queste realtà la fede si traduce in azioni – caritative e/o di volontariato – oppure in momenti di riflessione e approfondimento di conoscenza della fede – settimane di spiritualità o momenti di catechesi – condivisi con altri in un contesto ove si sviluppano senso di appartenenza, relazioni significative ed esperienze emotivamente e cognitivamente importanti.

Possiamo quindi affermare che molto di ciò che riguarda la fede viene appreso e trasmesso in famiglia e che la fede dei giovani è anche frutto di un lavoro di orientamento dei genitori supportato dall'esempio, dalla credibilità della figura adulta, dalla sua capacità di dialogo, di riconoscimento e valorizzazione della specificità del figlio. È evidente da quanto sinora affermato che non vi è alcun determinismo nella trasmissione del valore o meno della fede: ciò che aiuta i ragazzi è il possedere una sorta di “bussola interiore” costruita nelle relazioni con i genitori e poterla usare per individuare un cammino che deve poi essere fatto proprio, interiorizzato. È perciò molto importante riflettere sul processo di valorizzazione o devalorizzazione di ciò che le generazioni si scambiano e come questo venga utilizzato per la costruzione dell'identità da parte dei giovani.

⁷ A. Assor - M. Cohen-Malayev - A. Kaplan - D. Friedman, *Choosing to Stay Religious in a Modern World: Socialization and Exploration Processes Leading to an Integrated Internalization of Religion Among Israeli Jewish Youth*, «Motivation and Religion», 2005, 14, p.111; A. ASSOR, *Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy*, in S.L. Christenson - A.L. Reschly - C. Wylie (eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science, New York 2012, pp. 310-323.

4. In conclusione

È complesso per i giovani di oggi affrontare la dimensione religiosa perché si trovano a vivere la crisi del modello del passato tradizionale-istituzionale e le difficoltà di costruzione del modello emergente che, in nome del rispetto delle libertà di ciascuno, rifiuta ogni normatività e apre la strada a vie meno convenzionali di vivere la fede, ma talvolta meno solide, meno convincenti, meno pregnanti.

Come ha ben messo in luce Paola Bignardi nel Rapporto Giovani 2018⁸ i giovani mostrano “una sensibilità religiosa non spenta ma attutita, caratterizzata da un forte soggettivismo che porta a elaborare approcci inusuali al fatto religioso; si è di fronte a un «fai da te» in cui prevale la ricerca di benessere e armonia interiore”.

La dimensione religiosa viene sempre più ritenuta una dimensione privata, “anonima” - in quanto anche in questo ambito i giovani rifuggono ogni forma di impegno e obbligo - e “nomade” - poiché i giovani abitano più luoghi contemporaneamente in maniera talvolta tormentata e complessa.⁹

Cosa chiedono i giovani agli adulti in merito alla fede?

In primo luogo di essere testimoni coerenti e credibili: ecco la forza del Santo Padre.

La coerenza della testimonianza però è efficace quando si presenta con la capacità di offrire orientamenti e criteri di scelta più che norme rigide da seguire. In un contesto culturale e sociale complesso come quello attuale, dominato dallo spaesamento e dal disorientamento valoriale, i giovani chiedono non risposte preconfezionate ma orientamenti valoriali e normativi, chiavi di lettura solide. I giovani si sentono oggi sballottati in luoghi interiori produttori di spaesamento, spesso con la sensazione di essere abitati da forze cattive per le quali cercano contenimento dall'esterno perché impauriti. Per far fronte a questo disorientamento e saperlo gestire ogni volta che si presenta, come dovrebbero fare gli adulti, i ragazzi hanno bisogno di aver interiorizzato una sorta

⁸ P. Bignardi «Fede e valori religiosi», cit., p. 211

⁹ L. Bressan «Prove di cristianesimo digitale. La fede dei giovani», in Bichi- Bignardi (a cura di), *Dio a modo mio*, cit., pp. 3-13.

di “bussola interiore” di cui abbiamo detto sopra, che può consentire ai giovani, di fronte a ogni opzione, di sapere scegliere e di sapere orientare la propria scelta in base a valori autentici. In termini formativi, significa che gli adulti di riferimento nella loro azione educativa, dovrebbero focalizzarsi non tanto sui comportamenti da promuovere nei giovani quanto piuttosto sull’educazione dell’interiorità e della “capacità spirituale” delle giovani generazioni.

In conclusione, dai dati sinora presentati si può ipotizzare che se un giovane ha ricevuto sostegno e ascolto e ha incontrato testimoni credibili, sarà in grado con molta probabilità di costruire la propria bussola interiore che gli consentirà di abbracciare una fede fonte di bellezza e di crescita, capace di dare senso all’esistenza. Sarà questa una fede in grado di accettare, comprendere e tollerare le difficoltà e le contraddizioni, come anche gli eventuali scandali nella comunità dei credenti, perché avrà trovato qualcosa di importante per la propria vita. In questi casi la fede, vissuta anche nella sua dimensione di appartenenza comunitaria, si integra pienamente nel vivere quotidiano e può anche tradursi in scelte concrete di servizio o di impegno. In questo caso, il giovane è disposto ad accogliere l’eredità di fede e valori della famiglia – genitori e/o nonni - non come un peso da portare, ma come un talento da coltivare e promuovere, vivendo un processo attivo di trasmissione dei valori, che lo vede sia accogliere i valori ricevuti sia contribuire a innovarli nel rispetto della tradizione.

I giovani chiedono di riservare attenzione e rispetto al percorso specifico di ciascuno, un accompagnamento fatto di calde relazioni ma anche di chiari e vivi orientamenti valoriali.

I giovani chiedono una fede viva, autentica, sincera che possa aiutarli a trovare il senso del vivere.

Alla generazione adulta la responsabilità sociale ed etica di lasciare inascoltato o meno questa richiesta di Verità.

Giorgia Pinelli

*Senso religioso e religiosità.
L'educazione religiosa ai tempi del multiculturalismo*

Premessa

Perché occuparsi di senso religioso e religiosità, e quale interesse possono rivestire per il pedagogista? Per rispondere occorre una pur breve premessa.

La riflessione sulla dimensione religiosa in tutti i suoi aspetti, in particolare per quanto riguarda il suo nesso con l'educazione, risulta oggi un nervo scoperto nel dibattito sulla convivenza pacifica nella società multiculturale e multireligiosa. Tale dibattito oscilla non di rado tra ingenuo ottimismo e tentazione di rifiuto/chiusura ed è in parte viziato da pregiudiziali teoriche, che a loro volta generano modelli pratico-operativi inadeguati (dall'assimilazionismo al *melting pot*, passando per forme di “integrazione” talvolta controverse). Le numerose e variegate identità culturali approdate in Europa sull'onda dei flussi migratori risultano tendenzialmente caratterizzate da una marcata componente religiosa, che rientra a pieno titolo nel modo in cui i soggetti interessati concepiscono se stessi, la vita, le relazioni, lo spazio pubblico, l'educazione, la cittadinanza. Nella cultura e nelle democrazie occidentali, invece, la tesi socialmente più diffusa propende per la presunta inutilità, inconsistenza veritativa e potenziale perniciosa sulla scena pubblica dell'esperienza religiosa, considerata tutt'al più una scelta soggettiva, un'illusione frutto di immaturità da lasciarsi alle spalle. In questa prospettiva, quindi, l'elemento religioso non appare come intrecciato all'esistenza umana in quanto tale. Ciò comporta la delegittimazione di qualsiasi sistema di pensiero “religiosamente fondato” e, contemporaneamente, il disinteresse per ogni ricerca di tipo scientifico sul religioso. Ulteriore conseguenza è l'attribuzione all'appartenenza religiosa (in particolare ai

monoteismi) di poca o nessuna compatibilità con l'assetto pluralistico delle democrazie occidentali: la possibilità di una “laica” convivenza civile viene identificata con l'uguaglianza garantita dall'appartenenza allo Stato, per beneficiare della quale ciascuno deve spogliarsi di sé e di ogni appartenenza prepolitica – ivi inclusa quella religiosa. Paradossalmente, come rilevato da Brad Gregory (allievo di McIntyre), tale omologazione neutralistica finisce per rovesciarsi in *iperpluralismo*: un pluralismo spinto all'estremo, generatore di una società sempre più polarizzata¹.

In realtà appare sempre più debole il quadro teorico che “legge” i processi di secolarizzazione e laicizzazione della società come esito di un percorso evolutivo di progressiva razionalizzazione; altrettanto debole, e sempre meno capace di costituirsi a fonte di senso del vivere civile, appare la ragione stessa nella sua versione strumentale e tecnicistica – separata da ogni connessione valoriale - tipica della post-modernità².

In tale quadro si ridefinisce anche il ruolo dei processi educativi, in specie di quelli formali, che dovrebbero promuovere la comune adesione a un progetto di “cittadinanza democratica” attraverso “educazioni” imperniate sull’esposizione di diritti e doveri, ricavati da Costituzioni e carte dei diritti. La logica delle “educazioni” intellettualisticamente concepite assimila però l’educare all’erogazione di (pur necessarie) informazioni, che si presume siano “oggettive”. Tale impianto implica infatti il rigetto di ogni “visione del mondo”, di ogni prospettiva di senso. I processi educativi si appiattiscono così sui processi di socializzazione, volti a costruire competenze di cittadinanza “neutrali” quanto alla definizione di valori e di orizzonti simbolici.

Questo va in parallelo con una scelta di campo della Pedagogia scientifico-accademica (che a cascata si riversa nei curricula formativi di docenti, educatori, maestri, formatori) a favore di uno statuto epistemo-

¹ Cfr. B. Gregory, *Gli imprevisti della Riforma. Come una rivoluzione religiosa ha secolarizzato la società* (2012), tr. it. di G. Rigamonti, Vita e Pensiero, Milano 2014.

² Il pensiero religiosamente fondato potrebbe svolgere il ruolo di coscienza critica rispetto alla ragione strumentale. Perché ciò sia possibile, però, occorre distinguere l’*intelligenza* (visione della realtà nella sua immediatezza) dalla *ragione* come facoltà dell’infinito, capace di cogliere la relazione di ciascun elemento con la totalità: cfr. A. Bellingreri, *Le parole che intendono l’infinito. Breve fenomenologia della ricerca veritativa*, “Il Nodo. Scuole in rete”, n. 39, 2011, pp. 31-34.

logico *pratico-normativo*, teso a stabilire il “dover essere” dell’educazione. Resta così in ombra l’anima descrittivo-interpretativa e teoretica della pedagogia, volta a comprendere il “che cos’è” del processo educativo prima ancora di pianificarne modalità, strumenti ed esiti. Il momento teoretico è tuttavia necessario: solo un’adeguata comprensione dell’educazione consentirà di intravederne il nesso con tutti i caratteri della natura umana, non ultimo l’elemento religioso³.

1. Dentro l’educazione: dal modello iniziatico al senso religioso

La tesi che qui sosteniamo, collocandoci nell’alveo di un più ampio percorso di ricerca⁴, è che sia necessario un preliminare “recupero dei fondamenti”. Occorre innanzitutto la messa a fuoco di una definizione condivisa dell’educazione (a partire dalla quale poter interpretare anche l’educazione religiosa, l’esperienza religiosa nel suo complesso e il suo rapporto con il vivere associato). In secondo luogo, occorrerà esplorare gli elementi costitutivi dell’esperienza religiosa e il suo nesso con l’esperienza umana e con la formazione dell’identità personale.

Assumiamo qui l’educazione innanzitutto come *accadimento/evento*, che storicamente precede l’apparire di esplicite riflessioni o progettualità pedagogiche; tale evento si configura come *processo*, la cui lunga durata corrisponde alla “lunga infanzia” del cucciolo d’uomo e alla con-

³ Fanno eccezione alcune voci che rivendicano per la Pedagogia questo statuto prettamente teoretico. Si pensi alla *Pedagogia fondamentale*: cfr. A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017; Idem, *Scienza dell’amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007. Si veda anche la *Pedagogia generale* proposta da Maria Teresa Moscato: cfr. Eadem, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994. La Moscato ragiona a sua volta a partire dall’individuazione, operata da Gino Corallo, di una “Pedagogia prima” distinta da “Pedagogia seconda” e “Metodologia” (G. Corallo, *Pedagogia*, Vol. 1, SEI, Torino 1961).

⁴ Cfr. M. T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L’esperienza religiosa. linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano 2017. Questa ricerca esplorativa è stata preceduta negli anni da numerosi saggi e da due volumi antologici: M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L’esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2011; F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi. Studi multidisciplinari in dialogo*, Franco Angeli, Milano 2014.

nessa malleabilità psichica (espressa in una serie di bisogni cui l'adulto risponde attivando corrispondenti funzioni educative). Questo processo interattivo vede coinvolto il soggetto in età evolutiva e più adulti significativi, che sono tali in quanto mediani per lui un orizzonte simbolico-culturale storicamente situato. Tra l'educando e ciascuno dei suoi riferimenti educativi adulti si sviluppano reciproche identificazioni: “totalizzanti” e finalizzate alla costruzione dell’identità personale per il primo, transitorie e funzionali alla promozione dell’autonomia del più giovane per i secondi. Il processo si conclude col raggiungimento dell’età adulta da parte dell’educando e con il conseguimento di una “soglia” di autonomia, ovvero di una capacità di stabilire la norma del proprio agire in senso tecnico, etico e sociale e di sostenere le implicazioni emozionali del proprio aderire alla norma o rifiutarla. A partire da tale soglia il soggetto orienterà consapevolmente in un senso o nell’altro le proprie trasformazioni successive.

Tale definizione si discosta evidentemente dalla rappresentazione intellettualistica dominante e socialmente diffusa del processo educativo; quest’ultimo si rivela “fenomeno complesso e globale in cui si realizza un’interazione dinamica di tutte le dimensioni dell’umano (corporeità, emozioni ed affetti, sviluppo cognitivo e intellettuale, socialità, motivazioni e orientamenti)⁵”. La comprensione di ogni intervento educativo specifico (ivi compresa l’educazione religiosa) dovrà quindi essere collocata entro questo più ampio contenitore concettuale.

Il processo educativo, spesso condensato dalla produzione culturale delle diverse civiltà nell’immagine del *viaggio*, trova espressione archetipica nel modello/figura dell’iniziazione, “forma strutturale” a partire dalla quale è possibile comprendere l’atto dell’educare e, contemporaneamente, concreta testimonianza dell’esistenza di elaborate forme di educazione anche in società prive di teorizzazioni pedagogiche formali. Gli stessi rituali iniziatici, che la ricerca storico-etnografica ci mostra presenti anche presso società “arcaiche”, si basano sul presupposto che la condizione umana adulta non scaturisca da meri automatismi di natura fisico-biologica, ma costituisca un fatto simbolico. La crescita del “cucciolo d’uomo”, cioè,

⁵ M. T. Moscato, *Educazione religiosa e competenze di cittadinanza*, “*Studium Educationis*”, n. 3, 2015, pp. 19-33.

si ottiene con lo sforzo intenzionale dell'intero gruppo, con volontà e sacrificio personale dell'iniziando, e con l'assistenza della divinità. Nel rito di iniziazione, la collettività rinnova i propri legami interni e generazionali, celebra e consolida, attraverso la drammatizzazione e la memoria dell'inizio mitico, il proprio legame col sacro; riceve di nuovo, e consegna alla nuova generazione di iniziati, le chiavi d'accesso al sacro che la identificano”⁶.

Il salto qualitativo compiuto verso l'adulteria dal giovane iniziando (che è già erede, ma al tempo stesso deve mostrarsi “degno” superando le prove imposte dagli adulti verificanti) è reso possibile dall'educazione. La persistenza del modello archetipico, ancora oggi sotteso alla cultura occidentale (apparentemente poco propensa a sottoporre a verifica le generazioni giovani), attesta l'esistenza di un nesso tra pratiche educative arcaiche e religiosità ma, più ancora, prova il legame essenziale tra religiosità ed educazione *tout court*. Ha infatti essenza religiosa l'atto adulto di accoglienza e formazione del nuovo nato, che di fronte alla comunità di appartenenza mantiene il volto ambiguo del potenziale erede e del potenziale negatore/rivale. Tale religiosità intrinseca (prima ancora di concretizzarsi nell'adesione a una religione positiva) è precondizione che consente all'adulto di accogliere e prendersi cura di una nuova vita, riconoscendo al contempo di non esserne il padrone. Anche la tensione dell'educando a crescere ha natura religiosa: in virtù di questa il giovane andrà incontro al proprio destino, affrontando le fatiche e le “morti simboliche” che il crescere comporta per giungere alla comprensione del significato della realtà e della propria vita. L'accettare di prender forma attraverso scelte concrete e di divenire adulti è la risposta alla vocazione di senso che il mondo delle cose ripropone costantemente all'educando: un mondo che a lui stesso appare come “dato” in sé portatore di significato, un “Altro” irriducibile alle pretese del soggetto. Il riconoscimento di questa indisponibilità ultima della realtà costituisce un'ulteriore espressione di religiosità da parte dell'immaturo. Al cuore del processo educativo troviamo quindi una forma di *senso religioso*⁷.

⁶ Cfr. Eadem, *Famiglia ed educazione*, in M. Caputo, M. T. Moscato, *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano 2006, pp. 43-114. La citazione è tratta da p. 75.

⁷ Cfr. G. Pinelli, *L'essenza religiosa del processo educativo: un approccio fenomenologico*, “Orientamenti Pedagogici”, vol. 64 n. 4, ott-dic 2017, pp. 705-715.

2. *Il senso religioso come costante antropologica*

Con la categoria *senso religioso*⁸ ci riferiamo a una dimensione strutturale, la cui presenza nell'esperienza umana è attestata dalla ricerca storico-antropologica e dalla filosofia delle religioni nella forma di un “apriori religioso”: un elemento costitutivo, un trascendentale che implica l'apertura al sacro. In tale prospettiva

esiste una relazione strutturale, costitutiva, trascendentale, apriorica appunto, tra Infinito e finito, che ha nell'Infinito (Dio, la Divinità, la Trascendenza) il polo attivo e nel finito (l'uomo, il singolo individuo) il polo passivo. Tale relazione è alla base di tutte le singole esperienze religiose, ma anche del costituirsì storico e concreto delle grandi religioni universali, nonché di ogni interrogarsi circa il senso ultimo dell'esistere e dell'agire. [...] Anche l'uomo che non ha ancora una 'fede' precisa (cioè che non ha ancora ottenuto una risposta), può infatti possedere un'intima religiosità (che si manifesta nella ricerca e nella domanda). L'esperienza della Trascendenza [...] può articolarsi ed esprimersi in proposizioni simbolico-metaforiche solo grazie alla reazione emotiva e alla linguistica mitopoietica dei singoli individui, ma può anche non sfociare esplicitamente in una fede, bensì trovare espressione in – e permeare di sé – uno dei vari modi dell'esistere umano (etico, estetico, politico, ecc.). tale relazione si concretizza sempre in maniera storicamente, culturalmente e biograficamente diversa (non esiste una religione pura razionale in senso deistico o kantiano), ma al contempo costituisce la condizione trascendentale di possibilità e l'elemento unitario di fondo dei molteplici e differenti fenomeni religiosi, nonché il criterio ultimo di giudizio e di valutazione degli stessi)⁹.

In ambito pedagogico analoghe suggestioni permeano un recente saggio di Antonio Bellingreri, che interpreta il senso religioso come “presupposizione antropologica” e “memoria dell'inizio stesso dell'es-

⁸ Mi sono occupata di questi temi in G. Pinelli, *Il senso religioso come categoria filosofica e le sue aperture pedagogiche*, in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere tra vecchi e nuovi dei*, op. cit., pp. 70-97.

⁹ R. Garaventa, *Il problema dell'apriori religioso, ovvero è veramente possibile un dialogo tra le religioni universali?*, in R. Cipriani, G. Mura (a cura di), *Il fenomeno religioso oggi. Tradizione, mutamento, negazione*, Urbaniana University Press, Roma 2002, pp. 114-126. La citazione è tratta dalle pp. 118-120.

sere di un esistente: dell'istante del concepimento, acme della potenza vitale e fonte originaria di energia psichica per il soggetto; evento che di conseguenza non ha solo un significato biologico ma anche uno esistenziale in senso eminentе”¹⁰.

In quanto costante antropologica possiamo supporre che il senso religioso si traduca anche in una componente della sfera psichica del soggetto, che la ricerca di matrice psicoanalitica e psicologica ci aiuta a definire. Nel modello dello sviluppo del Sé elaborato dallo psichiatra italoamericano Silvano Arieti, ad esempio, l'identità personale si origina a partire da stratificazioni successive di diversi “livelli” e “strutture” mentali. In posizione intermedia tra la dimensione inconscia e quella conscia si situerebbero alcune “paleo-strutture”: componenti arcaiche innate, tipiche della specie umana e dunque presenti in modo trasversale e transculturale nella psiche di ogni uomo in forma inconsapevole. Tali strutture intermedie costituirebbero i nuclei portanti dell'identità personale intrecciandosi all'orizzonte culturale e alla storia di vita del soggetto, pre-orientandone azioni ed esperienze¹¹. Tra le paleo-strutture arietiche sembra possibile annoverare anche il senso religioso come determinante strutturale inconscia, che abiliterebbe il soggetto a riconoscere come tali le manifestazioni del divino/sacro. In direzione affine ci conduce il concetto di “infrastruttura psichica”, coniato dal teologo gesuita Bernard Lonergan, che applica esplicitamente tale categoria al senso religioso interpretandolo come “esperienza sottostante, un “fattore religione interiore”¹².

Se ci fermassimo a questo livello dell'indagine, tuttavia, ci troveremmo di fronte a una dimensione appartenente alla sfera razionale umana, ma non a quella conscia: non potremmo né indagarla né pensarla come direttamente educabile.

Un passo ulteriore è offerto dalla riflessione teologica (ma intrisa di marcate preoccupazioni pedagogiche) di don Luigi Giussani. Nella sua

¹⁰ A. Bellingreri, *Esperienze religiose e processi educativi. Il punto di vista della pedagogia fondamentale*, in M.T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa*, op. cit., pp. 243-260. La citazione è tratta dalle pp. 251-252.

¹¹ Cfr. S. Arieti, *Il Sé intrapsichico*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1969.

¹² Cfr. B. Lonergan, *Tra particolarismo e universalismo: dimensioni della coscienza religiosa del nostro tempo*, in R. Caporale (a cura di), *Vecchi e nuovi dei. Studi e riflessioni sul senso religioso dei nostri tempi*, Editoriale Valentino, Torino 1976, pp. 37-54.

interpretazione il senso religioso è nucleo essenziale della ragione come tensione alla totalità; è “apertura al fondamento”, che può divenire consapevole nell’esperienza di incontro col reale¹³. Esso risulta inoltre connesso inestricabilmente con l’educazione in generale e con l’educazione religiosa in particolare: costituisce infatti il nucleo essenziale di ogni rapporto dell’uomo col mondo, e nello specifico di ogni vera adesione di fede. Solo in virtù del continuo ridestarsi del senso religioso l’esperienza di fede, a parere di Giussani, si mantiene “viva” e “feconda” e viene preservata dall’irrigidimento idolatrico. Così pensato il concetto manifesta in contolute un’inflessione, non del tutto esplicitata dal sacerdote lombardo, che la Moscato rileva¹⁴: ogni “autentica” esperienza religiosa (che non sia, cioè, frutto di plagio o di coercizione; che non si identifichi con stanca abitudine o ripetizione formalistica; che non si cristallizzi in ideologia o fondamentalismo) ed ogni riuscita educazione religiosa dovranno necessariamente risvegliare e “nutrire” questa radice vitale, questo *quid* profondo connaturato all’uomo stesso, questa “matrice universale” sottesa ad ogni intensa esperienza di ricerca del significato ultimo della realtà (che non necessariamente si traduce in un’opzione religiosa¹⁵).

La categoria di senso religioso presenta in sintesi una potenzialità che la Moscato definisce *germinativa* o *staminale*¹⁶, lasciando emergere in filigrana la dimensione della *religiosità*.

3. *Dal senso religioso alla religiosità: come pensare l’educazione religiosa?*

Il concetto di *religiosità* indica una qualità/capacità umana personale complessa, che comprende contenuti intellettuali, affetti ed emozioni,

¹³ Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano 1986².

¹⁴ Cfr. M. T. Moscato, *L’educabilità umana e la religiosità*, cit.

¹⁵ Cfr. G. Pinelli, *Trasformazione adulta e senso religioso: il “caso” Etty Hillesum*, in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione*, op. cit., pp. 281-295; Ead., *Educazione, rapporto con la realtà ed esperienza del sacro nello sguardo di Maria Zambrano. Una lettura pedagogica*, in P. Dal Toso, D. Loro (a cura di), *Educazione ed esperienza religiosa*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 77-88.

¹⁶ Cfr. M. T. Moscato, *L’educabilità umana e la religiosità*, cit. Si veda anche Ead., *Dinamismi della religiosità e processi educativi* (2014), in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione*, cit., pp. 157-180.

orientamenti ed atteggiamenti, ma non si identifica con alcuno di essi. In quanto *capacità*, essa può manifestarsi diversamente in soggetti differenti e può essere educata; tale educazione, peraltro, potrà avvenire solo nel grembo di un concreto orizzonte culturale/simbolico e di una concreta appartenenza religiosa (esattamente come accade per l'educazione della capacità linguistica, che si compie sempre in connessione con una precisa lingua)¹⁷. In tale prospettiva la religiosità, innestata sul nucleo inconscio/strutturale del senso religioso, si configura come fondamento “di secondo livello” di ogni esperienza religiosa, disponibile alla consapevolezza del soggetto. Si tratta di una potenzialità intrinseca in ogni essere umano, che può evolversi in modo differente nella storia dei diversi soggetti.

L'ipotizzare la religiosità come capacità educabile ci permette di contestualizzare l'educazione religiosa entro la più ampia definizione del processo educativo qui proposta, di riconoscerle una funzione più complessa rispetto alla mera trasmissione di contenuti dottrinali, di ipotizzare un suo concreto contributo ai dinamismi del vivere associato.

Poiché la religiosità consta (come ogni capacità umana) di fattori visibili/apprezzabili e di fattori “interni”, che il soggetto stesso può solo remotamente intuire, l'educarla comporterà innanzitutto un cammino di autoconsapevolezza e di auto-trasparenza: una progressiva integrazione delle componenti del Sé promossa e costantemente “purificata” dall'indicazione del Trascendente e dell'Assoluto come meta ultima, mai definitivamente raggiungibile, che esige un investimento inesaurito di energie. Solo per inciso osserviamo che questo “compito infinito” si configura come “trama” di ogni atto educativo (suggerzione, questa, raccolta esplicitamente da alcuni esponenti della pedagogia accademica italiana contemporanea come Bellingreri¹⁸ e Moscato¹⁹).

In secondo luogo, la ricerca empirica²⁰ mostra la ricorrenza di alcuni

¹⁷ Cfr. Moscato, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, “Orientamenti Pedagogici”, vol. 60, 2 (352), aprile-giugno 2013, pp. 327-342.

¹⁸ Cfr. A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

¹⁹ Cfr. M. T. Moscato, *Psiche e anima fra psicoanalisi e pedagogia*, “Orientamenti pedagogici”, 55, 1 (325), 2008, pp. 23-38.

²⁰ Oltre alla già citata ricerca nazionale, si vedano le indagini esplorative condotte

tratti di personalità nelle identità che si percepiscono e si raccontano come (anche solo remotamente) religiose. In primo luogo, la convinzione di una consistenza/permanenza del Sé (ontologizzato come *anima*), a cui vengono ricondotti i moti interiori, i vissuti, le vicende della vita con il loro riverbero sulla persona. Si tratta della percezione di una “eccedenza” del proprio Sé rispetto alle cose e persino rispetto alla propria “immediatezza puntuale”, agli accadimenti contingenti, agli umori del momento. Essa offre al soggetto la possibilità di investirsi in sempre rinnovate progettualità esistenziali, tendendo verso una *pienezza/fine ultimo*, un compimento che l’esperienza religiosa anticipa e assieme rilancia. Corollario ulteriore è la capacità di concepire una finalità del proprio agire che trascenda se stessi, di ragionare *sub specie aeternitatis*, impegnandosi in opere “a lungo termine” delle quali consapevolmente non si potranno godere i frutti, ma scelte perché giudicate “buone” e “degne” come lascito alle generazioni future. Questi caratteri si configurano come obiettivi di una consapevole educazione religiosa, intesa come educazione *della religiosità*, ma a pieno titolo potrebbero essere pensati come altrettanti pilastri fondanti una laica educazione alla cittadinanza e alla partecipazione democratica.

4. La trasversalità dell’esperienza religiosa: l’archetipo dei Magi come immagine propositiva

Un ulteriore e decisivo punto di interesse per la ricerca pedagogica *tout court* risiede nella trasversalità e universalità del religioso, che abbiamo qui fondato sulle componenti del *senso religioso* (inteso come struttura inconscia) e della *religiosità* (suo risvolto consapevole/educabile).

Una recente esperienza seminariale condotta da chi scrive ha coinvolto un gruppo di 20 adulti (docenti e/o genitori) appartenenti alle tre grandi religioni monoteistiche (cattolicesimo, islamismo, ebraismo). I partecipanti sono stati invitati a raccontare di sé, della propria *formazione*

su gruppi di studenti universitari: M. Caputo, *L’esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari* (2012), in M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, cit., pp. 45-69; M. Caputo, G. Pinelli, *La “crisi” dell’identità religiosa nell’età dell’adolescenza*, “Nuova Secondaria Ricerca”, 4, 2014, pp. 44-52.

religiosa e della propria *esperienza* religiosa. Si trattava di occasioni di auto-narrazione gestite in termini non direttivi: l'unica indicazione consisteva infatti nel suggerimento di esaminare l'evolversi della propria religiosità lungo le diverse fasi di vita e in corrispondenza di eventuali "eventi apicali"²¹. Nonostante i materiali empirici raccolti siano tuttora in corso di lavorazione/elaborazione, è stata evidente da subito – anche agli occhi dei soggetti coinvolti, come emerso nel *focus group* conclusivo – la ricorrenza di alcune costanti strutturali che accomunavano persone provenienti da diverse aree del mondo, cresciute in contesti socioculturali e religiosi molto differenti tra loro, educate in modi diversi pur dentro la stessa confessione. Ferma restando la specificità della propria appartenenza, ciascuno dei partecipanti – non senza sorpresa – si è scoperto affratellato ad esseri umani di credo diverso quanto a inquietudini, speranze, vissuti: in un sintetico e provvisorio elenco potremmo elencare, come elementi trasversali emersi dalle narrazioni, la percezione del nesso tra educazione familiare ed educazione religiosa; il riconoscimento dell'età adolescenziale come momento di "crisi della fede" e, più ancora, di "laboratorio della religiosità"; il riconoscimento della propria educazione religiosa (al limite anche evoluta, come narrato da alcuni soggetti di appartenenza ebraica, in forme coerenti di laicità) come componente identitaria e come risorsa dell'Io, specialmente di fronte a circostanze travagliate o dolorose (la malattia di un figlio, situazioni di conflitto coniugale, un vissuto migratorio).

Questa esperienza apre alcune piste di lavoro, che indichiamo sinteticamente.

Essa suggerisce innanzitutto la necessità di un lavoro di ricerca (anche e soprattutto pedagogica) che ricollochi al centro dell'attenzione la dimensione del religioso e dell'educazione religiosa, e che si faccia carico dell'elaborazione di modelli convincenti tramite i quali esaminare lo sviluppo della coscienza religiosa lungo l'intero arco di vita²².

²¹ L'iniziativa *Religiosità, Educazione, Cittadinanza* era promossa dall'associazione per il dialogo interreligioso "Abramo e Pace" (Bologna). Preceduti da un convegno pubblico a Palazzo D'Accursio il 7/2/2018, i seminari si sono svolti nelle giornate del 14, 21 e 26 febbraio 2018 presso il Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna.

²² Ad oggi il tentativo più esplicito in tal senso è quello di J. Fowler, *Diventare adulti, diventare cristiani* (2000²), tr. it. di V. Gallegati, a cura di R. Gabbiadini e M. T. Moscato, Franco Angeli, Milano 2017.

In secondo luogo, offre un'intuizione “euristica” alle nostre società multireligiose: i soggetti devono poter percepire la propria esperienza/educazione religiosa come risorsa integrabile nella propria costituzione identitaria, e non come elemento residuale, “irrazionale” o “superstizioso”. Nella misura in cui l’esperienza religiosa si vedrà riconosciuto un diritto di cittadinanza nella storia personale di ciascuno, l’Io in crescita potrà rielaborarla, rivederla, correggerla in sempre nuove sintesi²³: ciò costituisce una possibile garanzia rispetto al cristallizzarsi della religiosità in forme idolatriche, fondamentalistiche, “inautentiche”.

Infine, questa prospettiva apre nuove consapevolezze in ordine alla convivenza civile nelle nostre società plurali. Ci soccorre in questo l’archetipo del “viaggio dei Magi”²⁴: ribadendo la trasversalità dell’esperienza religiosa, esso si offre alla nostra coscienza contemporanea come immagine propositiva. In altri termini, ci prospetta la plausibilità e l’utilità concreta di occasioni di narrazione e di incontro, nelle quali soggetti religiosi e laici possano riconoscere una comune umanità e una familiarità di percorsi e di attese dietro la specificità di appartenenze, confessioni, posizioni teoriche. Ci sembra questa la sfida con la quale la nostra epoca è chiamata a misurarsi, e con la quale a ciascuno è inevitabilmente chiesto di fare i conti: correre il rischio di lasciarsi interrogare (e all’occorrenza mettere in discussione) dallo “sguardo dell’altro”; riconoscere in lui un compagno di viaggio, come noi incamminato dietro ai segni del Dio.

²³ Cfr. M. Caputo, G. Pinelli, *La religiosità come “risorsa transculturale”: narrazioni di giovani migranti* (2014), in F. Arici, R. Gabbiadini, M. T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione*, cit., pp. 191-222.

²⁴ Si veda M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, cit., pp. 185-195. Si veda anche M. Caputo, G. Pinelli, *L’emergenza religiosità tra lo “scontro delle civiltà” e il “viaggio dei Magi”* (2018), in corso di pubblicazione.

Lino Prenna

*La cultura religiosa nella scuola italiana:
oltre la marginalità*

Nella presentazione della *Quarta indagine nazionale sull'insegnamento della religione cattolica in Italia a trent'anni dalla revisione del Concordato*, Sergio Cicatelli e Guglielmo Malizia, curatori dell'indagine, scrivono che la sfida principale lanciata a tale insegnamento dalla revisione concordataria era la scolarizzazione della disciplina, avendo assunto il mandato neoconcordatario di inserirsi «nel quadro delle finalità della scuola»¹. E sostengono che i risultati della ricerca, pur autorizzando a ritenere vinta la sfida, indicano che questo processo di scolarizzazione è aperto e incompiuto, per una serie di resistenze interne ed esterne al sistema scolastico. Ma «il limite principale che l'Irc si trova oggi a vivere all'interno del sistema educativo è, a nostro parere, quello di una ridotta rilevanza valutativa, che ne fa una disciplina atipica nel panorama scolastico, mentre all'esterno non vanno sottostimate le sfide della secolarizzazione e dell'aumento di studenti stranieri»².

Trovo, in questa autorevole osservazione, motivi ulteriori di legittimazione della mia proposta, formulata in passato e recentemente articolata in una trattazione organica³, di piena scolarizzazione dell'insegnamento di religione cattolica e di attivazione autonoma, da parte della scuola, di un corso di cultura religiosa, declinato sulle tre grandi religioni monoteiste. Considero tale proposta un necessario approdo del lungo, travagliato, sofferto dibattito sull'insegnamento scolastico della religione, di cui ripropongo qui alcuni significativi passaggi di graduale

¹ S. Cicatelli - G. Malizia (a cura di), *Una disciplina alla prova*, Elledici, Torino 2017, p. 7.

² *Ibidem*.

³ L. Prenna, *Dio fece tre anelli. Le religioni a scuola*, Aliseicoop, Perugia 2016; vedi anche Id., *Immagini dell'invisibile. Il linguaggio culturale della religione*, Aliseicoop, Perugia 2014.

scolarizzazione della disciplina e di ricorrente interesse per un corso di cultura religiosa rivolto a tutti gli studenti.

1. *La scuola, luogo di evangelizzazione?*

È questo l'interrogativo che, negli anni Settanta del secolo scorso, ha rappresentato il nodo problematico centrale della riflessione sulle iniziative di pastorale scolastica. L'interrogativo tradiva un ricorrente disagio e una irridotta difficoltà di risposta, mentre sembrava spegnersi nella staticità di una riflessione problematica e non risolutiva.

In realtà, i termini del problema erano stati enunciati e avviati a soluzione, all'inizio di quel decennio, dai vescovi italiani, nel documento base *Il rinnovamento della catechesi*, del 2 febbraio 1970. Nel riconoscere le finalità educative proprie di ciascuna istituzione, i vescovi enunciavano la necessità di «caratterizzare il contenuto e il metodo della catechesi secondo le varie istituzioni», a maggior ragione quando si tratta di strutture «che per loro natura, non appartengono direttamente alla Chiesa e che, pertanto, sono atte a sostenere solo un'azione catechistica del tutto particolare»⁴. E, poiché la scuola fa parte propriamente delle strutture civili, «nella scuola, la catechesi deve caratterizzarsi in riferimento alle mete e ai metodi propri di una struttura scolastica moderna»⁵.

Il documento, ispirato alla lezione del Concilio sul valore dell'attività umana nell'universo e sull'autonomia delle realtà temporali, enunciava, così, un principio che allora, non senza enfasi, chiamammo di *caratterizzazione scolastica* dell'insegnamento della religione, con l'intento di svolgere il potenziale di novità in esso contenuto. Ad ogni modo, quel principio andava almeno letto nel senso che l'insegnamento della religione dovesse essere definito non più in relazione alle finalità della Chiesa, ma a partire dalla natura e dalle finalità proprie dell'istituzione scolastica.

Pur nell'ambiguità di formulazione che definisce «catechesi scolastica» l'insegnamento della religione e «catechisti» gli insegnanti della materia, il documento enunciava un principio decisamente innovativo per

⁴ Cei, *Il rinnovamento della catechesi*, Roma 1970, n. 144.

⁵ *Ibi*, n.154.

la ridefinizione dell'intera questione. La riflessione degli anni successivi, sviluppata soprattutto dalla rivista *Religione e Scuola*, nata nel 1972, muoverà dalla consapevolezza di dover ripensare l'insegnamento della religione a partire dalla natura della scuola, più che in riferimento alle finalità della Chiesa, per configuralo come disciplina di studio e materia pienamente scolastica⁶.

Intanto, il potenziale di novità innescato dal principio di caratterizzazione scolastica aprì una nuova fase nel dibattito sull'insegnamento della religione. Di questa correzione, reca traccia la *Nota* dell'Ufficio catechistico nazionale sull'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori del settembre 1971. Nel precisare le finalità dell'insegnamento «va detto innanzitutto – così si esprime la *Nota* –, che l'ambiente scolastico non può essere inteso come luogo di una piena esperienza cristiana, quale può essere, invece, l'ambiente ecclesiale. È piuttosto il luogo, in cui i valori cristiani devono essere conosciuti e approfonditi, così che gli alunni siano capaci di fare una ricerca più piena, nei modi che riteranno più opportuni»⁷.

2. Insegnamento della religione e catechesi: distinzione e complementarità

In questa sia pur sommaria ricognizione problematica, non può essere trascurata l'incidenza che, nella riflessione ecclesiale italiana, ebbero le novità venute dalla Germania Federale. Il dibattito interno alle Chiese evangeliche e cattolica circa la natura dell'insegnamento della religione nelle scuole aveva messo in crisi la formula *Chiesa nella scuola*, che definiva l'insegnamento stesso e faceva dell'istituzione scolastica un prolungamento della comunità ecclesiale. L'impraticabilità della formula, trascritta in Italia negli anni Sessanta come *Pastorale della scuola*,

⁶ Il gruppo redazionale della rivista fece il punto sul percorso di riflessione sviluppato in nove anni di vita, sulle ragioni di legittimazione dell'Ir nella scuola pubblica, sulle prospettive e sugli impegni futuri («Religione e Scuola», IX, 10 giugno 1981, pp. 473-488). Vedi anche L. Prenna, *La caratterizzazione scolastica dell'insegnamento religioso*, «Religione e Scuola», X, 8 (aprile 1982), pp. 342-346.

⁷ Ucn, *Nota sull'insegnamento della religione nelle scuole secondarie superiori*, Roma 1971, n.8, p. 10.

risultava in Germania dalla caduta dell'ingenua illusione di identificare l'apprendimento della dottrina con la professione della fede e di considerare l'insegnamento religioso finalizzato all'esperienza cristiana⁸.

Il Sinodo nazionale delle diocesi della Germania Federale, nel novembre del 1974, approvava un documento sull'insegnamento della religione nella scuola, che, nel 1977, giungeva in traduzione italiana anche da noi. È in questo documento che il Sinodo introduce la distinzione «fra insegnamento della religione nelle scuole e catechesi nella comunità parrocchiale» e considera l'uno e l'altra, per la loro reciproca indispensabilità, complementari⁹.

L'intero documento dei vescovi tedeschi diede nuove ragioni al potenziamento del principio di caratterizzazione scolastica. Non è questa la sede per rilevarne l'interesse di contenuto. Solo mi limito a notare che, se in Germania le nuove prospettive sull'insegnamento della religione risultavano innanzitutto da ragioni legate all'approfondimento degli studi biblici e, perciò, alla necessità di una nuova ermeneutica del testo e dell'insegnamento, in Italia, la correzione di linea fu determinata da ragioni pedagogiche e politiche, più che teologiche e bibliche.

Il 5 marzo del 1981, in un discorso rivolto al clero di Roma e dedicato interamente alla «formazione religiosa della gioventù nella scuola», Giovanni Paolo II proponeva autorevolmente alla Chiesa italiana il principio della distinzione e della complementarietà tra insegnamento della religione e catechesi e, riprendendo il testo del documento base, lo correggeva affermando che «dell'insegnamento della religione» (non «da catechesi, nella scuola») «dovrà, pertanto caratterizzarsi in riferimento agli obiettivi ed ai criteri propri di una struttura scolastica moderna»¹⁰.

⁸ I termini del dibattito all'interno delle Chiese evangeliche e cattolica sono ricostruiti da W. Langer in *Kerigma e catechesi*, Queriniana, Brescia 1971. L'edizione italiana è introdotta da un editoriale di Luigi Della Torre.

⁹ Sinodo nazionale delle diocesi della Germania Federale, *Scuola e insegnamento della religione*, n. 1.4, Ldc, Leumann (Torino) 1977, p. 15.

¹⁰ Giovanni Paolo II, *Insegnamento della religione e catechesi: ministeri distinti e complementari*, n. 3, «L'Osservatore Romano», 7 marzo 1981, p. 2.

3. Nelle finalità della scuola

Ancor prima di alcuni documenti pastorali della Chiesa italiana, tracce significative della linea di tendenziale scolarizzazione dell'insegnamento religioso sono evidenti nella legislazione scolastica. Per esempio, gli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* introducono l'*Educazione religiosa* nell'attività educativa della scuola materna perché considerano l'esperienza religiosa come «esperienza tipicamente umana»; di conseguenza affermano che «l'educazione religiosa... costituisce un aspetto irrinunciabile dell'educazione del bambino... [e] consente il pieno ed armonico sviluppo della sua personalità» (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647). Come si può vedere dal testo, le ragioni che legittimano l'educazione religiosa nella scuola sono desunte unicamente dalle finalità educative della scuola stessa e dal riconoscimento del contributo che viene dall'educazione religiosa alla piena formazione della personalità del bambino.

La Commissione incaricata di redigere quegli *Orientamenti*, riconoscendo l'irrinunciabilità dell'educazione religiosa nella scuola materna, la consideravano un'attività educativa per tutti i bambini, legittimandola, perciò, non per ragioni confessionali o concordatarie ma pedagogiche e psicologiche. Si trattò di una vera svolta innovativa, anche per l'impostazione dei contenuti di quella educazione religiosa, concepita come coltivazione del sentimento universale della vita e apertura alle forze soprannaturali, capaci di rispondere alle attese profonde dello spirito e ai bisogni di ancoraggio dell'esistenza. La denominazione stessa di *educazione religiosa* andava intesa non come materia in sé ma come sviluppo della dimensione religiosa nell'unitaria educazione umana¹¹.

Alla fine degli anni Settanta, la legislazione scolastica si arricchisce con i nuovi programmi della scuola media. Il programma di religione esordisce affermando che «l'insegnamento della religione si inserisce

¹¹ Quando, in applicazione dell'Accordo di revisione del Concordato e dell'Intesa tra Autorità scolastica Conferenza episcopale italiana, furono emanate nel 1986, le *Specifiche e autonome attività educative in ordine all'insegnamento di religione cattolica nelle scuole pubbliche materne*, sarebbe stato interessante e davvero innovativo considerare queste attività, aggiuntive (facoltative) delle altre (obbligatorie), stabilite dagli *Orientamenti*, attivando così un regime di doppio binario!

nelle finalità della scuola e concorre, in modo originale e specifico alla formazione dell'uomo, favorendo lo sviluppo della personalità dell'allievo nella dimensione religiosa...» (D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50). Nella sua ampia articolazione, il programma enuncia le finalità dell'insegnamento, ma la maggiore novità viene dalla legittimazione pedagogica, espressa nell'affermazione secondo la quale l'insegnamento religioso rientra «nelle finalità della scuola».

Va notato che questo percorso innovativo tende a modificare progressivamente il profilo scolastico dell'insegnamento e la stessa prassi didattica ma non tocca il profilo giuridico, definito in base ai Patti Lateranensi (recepiti dalla Costituzione repubblicana) e, in particolare, all'art. 36 del Concordato, nel quale si dichiarava che «l'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la S. Sede e lo Stato».

Nell'ottobre del 1976 il Governo italiano e la Santa Sede nominano i membri della commissione paritetica incaricata della revisione del Concordato che sarà poi sancita nell'Accordo, tra le due parti, firmato il 18 febbraio 1984¹².

Intanto, l'articolo 3 della proposta di legge sul *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*, approvato dalla Camera il 7 luglio 1982, con una formulazione che poi entrerà nell'Accordo di revisione del Concordato, aveva affermato che «l'insegnamento della religione è assicurato nel quadro delle finalità della scuola secondaria superiore», ma ne insinuava la facoltatività, dicendo che l'esercizio del diritto di usufruire di tale insegnamento «è regolamentato in forme che garantiscano il rispetto della libertà di coscienza e non diano luogo a discriminazioni»¹³.

¹² La legge di ratifica e di esecuzione dell'Accordo è del 25 maggio 1985, n. 121.

¹³ Sull'ambiguità di questa formulazione, vedi [F. Pajer], *L'articolo 3 e l'arte di non dire*, editoriale di «Religione e Scuola», XI, 1 (settembre 1982), pp. 6-7. Vedi anche G. De Rosa, *L'insegnamento della religione nella nuova scuola secondaria italiana*, «La Civiltà Cattolica», 1982, IV, pp. 176-186.

4. Tra società civile e scuola laica

Un'occasione di pubblico confronto sulla complessa problematica dell'insegnamento scolastico di religione fu offerta dalla rivista *Religione e Scuola* con il convegno del novembre 1982, che intitolammo *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*¹⁴. La rivista arrivava al convegno dopo aver ospitato in un numero speciale una serie di qualificati interventi di approfondimento dialettico della proposta del doppio binario, riformulata da Luciano Pazzaglia che, già a metà degli anni Settanta, ne era stato «il più lucido e appassionato fautore»¹⁵.

Il convegno registrò, in un dibattito di alto profilo, diversità di ispirazione e pluralità di tesi, ma riconducibili unitariamente alla proposta di un insegnamento fondato su ragioni culturali, legittimato dai principi stessi costituzionali, offerto a tutti come spazio educativo e opportunità di conoscenza dell'universo religioso. Qui mi piace ricordare il contributo di riflessione di Pietro Scoppola, che aprì i lavori del convegno e che, in ascolto della lezione del Concilio, auspicava un nuovo rapporto tra società religiosa e società civile, come premessa di una nuova concezione dell'insegnamento di religione: «occorre non concepire più la società religiosa come uno spazio da costudire e da difendere e la società civile e lo Stato come uno spazio di possibile conquista; occorre per così dire che la società religiosa sia nella società civile, dentro le sue dinamiche e la sua vita più profonda, come un motivo interiore di appartenenza e di responsabilità per un destino comune»¹⁶. Perciò, Scoppola riteneva che una Chiesa liberata dalle tutele civili potesse collocarsi nella società di tutti «come lievito di rinnovamento», ritrovando «la sua primaria funzione dell'annuncio di fede»¹⁷.

In questa prospettiva e in una società secolarizzata, impossibilitata

¹⁴ F. Pajer - L.Prenna, *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*. Atti del Convegno nazionale di *Religione e Scuola* (Roma 17-19 novembre 1982), Queriniana, Brescia 1983.

¹⁵ F. Pajer, *Un'ipotesi, un dibattito, un bilancio*, [introduzione a] *L'ipotesi del doppio binario, «Religione e Scuola*, X, Supplemento al n. 10 (giugno 1982), p.2.

¹⁶ P. Scoppola, *Società civile, società religiosa e concordato nell'Italia contemporanea*, in F. Pajer - L. Prenna, *Società civile, scuola laica e insegnamento della religione*, cit., p. 40.

¹⁷ *Ibi*, p. 41

a rispondere alle fondamentali domande di senso, Scoppola considerava superato e, comunque, inadeguato «un insegnamento confessionale pagato al prezzo della facoltatività o di un meccanismo di esoneri» e «condannato in breve tempo alla irrilevanza»: «una ricerca culturale sulla esperienza religiosa nella scuola pubblica che si svolga liberamente ma sia destinata a tutti potrebbe, forse, a certe condizioni, essere più efficace di un insegnamento confessionale necessariamente marginalizzato nella sfera del facoltativo»¹⁸.

Purtroppo, l'Accordo di revisione del Concordato definirà il nuovo assetto dell'insegnamento della religione cattolica proprio nei termini paventati da Scoppola e, di fatto, più che aprire un nuovo periodo, mortificava e chiudeva la precedente stagione, segnata da ricorrenti attese di novità e attraversata da un vivace dibattito plurale¹⁹.

5. Assicurata ma facoltativa

L'Accordo veniva firmato a distanza di quasi venti anni dalla chiusura del Concilio. Pertanto, era naturale chiedersi se quello che improvvistamente ma abitualmente viene chiamato *Nuovo Concordato* avesse recepito la lezione conciliare in materia di rapporti tra Stato e Chiesa, stabilendo una discontinuità con la vecchia logica concordataria e introducendo elementi di novità nella ridefinizione della controversa materia. Vediamo.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Mentre la revisione concordataria andava in porto, il Senato era impegnato a discutere la legge sul *Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore*, che veniva approvata in sede referente il 4 marzo di quell'anno. Scoppola, che era stato eletto senatore come *esterno* nelle liste della Dc, nel dibattito in Commissione Istruzione del Senato propose, ma senza esito, di modificare l'articolo 3 del testo di riforma, introducendo un regime di opzionalità tra un «insegnamento dell'esperienza e del pensiero religioso» garantito dallo Stato a tutti gli alunni e l'insegnamento confessionale (cf. L. Prenna, *Oltre la soluzione concordataria la scuola preveda un Ir per tutti. Nostra intervista al Sen. Pietro Scoppola*, «Religione e Scuola», XII, n. 10 (giugno 1984), pp. 555-557. La legge comunque entrerà nel lungo elenco delle riforme mancate del nostro Paese! Vedi anche P. Scoppola, *Prefazione* a L. Prenna (ed.), *Assicurata ma facoltativa. La religione incompiuta nella scuola italiana*, Editrice Ave, Roma 1997.

L'articolato dell'Accordo è preceduto da alcune premesse indicative delle ragioni dottrinali e storiche che avevano portato «da Santa Sede e la Repubblica italiana» alle «modificazioni consensuali del Concordato lateranense». In particolare, l'Accordo dichiara di tener conto «del processo di trasformazione politica e sociale verificatosi in Italia negli ultimi decenni e degli sviluppi promossi nella Chiesa dal Concilio Vaticano II». E, per «i rapporti tra la Chiesa e la comunità politica», dice di fare riferimento al magistero conciliare.

Ai principi ispiratori dell'Accordo, appartiene anche l'enunciazione della laicità delle istituzioni statali, esplicitamente affermata con il superamento definitivo della concezione confessionale dello Stato. Il *Protocollo addizionale* esordisce infatti affermando che le parti considerano «non più in vigore il principio, originariamente richiamato dai Patti lateranensi, della religione cattolica come sola religione dello Stato italiano». Caduto il rapporto esclusivo con la Chiesa cattolica, lo Stato italiano ha potuto dare effettiva attuazione all'art. 8 della Costituzione, sottoscrivendo *Intese* con le confessioni non cattoliche.

Il riconosciuto carattere non confessionale dello Stato e delle sue istituzioni può guidare, quale criterio, la lettura dell'art. 9.2 dell'Accordo che regola l'insegnamento della religione cattolica, «nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado».

Non più confessionale risulta, innanzitutto, la *legittimazione* dell'insegnamento, data in due premesse: nella prima, la Repubblica italiana riconosce «il valore della cultura religiosa»; nella seconda, tiene conto «che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano». La prima è una premessa di carattere antropologico-culturale che riconosce la valenza culturale del fatto religioso nella sua universalità; la seconda, di carattere storico-culturale, prende atto che i principi del cattolicesimo appartengono al patrimonio storico del popolo italiano.

Si tratta di due ragioni che, insieme, costituiscono un'unica, significativa e innovativa legittimazione: la prima riconosce l'universalità culturale del fatto religioso; la seconda rileva che questo fatto, per quanto riguarda il popolo italiano, si è storicamente sviluppato secondo i principi dottrinali e morali della religione cattolica. Su queste ragioni, lo Stato fonda il suo impegno di continuare «ad assicurare l'insegnamento della

religione cattolica». Non sono ragioni ideologiche, filosofiche o teologiche, ma culturali e storiche.

Oltre alla legittimazione, il carattere non confessionale delle istituzioni civili tocca la *finalità* dell'insegnamento. L'art. 9.2 non stabilisce quale debba essere ma assicura tale insegnamento «nel quadro delle finalità della scuola». Anzi, ritengo che la lettura completa di questa affermazione sia che l'assicura in quanto inserito nelle stesse finalità scolastiche.

Un elemento di novità è dato anche dal *diritto di scelta* dell'insegnamento, da parte di genitori e alunni. Infatti, l'art. 9.2 continua dicendo che, nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, «è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento».

Di questo nuovo profilo dell'insegnamento di religione, la rivista *Religione e Scuola* ha condotto, negli anni successivi, un'attenta lettura critica, evidenziandone i limiti ma anche il potenziale di novità²⁰. Qui è sufficiente rilevare che, proprio questo *diritto di scelta*, salutato enfaticamente da varie parti, come espressione di libertà educativa, abbia indebolito il profilo teorico e la caratterizzazione scolastica dell'insegnamento. Dal punto di vista teorico, infatti, è un indice evidente della sua natura ancora confessionale e, all'interno del nostro ordinamento scolastico, rigidamente definito, introduce una figura atipica e scolasticamente debole.

6. Per una piena scolarizzazione

Nella definizione del profilo concordatario dell'insegnamento di religione, la legittimazione culturale e la finalità scolastica sono i due tratti relativi all'oggetto formale della disciplina; perciò, sono i tratti caratterizzanti, formalmente, l'oggetto materiale che è la religione cattolica. Del resto, l'art. 9.2 precisa che oggetto dell'insegnamento è la «religione cattolica». Non è quindi un insegnamento delle religioni, ma di una

²⁰ Per un profilo completo dell'insegnamento concordatario, cf. S. Cicatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica*, Editrice La Scuola, Brescia 2015. Vedi anche, per un confronto con l'ecclesiologia e la pedagogia religiosa sottese all'art. 36 del Concordato del 1929, L. Prenna, *La religione nella scuola italiana: assicurata ma facoltativa*, in L. Prenna (ed.), *Assicurata ma facoltativa*, cit., pp. 45-79.

religione, quella confessata dalla Chiesa cattolica. Come a dire che la materia da insegnare non è altro che la stessa fede creduta dai cattolici. Perciò, è da ritenere che questi contenuti siano confessionali, essendo quelli propri della confessione cattolica. È quella che possiamo chiamare *confessionalità materiale*. Il *Protocollo addizionale*, precisando in relazione all'articolo 9, che questo insegnamento va impartito «in conformità alla dottrina della Chiesa», sottolinea il carattere oggettivamente conforme dell'insegnamento e, perciò, confessionale per l'oggetto materiale.

Dunque, i contenuti oggettivi della fede rientrano nelle finalità scolastiche se pensati e detti nella e per la scuola, secondo le ragioni culturali che ne legittimano la presenza. Legittimazione e finalità vincolano il profilo della disciplina alle figure della razionalità scolastica. Confessionale per l'oggetto materiale, l'insegnamento della religione cattolica è scolastico per l'oggetto formale: ciò che per la Chiesa cattolica è oggetto di fede diventa per la scuola oggetto di studio. L'oggetto materiale è comune alle due istituzioni; l'oggetto formale è specifico di ciascuna. Con l'oggetto materiale, l'insegnamento propone alla conoscenza degli studenti le verità (*fides quae*) che i cattolici professano, mentre le dichiarate finalità della scuola ne escludono la confessionalità formale, cioè l'intenzione di proporre le verità conosciute come ragioni di vita (*fides qua*).

Anche l'idoneità rilasciata da parte dell'ordinario diocesano può essere reinterpretata come riconoscimento di competenza sull'oggetto materiale e garanzia fornita all'attività scolastica che l'insegnamento sarà, come prevede la normativa, «conforme alla dottrina della Chiesa».

Intanto, il cammino scolastico del nuovo insegnamento si rivelò subito estremamente faticoso, accompagnato, soprattutto agli inizi, da tensioni e polemiche, risoluzioni del Parlamento, ricorsi di genitori e di associazioni, sentenze dei Tar, del Consiglio di Stato, della Corte costituzionale e da tante circolari esplicative del Ministero. Agli inizi degli anni Novanta, la polemica si è stemperata e il dibattito culturale si è spento, ma i problemi sono rimasti. Ne abbiamo un inventario sufficientemente indicativo nelle ricerche, condotte periodicamente, sullo statuto scolastico dell'insegnamento concordatario²¹.

²¹ Cf. ad esempio: G. Malizia - Z. Trenti (a cura di), *Una disciplina al birio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni 90*, Sei, Torino 1996.

Di fatto, i problemi sono tutti riconducibili al regime di facoltatività secca della disciplina che tende a indebolirne il profilo scolastico ed a marginalizzarlo rispetto alle altre materie rigidamente definite. Ulteriori criticità vengono dal fallimento pedagogico delle attività alternative per i non avvalentisi, che di fatto priva una quota consistente di studenti di qualsiasi conoscenza religiosa. E tuttavia, è pienamente conforme allo statuto epistemologico della scuola la legislazione relativa ai programmi di insegnamento della religione cattolica, alle modalità di organizzazione dell'insegnamento, ai criteri di scelta dei libri di testo e ai profili professionali degli insegnanti di religione, definita nelle successive *Intese* tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana²². Gli stessi vescovi italiani in un'ampia *Nota pastorale* del 1991, ribadivano la natura scolastica dell'insegnamento della religione cattolica, affermando che «non è un corpo estraneo o qualcosa di aggiuntivo o di marginale al processo scolastico, ma si inserisce armoniosamente nel contesto della vita della scuola, rispettandone e valorizzandone le finalità e i metodi propri»²³.

Perciò, la valorizzazione culturale della religione cattolica, voluta dall'Accordo e ampiamente riconosciuta in varie sedi, comporta una piena scolarizzazione di questo insegnamento, dando attuazione alla stessa normativa concordataria che gli riconosce «dignità formativa e culturale pari a quella delle altre discipline»²⁴. Non c'è bisogno di riformare l'Accordo; semmai, si tratta di applicarlo integralmente e di esplorarne, attraverso interpretazioni non riduttive, il potenziale di novità che contiene. La natura stessa facoltativa dell'insegnamento non può escluderne la piena curricolarità.

7. *Istruzione religiosa per tutti*

Dalle riflessioni fin qui svolte, ricaviamo la convinzione che l'istituzione scolastica abbia una sua competenza sull'*istruzione educativa religiosa*

²² Cf. ad esempio: D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751 e D.P.R. 23 giugno 1990, n. 202.

²³ Cei, *Insegnare religione cattolica oggi* (Roma, 19 maggio 1991), n.6.

²⁴ Cei - Mpi, *Intesa* (D.P.R. 16 dicembre 1985, n.751), cit., 4.1.

e che l'insegnamento concordatario non esaurisca il potenziale discorso scolastico sulla religione. Questa osservazione può trovare conferma nell'Accordo stesso di revisione concordataria. Infatti, l'articolo 9.2 dice che la Repubblica italiana riconosce il valore della cultura religiosa.

Di questa affermazione, già prima analizzata, vanno sottolineati qui almeno due elementi: che il soggetto di riconoscimento è lo Stato e che l'oggetto riconosciuto è la religione, in quanto culturalmente rilevante. Quindi, non è un riconoscimento circoscritto alla religione cattolica, ma si estende all'esperienza religiosa, come costante universale delle culture. È successiva, nel testo dell'articolo, l'affermazione che la Repubblica tiene conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, per dire che in Italia, il fatto religioso, universalmente presente nell'esperienza dei popoli, si identifica storicamente con la religione cattolica, che ha permeato di sé la cultura italiana.

Ora, mentre dalla seconda affermazione consegue l'attivazione dell'insegnamento della religione cattolica, la prima è rimasta semplice enunciazione, senza conseguenza nell'ordinamento scolastico delle discipline. Invece, la riconosciuta rilevanza culturale dell'esperienza religiosa, da parte dello Stato, fornisce una legittimazione, interna all'Accordo stesso, per l'attivazione autonoma di un *corso di cultura religiosa*, a carattere storico-critico e fenomenologico-ermeneutico, con profilo interreligioso, anche come risposta educativa alla geografia sempre più evidentemente multiculturale e multireligiosa della nostra società. Dunque, già l'articolo 9.2 dell'Accordo pone le premesse sufficienti per l'attivazione di un duplice insegnamento: uno obbligatorio per tutti; l'altro, facoltativo; generale il primo; specifico il secondo. In questo senso, l'Accordo non va inteso come un'autorizzazione a ridurre gli spazi scolastici del discorso religioso e farlo confluire nell'ora settimanale di religione cattolica. Se consideriamo che, attualmente, l'insegnamento della religione cattolica, per il quale è prevista una sola ora settimanale, è l'unica occasione offerta agli studenti di conoscenza della problematica religiosa, non possiamo non ritenere inadeguato lo spazio che la scuola riserva alla religione.

L'avvento della *società conoscitiva* e la riaffermata centralità dell'educazione sollecitano la scuola a riproporsi quale luogo dell'istruzione educativa e ad aprirsi all'universo delle conoscenze, nonché a costituirsi

come sede istituzionale di confronto delle diversità culturali, delle convinzioni ideali, delle concezioni etiche, delle religioni, per contribuire a promuovere una responsabile cittadinanza democratica.

A questa rinnovata vocazione della scuola, risponde la proposta di un *corso di cultura religiosa*, inteso come conoscenza dei fatti religiosi. Per i suoi contenuti, il corso potrebbe definirsi in relazione alle tre grandi religioni che hanno segnato la cultura europea: ebraismo, cristianesimo, islamismo. Sono le religioni del Mediterraneo, mare di confini e di aperture, antico crocevia di popoli e di culture, divenuto oggi paradigma di speranze negate.

8. *Per una democrazia delle diversità*

La proposta risponde anche alle sollecitazioni, venute in questi anni alle politiche nazionali, da vari organismi europei ed internazionali.

Nel 2008, anno europeo del dialogo interculturale, il Consiglio d'Europa ha pubblicato un libro bianco sul dialogo interculturale, intitolato *Vivere insieme nell'uguale dignità*. Già il *Rapporto all'UNESCO* della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, presieduta da Jacques Delors (1996), aveva affermato che, per riuscire nei suoi compiti, l'educazione deve essere costruita su alcuni pilastri fondamentali tra i quali «imparare a vivere insieme».

Consapevole che questo tipo di apprendimento costituisce oggi probabilmente uno dei maggiori problemi educativi, il *Rapporto* si chiedeva: «è possibile concepire una forma di educazione che possa consentire di evitare i conflitti o di risolverli pacificamente sviluppando il rispetto per gli altri, per le loro culture e per i loro valori spirituali?»²⁵.

Il libro bianco del Consiglio d'Europa sembra rispondere individuando nel dialogo il fattore-chiave capace di aprire l'Europa al futuro e affermando che la gestione democratica delle diversità culturali costituisce la vera priorità delle politiche nazionali.

La scuola, in particolare, deve sentirsi impegnata a ripensare le ma-

²⁵ J. Delors et Al., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma 1997, p. 85.

terie di studio in prospettiva interculturale e a proporle come mappe esplorative di un mondo complesso e come occasione di confronto dei vari sistemi di significato: «L'insegnamento dei fatti religiosi e relativi alle convinzioni in un contesto interculturale consente di allargare le conoscenze su *tutte* le religioni e convinzioni e la loro storia, offrendo agli studenti l'opportunità di comprenderle e di non incorrere nei pregiudizi»²⁶.

All'*insegnamento delle religioni e delle credenze nella scuola pubblica*, è dedicato poi un ampio documento, elaborato da un gruppo di esperti dell'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa (OSCE) e pubblicato a fine 2007. Il documento introduce aggiornati e significativi criteri di legittimazione dell'insegnamento scolastico delle religioni e, tra l'altro, afferma: «Anche se una più profonda comprensione delle religioni non porta automaticamente a una maggiore tolleranza e ad avere più rispetto, l'ignoranza accresce la probabilità di produrre incomprensioni, pregiudizi e conflitti»²⁷.

L'obiettivo principale di questo suggestivo codice di principi è di fornire agli stati dell'OSCE criteri giuridici e pedagogici per promuovere la conoscenza e lo studio delle religioni e delle credenze/convinzioni, come passaggio indispensabile alla comprensione del mondo, occasione significativa di educazione culturale, strumento di formazione dei giovani alla libertà di pensiero, di coscienza, di religione.

²⁶ Cf. www.interculturaldialogue2008.eu. Il corsivo è del testo. Sulla vicenda della religione scolastica nell'Europa degli ultimi sessant'anni, cf. F. Pajer, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*, La Scuola - Morcelliana, Brescia 2017.

²⁷ OSCE/ODHIR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, Warsaw 2007, p. 9. (Traduzione italiana e riflessioni a cura di A. Bernardo e A. Saggioro, *I principi di Toledo e le religioni a scuola*, Aracne, Ariccia 2015).

Maria Teresa Moscato

Famiglia ed educazione religiosa oggi

Il primato educativo della famiglia

La famiglia, comunque costituita e strutturata, e a prescindere dalle stesse intenzioni educative che contrassegnano gli adulti, si configura come un soggetto educativo primario e peculiare (nel bene e nel male). Essa costituisce uno spazio vitale in cui i processi educativi si avviano in termini inseparabili dai processi di crescita personale, mentre vengono affrontati e superati gli stadi evolutivi e i loro compiti maturativi. Per un altro verso, la famiglia costituisce in primo luogo una rete di relazioni, interconnesse a loro volta con altre costellazioni di relazioni (con gli ascendenti e i parenti dei coniugi/genitori, con alcuni amici, e talvolta con ex coniugi, che questi sino o meno i genitori di figli presenti nel nucleo familiare ristretto). Tali relazioni possono restare relativamente “periferiche” rispetto al nucleo, o viceversa possono presentarsi come “incistate” nei vissuti profondi e inconsapevoli di entrambi i coniugi/genitori. In ogni caso, contrassegnano comunque l’orizzonte affettivo ed emozionale in cui la famiglia si colloca¹. Il nuovo nato si inserisce in questa rete relazionale, diventando egli stesso un nuovo “nodo” strutturale della rete di relazioni. Egli sviluppa immediatamente un senso di appartenenza alla rete familiare, da cui dipenderà il suo successivo sviluppo identitario. In termini apparentemente paradossali, infatti, l’identità dell’Io personale si sviluppa e si autonomizza con tanta maggiore forza quanto più forte appare il senso di appartenenza ad una entità super-individuale comunemente identificata nel termine “famiglia”.

¹ In realtà queste relazioni non appaiono sufficientemente studiate, almeno in ambito psico-pedagogico, a meno che non ci si valga di categorie psicanalitiche, mentre nella consulenza professionale esse emergono in primo piano in tutta la loro rilevanza esistenziale.

Anche l'intero orizzonte culturale di riferimento viene mediato dal nucleo familiare, pur dentro la particolare connotazione emotivo-affettiva con cui esso si configura. Il nucleo familiare, quindi, conserva il potere di collocare e identificare socialmente, oltre che economicamente, i propri nati. Questa funzione sembra essersi ridotta di importanza nella nostra epoca, in cui la struttura socioeconomica della società, e i confini fra le classi, si configurano in termini dinamici, e dunque le identità e le appartenenze sociali presentano una maggiore fluidità. Ma sul piano esistenziale personale permane una mediazione emotivo-affettiva fortissima, originata dal nucleo familiare, che incide a lungo, sia nei processi educativi, sia nel corso della formazione giovanile, e che comunque condiziona anche le rielaborazioni di molti aspetti socioculturali della propria esperienza. Questi elementi appaiono evidenti nella consulenza familiare e soprattutto nell'incontro con i figli di un conflitto coniugale².

La famiglia come soggetto educativo agisce dunque soprattutto attraverso l'essere degli adulti, piuttosto che a partire dalle loro intenzioni e dalle loro stesse azioni³. In questo senso, anche l'apparente rinuncia della struttura familiare alla propria responsabilità educativa, denunciata oggi da più parti, non è effettiva: la formazione sociale ed etica, e quindi anche quella religiosa, passano in realtà attraverso le relazioni e le identificazioni con gli adulti significativi con cui si convive e si cresce: le loro storie, i loro rimproveri e le loro carezze si intrecciano con il costume familiare, il modo di mangiare, di dormire, di lavarsi e gestire spazi e tempi di vita. L'ordine ideale del mondo passa, simbolicamente e segretamente, attraverso la vita familiare concreta, nella sua ricchezza o nella sua povertà. Ed è pedagogicamente importante, per il suo effetto

² I conflitti coniugali e familiari sono tendenzialmente devastanti per i processi educativi, perché essi generano nei figli bambini e/o adolescenti analoghi conflitti intrapsichici, ambivalenze relazionali e affettive, difficoltà a sciogliere i processi di identificazione rispetto ai genitori o ad altri parenti intimi, con un conseguenziale rallentamento della loro maturazione personale. Si rileva spesso in essi il mantenimento di elementi adolescenziali non integrati nella loro personalità adulta. Per un altro verso, le difficoltà e le resilienze di questi giovani illuminano a posteriori la dinamica effettiva del processo educativo.

³ Naturalmente esistono pratiche educative intenzionali anche nell'ambiente familiare, e azioni intenzionali specificamente rivolte alla formazione religiosa. In queste pagine non possiamo occuparcene.

orientativo, anche il valore /disvalore dichiarato che la famiglia assegna a qualsiasi altra istituzione educativa, dalla scuola alla parrocchia o al gruppo scout, come a qualsiasi oggetto culturale, come un libro o un film.

Tutto ciò rimane vero anche in questo tempo in cui l'accesso a internet coinvolge e travolge bambini e adolescenti in termini che bypassano i loro genitori, e la comunicazione mass-mediatica sembra fornire essa un significato alla vita familiare, piuttosto che essere legittimata e filtrata dall'ambiente primario di appartenenza di un bambino. La verità è che l'educazione non è una questione esclusiva di conoscenze (per quanto la maturità implichi anche conoscenze e abilità). Mi ha colpita molto che, nella sua recente esortazione apostolica *Amoris Laetitia*⁴, Papa Francesco abbia dedicato un capitolo (il settimo) all'educazione dei figli, sottolineando appunto l'inevitabilità dell'educazione familiare, e il fatto che essa si rivolga principalmente all'ambito etico e allo sviluppo spirituale dei figli. Il Papa puntualizza che l'educazione dovrebbe promuovere soprattutto la loro autonomia e libertà personale (perché possano seguire una personale vocazione, piuttosto che realizzare i progetti dei loro genitori).

La vita familiare, dunque, fin dai primi anni di vita ha il potere di predisporre e condizionare le successive esperienze educative e formative e di accompagnarle per molti anni. Anche scelte adolescenziali compiute “contro” i propri genitori sono di fatto condizionate dall'esperienza familiare, nel bene come nel male. Dunque, la famiglia, per quanto non copra la totalità dei processi formativi, ha il potere di favorirli, così come di rallentarli ed inibirli, attraverso la genesi di alcuni elementi psichici di base che ne costituiscono la condizione⁵. A maggior motivo non è possibile che lo sviluppo di una esperienza religiosa personale

⁴ Papa Francesco, *Amoris Laetitia. Esortazione apostolica post-sinodale*, Libreria Editrice Vaticana, Roma, 2016.

⁵ Si tratta di un discorso complesso che qui non possiamo sviluppare: si pensi alla “virtù” della fiducia/speranza, che emerge nei rudimenti dell'apparato dell'Io fin dal primo anno di vita, e all'opposto al prevalere della sfiducia/ritiro/ paura nello stesso periodo, per comprendere le conseguenze implicite che tali dinamiche avranno nel futuro sviluppo dell'Io e nelle sue possibilità di resilienza. Il riferimento è al modello classico di sviluppo del neofreudiano E. Erikson (*I cicli della vita*, trad. ital. Roma Armando, 1984).

possa prescindere del tutto dal clima e dalle idee religiose “respirate” in famiglia. Semmai è da osservare che le ultime generazioni adulte sono tendenzialmente più rispettose della libertà di scelta dei loro figli in materia di religione, e quindi è possibile che ne derivi una riduzione della prassi educativa intenzionale, almeno per alcuni aspetti.

Gli elementi strutturali generativi della religiosità: alcuni dati

Date le premesse, è inevitabile che la famiglia assolva un ruolo ancora determinante anche nell’educazione religiosa. Presumibilmente sull’educazione religiosa agiscono massimamente le incertezze e le ambivalenze della generazione adulta, e influisce la composizione dell’orizzonte culturale attuale, prevalentemente scristianizzato.

Ciò che oggi si osserva, più che la fine della religiosità, è piuttosto la sua trasformazione in forme secolarizzate, in concezioni immanentistiche di varia matrice, ampiamente diffuse e specificamente analizzate dalla ricerca socio-antropologica. Permane poi, e si dilata quantitativamente, soprattutto fra le nuove generazioni, anche l’area di un indifferentismo religioso, di una incredulità generalizzata, così come di adesione superficiale e/o di pigra indisponibilità per una confessione religiosa determinata. Soprattutto, appaiono svilupparsi concrete forme di idolatria, mascherate variamente in difetti del carattere o delle relazioni⁶. Naturalmente ci sono anche trasformazioni della religiosità in positivo: la nostra epoca presenta una coscienza religiosa più profonda, sia in termini personali, sia in termini condivisi, ovviamente dove la religiosità è ancora presente. Diciamo infine, e questa riflessione mi è stata suggerita proprio dalla lettura della *Amoris Laetitia*, che rispetto all’educazione religiosa la famiglia agisce inconsciamente in primo luogo per mezzo di un “clima” esistenziale e relazionale proprio dell’*amore gioioso*. Un atteggiamento positivo nei confronti della realtà, una capacità

⁶ Non riconosciamo in molte condotte umane gli esiti di una degenerazione della religiosità perché la negazione della religiosità come dimensione dell’esperienza umana, o la sua riduzione in partenza ad una fantasia superstiziosa, ci priva di chiavi di lettura importanti per la comprensione dell’umano.

di speranza, una generosa disponibilità nelle relazioni umane, sono le reali precondizioni psichiche perché si sviluppi nel tempo un'esperienza religiosa autentica. Viceversa, esistono ambienti familiari segnati da un cattolicesimo praticante (spesso solo formale) che si rivelano privi di fiducia e speranza nella vita, chiusi alla realtà sociale e culturale esterna alla famiglia, tendenzialmente statici anche nelle loro relazioni interne. Da questi ambienti (e anche dal Dio in essi venerato) i figli tendono sempre (e comprensibilmente) a fuggire⁷.

I dati che seguono derivano dall'analisi di materiali di ricerca, raccolti negli ultimi anni, a partire dal 2013/2014, in gran parte fra gli studenti universitari⁸. Altri dati ci provengono da specifiche ricerche esplorative affrontate con metodi qualitativi⁹.

Il materiale empirico suggerisce che ci siano in primo luogo tre elementi, nell'esperienza familiare, la cui presenza o assenza risulta decisiva per l'educazione religiosa, dato che tutti costituiscono dei nuclei psichici "generativi" della religiosità. Ci riferiamo all'esperienza di preghiera,

⁷ Queste pagine suppongono altri studi e ricerche, sia sulla famiglia, sia sulla religiosità e i suoi dinamismi, di cui qui non possiamo dare conto, e a cui dobbiamo rimandare il lettore. Cfr. J. W. Fowler (2000), *Diventare adulti. Diventare cristiani. Sviluppo adulto e fede cristiana*, trad. italiana a cura di R. Gabbiadini e M.T. Moscato, F. Angeli, Milano 2017; M. Caputo, M.T. Moscato, *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano 2006; M.T. Moscato, *L'educabilità umana e la religiosità; genesi, intrecci, sviluppi*, in: Moscato, Gatti, Caputo, (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, Armando, Roma, 2012, pp. 130-203; M.T. Moscato, *La religiosità e la sua formazione. Una prospettiva pedagogica*, «Orientamenti pedagogici», vol. 60 n. 2 (352), aprile-giugno 2013, pp. 327-342; M. T. Moscato, *Dinamismi della religiosità e processi educativi*, in: F. Arici, R. Gabbiadini, M.T. Moscato (a cura di), *La risorsa religione e i suoi dinamismi*, Franco Angeli, Milano, 2014, pp. 157-180.

⁸ Dagli studenti universitari (fascia d'età prevalente 21/23) provengono scritture individuali, redatte a scopo formativo in alcuni dei nostri corsi. Cfr. M. Caputo, L'esperienza religiosa nella narrazione di sé. Scritture di studenti universitari, in: Moscato, Gatti, Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, 2012. cit. pp. 45-69. M. Caputo, G. Pinelli, *La religiosità come 'risorsa transculturale: narrazioni di giovani migranti*, in: Arici, Gabbiadini, Moscato (a cura di), op. cit., pp. 191- 222; M. Caputo, G. Pinelli, *La 'crisi' dell'identità religiosa nell'età dell'adolescenza*, «Nuova Secondaria Ricerca», 4, dicembre 2014, pp. 44-52.

⁹ In particolare, una rilevante ricerca nazionale, sviluppata attraverso la somministrazione di oltre tremila questionari: M. T. Moscato, M. Caputo, R. Gabbiadini, G. Pinelli, A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, Franco Angeli, Milano, 2017.

alle narrazioni, che introducono anche elementi di “storia sacra”, e al rito (concretamente la liturgia e il senso religioso della festa). Questi tre elementi sono “generativi” perché precostituvi del senso della trascendenza e della genesi e qualità dei processi di simbolizzazione personali¹⁰.

La preghiera infantile

Come appena detto, il primo elemento è l’introduzione precoce della preghiera, che risulta ancora abbastanza presente anche nei vissuti della fascia d’età più giovane, pur con le limitazioni che adesso vedremo. Naturalmente la preghiera è presente nettamente, e in termini direi “costitutivi”, nell’esperienza religiosa dei soggetti adulti da noi interpellati sul territorio nazionale (Moscato et al. 2017). Con questo dato è possibile comparare idealmente le narrazioni e le espressioni degli studenti universitari che citiamo di seguito¹¹.

Il primo nucleo strutturale caratterizzante dell’educazione religiosa familiare sembra dunque dato dall’esperienza precoce di *preghiera*. Estendendo ulteriormente la ricerca, sarebbe utile poter individuare in campioni più ampi a che età viene introdotta e da quali figure familiari; come, e con quali parole viene proposta, e quale immagine di Dio essa introduce. C’è infatti una decisiva differenza fra le immagini rassicuranti (l’Angelo Custode, la Madonna che è una mamma, Dio come Padre dei piccoli) e le immagini minaccianti (es. Dio che ti vede, ti giudica e ti

¹⁰ Che l’esperienza religiosa sia inseparabile dal senso di trascendenza e anche dallo sviluppo del pensiero simbolico, che caratterizza la nostra specie, è fuori discussione. Ciò non comporta certamente che si debba fare educazione religiosa in funzione dello sviluppo del pensiero simbolico, il quale per altro è stimolato in ciascuno di noi dall’esperienza culturale complessiva e da tutti i processi educativi in genere. Semmai occorre capire che lo sviluppo del pensiero simbolico può essere la condizione della qualità della futura coscienza religiosa. Per il verso opposto, la formazione religiosa incide su tutte le capacità umane, anche in caso di successivi esiti laicizzati di essa, e questo, dal punto di vista pedagogico, costituisce un elemento importante di riflessione.

¹¹ Le scritture citate appartengono a studenti universitari (20/22 anni), di area umanistica, che in esse ricostruiscono il loro percorso formativo familiare, partecipando volontariamente ad uno studio esplorativo (ancora inedito) sul conflitto familiare. Si tratta di oltre un centinaio di scritture, raccolte da M. T. Moscato a Bologna negli anni 2015/16.

punisce). Stando ai nostri dati esplorativi¹², sembra che la preghiera sia introdotta fin dalla prima infanzia, in una dimensione affettiva e ludico fantastica, in genere da figure femminili/ materne, o comunque che assolvono funzioni educative di tipo “materno”. Madri e nonne (eccezionalmente padri e nonni), nel rituale della buona notte, fanno seguire alle loro narrazioni la pratica di una preghiera (soprattutto quella all’*Angelo Custode*), come esemplificato dalle citazioni che seguono.

In famiglia pregavo insieme a mia madre la sera prima di andare a dormire (3FL16F).

La preghiera è stata introdotta fin dall’infanzia dai miei genitori, in particolare la recita all’Angelo Custode prima di andare a dormire (4FL16F).

La sera mia madre, io e mia sorella dicevamo insieme la preghiera all’Angelo Custode. L’avevamo cambiata nella prima persona plurale, così avevamo un Angelo che ci proteggeva tutti (11FL16F).

Penso che la preghiera sia stata introdotta nella mia vita per il tramite di mia nonna materna...In casa mia la preghiera non è mai stata vissuta come un appuntamento quotidiano, ma come un pensiero buono a cui ricorrere in particolari momenti come morte, malattie, situazioni difficili e come ringraziamento per eventi gioiosi (5FL16F).

Quando ancora mia nonna mi raccontava fiabe, mi faceva dire la preghiera... che era ‘un fiore per Dio’ (2FL16F).

Intanto mi affeziono alla preghiera, diventando un rituale importante che mi accompagna cinque volte al giorno. Questo è un atto che mi ha permesso ogni giorno di rigenerarmi attraverso una relazione diretta, soprattutto nel mo-

¹² Ricordiamo che è estremamente difficile, rispetto a questi temi, individuare e costruire campioni rappresentativi. Non si può d’altro canto prescindere dalle narrazioni personali, perché la religiosità è inseparabile dal significato che il soggetto attribuisce ad essa. Occorrono dunque strumenti come i questionari e le interviste, controllando rigorosamente non solo le somministrazioni, ma anche l’interpretazione dei dati ottenuti per mezzo di un lavoro di équipe. Abbiamo affrontato in altra sede i problemi metodologici che si presentano per la ricerca pedagogica sulla religiosità (Moscato, Caputo, Gabbiadini, Pinelli, Porcarelli, *L’esperienza religiosa*, op. cit.

mento della prosternazione, che ti apre il cuore e ti rilassa l'anima¹³.

Non è difficile riconoscere la forza educativa di una prassi tanto legata all'intimità affettiva con queste figure materne. Da essa può derivare il permanere dell'esperienza di preghiera, in termini dinamici, sia nell'arco della vita dei soggetti, quale che ne sia poi l'esperienza religiosa, sia in termini trasversali alle diverse confessioni¹⁴. Passano dunque dall'esperienza infantile di preghiera le prime immagini e rappresentazioni del Dio venerato dai genitori. Più avanti, queste si intrecceranno con le immagini proposte dai riti, osservate all'interno delle chiese, e a qualsiasi titolo presenti e osservabili nello spazio di vita¹⁵. In una ricerca azione condotta presso l'ISSR di Forlì, sulle immagini di Dio nel disegno infantile (livello materna ed elementare), si rileva l'influenza, sul disegno dei bambini più grandi, di immagini sacre osservate sugli altari o comunque nelle chiese (per quanto non sia questo lo schema fra loro prevalente)¹⁶. In realtà l'immagine di Dio è una rappresentazione interna alla psiche (non una figura) che si struttura in base ad alcune immagini simboliche proprie delle diverse culture religiose (ad esempio la croce nel cristianesimo), immagini che sono mediate dal linguaggio religioso acquisito, dalle narrazioni sacre note, e che si intrecciano con alcuni elementi inconsci fortemente soggettivi e difficili da esplorare¹⁷.

¹³ Quest'ultima citazione è tratta da Caputo, 2012, cit. ed è particolarmente interessante, perché è espressa da una giovane musulmana italofona.

¹⁴ Potrei ipotizzare che all'esperienza precoce della preghiera prima di dormire si possa ricollegare l'abitudine adulta, dichiarata dal 16% di un campione religioso (e dal 18% del gruppo di confronto), di pregare soprattutto la sera prima di dormire (Moscato et al., cit. p. 206). L'analisi per fasce d'età mostra una correlazione significativa fra l'abitudine alla preghiera mattutina e il crescere dell'età (*ivi*, pp. 201-208). Il dato è comunque ambiguo e di difficile interpretazione.

¹⁵ Talvolta si osservano i bimbi mandare baci a immagini sacre di fronte a cui passano, mostrando così una suggestione certamente indotta dagli adulti significativi per loro.

¹⁶ Cfr. R. Gabbiadini, *Dio lo disegno così. Come immaginano Dio i bambini della scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa*, «*Infanzia*», a. XLII, n. 3, ma-giu. 2015, pp. 184-192. Il testo pubblicato è relativo ai disegni della scuola materna. Il residuo materiale, relativo alla scuola elementare, non è stato ancora pubblicato, ma ci è noto per condivisione personale.

¹⁷ G. Pinelli, *Le rappresentazioni dell'esperienza religiosa e le immagini di Dio*, in: Moscato et al, *L'esperienza religiosa*, 2017, cit. pp. 49- 85.

Proprio nella mediazione religiosa familiare possono passare immagini inquietanti e minacciose della divinità venerata. Si tratta in genere di interventi educativi con cui i genitori intendono introdurre il *timor di Dio*, ma che sortiscono più spesso effetti indesiderati, nello sviluppo del Super Io del bambino (intorno ai cinque anni), e che in realtà trasferiscono sul bambino le ansie e le inquietudini (anche religiose) del genitore. Anche l'immagine di Dio sviluppata nell'infanzia è un elemento genetico della religiosità, perché interverrà sulla futura *credenza* religiosa (il dio effettivamente creduto e venerato).

Le narrazioni

Gli effetti negativi possono essere acuiti dalle narrazioni di storie della Bibbia male scelte e malamente raccontate, anche se la prassi del narrarle ai bambini sembra molto ridotta rispetto a mezzo secolo fa¹⁸. Giudichiamo che le narrazioni si siano ridotte molto anche nella catechesi e nell'ora di religione, presumibilmente in ragione delle perplessità, anche di molti adulti religiosi, rispetto ad una interpretazione letterale (ancora diffusa) della Sacra Scrittura. O forse si tratta dell'effetto di una formazione scolastico-accademica scientista e positivista, che si struttura soltanto su una alternativa “vero/falso”, e che sembra non prevedere la dimensione simbolico-metaforica e la componente mitica, proprie dei testi religiosamente ispirati. Per il problema che stiamo analizzando, la variante narrare/ non narrare storie della Bibbia si collega comunque all'abitudine di raccontare/leggere storie ai bambini già nella prima infanzia, ed anche alla disponibilità materiale, in casa, di testi e fumetti biblici per i bambini. E' chiaro che quando la narrazione fa' parte dei rituali della buona notte, o comunque della relazione con figure

¹⁸ R. Gatti, *Raccontare l'esperienza religiosa: una ricerca esplorativa*, in: Moscato, Gatti, Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei*, 2012, op. cit., pp. 204-257. Si tratta di una decina di interviste in profondità, rivolte a soggetti tardo-adulti, che permettono delle comparazioni significative, sia con la ricerca del 2017, relativa ad adulti attivi, sia con i materiali prodotti dagli studenti universitari, necessariamente molto più giovani. La conoscenza delle narrazioni bibliche, ed in genere dei testi biblici, appare significativamente più elevata fra i soggetti anziani intervistati dalla Gatti.

genitoriali significative, i bambini si impadroniscono attraverso di essa di universi mitico/simbolici che avranno grande importanza nello sviluppo del loro pensiero. Una mediazione affettiva e rassicurante quale quella genitoriale, se si realizza anche sulle storie della Bibbia, potrà avere una funzione generativa per la religiosità, e successivamente favorire anche la lettura diretta dei testi biblici. Naturalmente un adulto può raccontare solo storie che siano significative per lui/lei, o almeno che gli siano piaciute, e la mediazione del narratore è in ogni caso decisiva per il recepimento della storia e la sua interpretazione da parte del bambino. Ne deriva che le conoscenze e le letture bibliche dirette, dei genitori come degli educatori parrocchiali, condizionino le loro scelte narrative nei confronti dei bambini.

Non possiamo qui affrontare il tema delle “storie sacre” (e meno che mai delle letture bibliche) nella formazione religiosa, dal momento che stiamo analizzando solo il momento iniziale di essa all’interno della famiglia. Per comprendere l’importanza generativa della pratica del “raccontare” si deve tenere conto del dinamismo proprio del *pensiero narrativo* e delle sue *mitizzazioni*, almeno nei termini in cui Bruner lo ha spiegato negli ultimi venti anni, dinamismo che costituisce già un elemento fondamentale nei processi di costruzione dell’Io (e dunque dell’educazione)¹⁹. Diventa allora chiaro perché l’uso di queste particolari “storie sacre”, nel bene e nel male, presenti conseguenze educative e formative estremamente importanti, sia per le persone religiose, sia per i soggetti religiosamente indifferenti, che abbiano avuto o meno anche una formazione specificamente religiosa. L’uso delle drammatizzazioni in ambito-didattico educativo, la funzione delle immagini comunque recepite (dalle iconografie religiose ai prodotti filmici e mass/mediatici), vanno tutti ricondotti nell’ambito della narrazione, della mitizzazione e dei conseguenti processi di identificazione.

Nel concreto, la *Sacra Scrittura* costituisce di fatto una stratificazione millenaria delle esperienze religiose dell’umanità, tradotta in parole e rielaborata, continuamente reinterpretata da una generazione all’altra²⁰.

¹⁹ J. S. Bruner, *La cultura dell’educazione*, trad. ital. Feltrinelli, Milano, 1997.

²⁰ Questo naturalmente può essere affermato, previa verifica storica, di molti testi sacri di altre tradizioni religiose. Ovviamente, per i credenti, il testo biblico è anche “pa-

I suoi linguaggi simbolici mediano tale esperienza religiosa. Le sue figure narrative esprimono anche grandi nuclei mitico-archetipici, presumibilmente trasversali (se non universali), che lavorano nell'implicito e nell'inconscio dell'apparato psichico molto prima di essere tradotti e compresi in rappresentazioni e pensieri²¹.

Il rito e il senso della festa

Un terzo nucleo psichico, come abbiamo già detto, è generato dalla partecipazione ai riti religiosi e dal senso religioso della festa, a partire dalla prima infanzia. Qui le domande possono essere: quando viene appresa la celebrazione liturgica? Con quale mediazione adulta? Come viene agita e rappresentata soggettivamente? Come si intreccia con il tessuto delle “storie sacre”? Su questo tema i nostri dati empirici sono molto limitati e provengono principalmente dagli adulti, perché gli studenti universitari riferiscono piuttosto fastidio e insofferenza per l’obbligo familiare di frequenza religiosa, cui si sono comunque già sottratti. Il dato certo, ampiamente attestato dalla ricerca sociale, è quello della riduzione della frequenza liturgica e sacramentale da parte delle famiglie, salvo riprese di frequenza e pratica religiosa proprio in funzione dei figli. La ripresa della pratica religiosa si collega, in molti casi, alla scelta del catechismo per i propri bambini, scelta che sembra intervenire, insieme a quella di avvalersi dell’IRC nella scuola, anche da parte di famiglie giovani non praticanti (o non più praticanti)²². La scelta per l’IRC

rola di Dio”, vale a dire che in esso si riconosce una divina ispirazione, sia pure attraverso l’opera di scrittura di soggetti umani. Per approfondire questo punto nell’ottica cristiano cattolica, rimandiamo alla Costituzione Dei Verbum, del Concilio Vaticano II, o anche alla esortazione apostolica post-sinodale Verbum Domini (2010), di Papa Benedetto XVI.

²¹ R. Gabbiadini, *L’esperienza religiosa raccontata a partire dalla Bibbia*, in: Moscato et al, *L’esperienza religiosa*, 2017, cit., pp. 110-147. Gabbiadini sviluppa una riflessione specifica molto utile anche per la formazione religiosa degli adulti.

²² Fonte di questo dato, per noi, sono soprattutto i catechisti, che in alcune diocesi possono attestare anche il riavvicinamento alla pratica religiosa di famiglie separate e ricomposte, proprio in funzione della preparazione ai sacramenti per i loro figli. Ma il potenziale riavvicinamento dipende anche dalla “politica” che una curia mette in

e per il catechismo (se compiuta) costituisce il gesto intenzionale con cui la famiglia apre ai propri figli una possibilità di educazione religiosa esterna al nucleo familiare stesso. Ciò vale anche per l'incoraggiamento alla frequenza di gruppi giovanili parrocchiali, come l'Azione Cattolica e/o l'esperienza scout. Queste indicazioni però possono incontrare una maggiore o minore resistenza nei figli, già verso la fine della scuola elementare, resistenza che cresce con l'età, e quindi le indicazioni genitoriali sembrano non influenzare più gli adolescenti. In realtà l'indicazione genitoriale resta sempre significativa, per il figlio, anche quando contraddittoria e contraddetta:

Mi annoiava molto andare in chiesa e non ne capivo lo scopo [il catechismo imposto dalla madre che si limitava ad accompagnarlo] (9FL16M).

Partecipavo al catechismo, negli ultimi anni, più per dovere e per insistenza dei miei genitori che per reale fede... mi sono allontanata dalla religione cattolica [dopo la cresima] anche se avevo espresso questa volontà diverso tempo prima (7FL16F).

Nella prima infanzia, al di là e in aggiunta alla partecipazione ai riti, un elemento costitutivo importante, preparatorio dell'educazione religiosa, è dato dal *senso religioso della festa*. Per quanto “travestito” nella preparazione dei cibi, nello scambio di regali, e/o da altri aspetti consumistici della festa, c’è un messaggio implicito che può passare ai bambini solo in ambito familiare. La preoccupazione di riunire e re-incontrare i parenti; di riconciliarsi nel caso in cui ci siano stati contrasti; l’abitudine di “fare gli auguri”, anche con alcuni rituali sociali specifici²³, esprimono nella “festa” celebrata sia un “fare memoria” di avvenimenti religiosamente decisivi, sia il reciproco “bene-dirsì” dei soggetti religiosi, soprattutto a partire dalla rete familiare, i cui legami si ricostituiscono

atto rispetto ad una pastorale per i separati/divorziati, o comunque per le situazioni coniugali irregolari.

²³ Per esempio, che siano i più giovani a fare gli auguri per primi ai più anziani. Ma anche che debbano essere gli uomini a fare gli auguri per primi, come si osserva in alcune regioni italiane, per “portare bene”. Si noti che anche nelle tradizioni pagane, da cui derivano alcune superstizioni ancora osservabili, l’augurio è sempre “benedicente”.

periodicamente nella “festa”, come riconoscendo l’origine religiosa del legame stesso. Ovviamente la matrice religiosa della festa implica anche una universalità dell’augurio di bene, che si estende a tutti (a partire dal vicinato). Quale che sia la forza residua delle matrici culturali della festa religiosa, è chiaro che il bambino “assorbe” questo mondo di significati solo per la mediazione emotivo-affettiva degli adulti per lui significativi. Così gli auguri ai parenti saranno vissuti come una gioia e una necessità, oppure come “una gran seccatura” e un formalismo sociale, a partire dal vissuto dei suoi genitori, o di altre figure a loro assimilabili (ed esempio i nonni).

Nello spazio del rito si colloca la partecipazione alla liturgia, quando le famiglie frequentano la chiesa con sufficiente costanza, ma vi si collocano anche luoghi di culto, ritiri e pellegrinaggi, nella misura in cui siano presenti nella vita familiare, e il bambino li percepisce. Reputiamo che siano significativi, nella successiva esperienza religiosa dell’adulto, anche i luoghi frequentati nell’infanzia (come certi santuari mariani)²⁴. Il ruolo della pratica liturgica nell’educazione religiosa esige un discorso ampio e complesso, e qui non possiamo neppure accennarvi. Ricordiamo solo l’importanza educativa della celebrazione/ non celebrazione dei riti ancora nello sviluppo del pensiero simbolico.

Di fatto, lo sviluppo del pensiero simbolico ai suoi massimi livelli, potenziato dal senso di trascendenza, costituisce una straordinaria risorsa della persona e della civiltà umana. L’educazione religiosa va a generare e determinare una forza psichica, d’ordine intellettuale e morale, che non perde consistenza quando si laicizza. Il senso di trascendenza sostiene così un senso della storia, un senso del futuro umano, che prescinde dalla vita personale, e, in ultima analisi, può sostenere una cittadinanza universale autenticamente interculturale.

Per questa ragione, il valore pedagogico di queste note, inevitabilmente parziali e incomplete, è quello di sollecitare la riflessione adulta sul tema dell’educazione religiosa nella famiglia, almeno perché venga esplicitato l’implicito che è presente in molte prassi familiari. Parole, gesti, abitudini, hanno certamente il potere di fornire nuclei generativi

²⁴ M. T. Moscato, *Gli indicatori di religiosità: possibili categorie trasversali*, in: Moscato et al. *L’esperienza religiosa*, 2017, op.cit., pp. 173-229.

per la futura religiosità, ma anche di canalizzare il potenziale religioso di ogni bambino in senso negativo, o comunque involutivo (ad esempio superstizioso, o immanentistico), intervenendo così, in prospettiva, sulla qualità della vita personale e sociale futura. Ciò significa, a parere di chi scrive, che i soggetti che curano l'educazione religiosa intenzionale devono riflettere sulle componenti implicite e involontarie del processo, e comprendere che questi elementi impliciti, a partire dalle relazioni familiari, possono canalizzare ed orientare, nel tempo lungo, (in positivo o in negativo) i dinamismi dell'educazione religiosa intenzionale e della formazione religiosa adulta.

In quest'ottica, la pedagogia della religione non dovrebbe tanto cercare tecniche e strategie specifiche, ma prima e piuttosto dovrebbe cercare di comprendere tutto il peso educativo delle mediazioni involontarie e dei presupposti impliciti che si verificano nella quotidianità, a partire dalla vita familiare. Ciò aiuterebbe, ritengo, i genitori per primi a comprendere meglio se stessi e la propria religiosità. In quest'ottica, riflettere sull'educazione religiosa dei propri figli finisce con il coincidere con la formazione continua degli adulti alla fede, in cui ogni comunità religiosa è chiamata ad impegnarsi.

Giuseppe Accone*

Pensare in pedagogia: sull'orlo dello stesso abisso

Quando mi torna in mente il sorriso gentile di Fabrizio Ravaglioli, che era anche il segno più bello del suo inimitabile stile, sento forte l'avvertenza dolorosa della sua assenza, che si fonde nel mio attuale sentimento della vita, o di quel poco di vita che resta, con le ferite di tante altre assenze.

In questa sede, cercherò di mediare il modo, singolarissimo, originalissimo, e capace di ispirare una forte suggestione *di pensare in Pedagogia*, da parte di Fabrizio Ravaglioli, con il modo in cui, nel mio *piccolo*, anch'io, ho spesso tentato di coniugare l'atto del pensare in Pedagogia, di *pensare pedagogicamente*, la connessione tra *essere, valore e senso della vita umana*, e di farlo in modo da non indurre a disperare del fatto che quella trasformazione significativa alla ricerca di un senso, chiamata *educazione*, fosse resa impensabile ed impraticabile dal fatto essenziale e fulminante del *totale non-senso* dell'*essere e della vita*.

Ricordo il commento di Ravaglioli al mio libro (ormai lontanissimo nel tempo) dal titolo *L'ultima frontiera dell'educazione. La paideia occidentale di fine secolo tra umanesimo e nichilismo* (La Scuola, Brescia, 1986).

Esso suonava così: “la solitudine ti giova”. E per me, fra le tante più lunghe e articolate, fu la più bella delle recensioni.

Pensare fuori dai *luoghi comuni dominanti*, alla fin fine, ci metteva spesso, pur nelle rispettive *opzioni di fondo*, sulla stessa lunghezza d'onda.

Ravaglioli coglieva, dalla sua angolazione prospettica, la *stimmung* nichilista del “nostro tempo appreso con il pensiero” (anche del nostro tempo, per così dire, *pedagogico*), e la coglieva, né più né meno, nella stessa direzione di marcia in cui probabilmente la coglievo io. La differenza

* Professore emerito di Pedagogia generale, Università di Salerno. G. Accone, *Pensare in pedagogia: sull'orlo dello stesso abisso*, in R. Regni (a cura di), *Fabrizio Ravaglioli un pedagogista controverso. Con un inedito di Fabrizio Ravaglioli A ritroso del presente. Duraturo Medioevo?*, Armando, Roma, 2018, pp. 45-49.

era nel fatto che io ci mettevo (dal mio punto di vista) in più il *salto* della *speranza cristiana* (*oltre* il paleso fallimento dei *progetti* e delle *utopie*).

Ravaglioli ed io non aspettammo la pubblicazione in lingua italiana del bel libro di Lyotard dal titolo *La condizione postmoderna* (1981) per accorgerci che *grandi ideologie, narrazioni, e meta-narrazioni* o erano tutte morte o stavano talmente poco bene da lasciare presagire la loro imminente fine.

Pochi se n'erano accorti tra i prati sempre fioriti della *pedagogia corrente*.

Ricordo che quando, nel 1984, tenni la mia *Relazione a Scholé*, dal titolo impegnativo di *L'educazione cristiana oggi* (La Scuola, Brescia, 1985), fu quel Maestro acuto ed intelligente, rispondente al nome di Giuseppe Catalfamo, che commentò così: “Acone ha ragione: il confronto non è più tra noi (*personalismo* di ispirazione cristiana) e il marxismo; il confronto è tra noi e il *nichilismo*”.

Pochi capivano che ormai i giochi erano tutti fatti. Anche per la Pedagogia. Della quale si era già registrata la sentenza di Raffaele Latorra, tra tante altre, capace di distinguersi come intelligente *parafrasi* di B. Spaventa: “povera e nuda vai Pedagogia”.

Ravaglioli vedeva il *deserto* post-weberiano del *disincanto*, già negli anni Settanta del XX secolo. E vedeva la contraddizione tra il bisogno/de-siderio di *narrare/ incantare* e il weberiano *disincantamento del mondo*.

Il sottoscritto tentava di dirlo in una serie di libri: ho ricordato già *L'ultima frontiera dell'educazione* (1986); poi vennero *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca* (La Scuola, Brescia, 1994) e *La paideia introvabile* (La Scuola, Brescia, 2004); Ravaglioli percorreva gli stessi sentieri (sul versante, per così dire, *laico*) con una serie di splendidi volumi ispirati fondamentalmente ad Hegel, Weber e Nietzsche.

Pensavamo a *distanza*, da opposti *versanti* e, paradossalmente, collocandoci sullo stesso *orlo dell'abisso*.

Oggi come oggi, si oscilla tra nichilismo compiuto, scientismo, *crisi* quasi definitiva dell'umanesimo (*molto oltre* quella delle cosiddette *scienze empiriche dell'uomo*) e *postumanesimo*.

C'è chi, come me, si ostina a combattere ancora in difesa di alcune *discontinuità ontologiche* (la *persona*, ad esempio, almeno nell'interpretazione bella di Antonio Rosmini: “la persona è diritto sussistente”), e fa la figura del soldato giapponese che continua a combattere nella giungla senza accorgersi che la guerra è finita.

C'è chi, stranamente o non troppo stranamente, ritiene che la Pedagogia (specie quella accademica) sia ancora *forte*, solo perché (come dire?), è stata *moltiplicata*, autoreferenzialmente gonfiata, *parcellizzata* in migliaia di pseudo-specializzazioni, naturalmente etichettate con migliaia di cattedre e sotto-cattedre, in una sarabanda che dà una impressionante dimostrazione di come si possa *parcellizzare il nulla*.

È un' operazione complessiva per la quale si potrebbe ricordare la celebre frase attribuita a Talleyrand ("è peggio di un delitto: è un errore").

Ad esempio, ritenere che se si distrugge del tutto l'*umanesimo* (torna in mente il *paradigma perduto* di Heidegger, Foucault, Morin, Luhmann) possa restare in piedi *qualche pedagogia* (anche le cosiddette *scienze umane*, a parte molte inconsapevolezze, non se la passano tanto bene) significa comportarsi peggio *dell'ultimo giapponese* (che almeno combatte in una guerra già perduta, in nome di un sentimento *datato e nobile dell'onore*).

Significa, insomma, non capire, tanto per fare l'esempio più attuale, che se la *Pedagogia* può continuare ad esistere solo come *Biopedagogia*, immediatamente la *Biologia batte e assorbe tutta la Pedagogia possibile ed immaginabile*. Consolarsi con il fatto che accade anche alla *Psicologia*, all'*Antropologia* e alla *Sociologia*, è, come sempre, *magra consolazione*.

Certo, restano le discipline scolastiche ed accademiche, le lunghe scie di un luminoso passato, il cui *tralucere*, come dice Nietzsche delle *stelle morte*, continua a giungere fino a noi da lontananze siderali.

La realtà più concreta è che ormai si procede in tutto l'Occidente (e, stante la *occidentalizzazione del mondo*, su tutto il Pianeta) a cancellare non solo le *facoltà umanistiche*, ma tutto ciò che richiama questioni che vadano minimamente al di là dell'*ideologia scientista dominante*.

Un sentimento profondo mi dice che probabilmente Fabrizio Ravaglioli sarebbe stato d'accordo con me su molti punti di questa rapida ricognizione analitica. Sarebbe stato d'accordo con me, forse, almeno nella presa d'atto di una configurazione complessiva della condizione di un'area scientifico-disciplinare (di una *costellazione di sapere*) che già sembrava (a lui e a me) sulla difensiva negli anni Novanta del '900.

Come se ne può uscire?

Certo, non per la tangente di una sorta di *postumanesimo* che prende in prestito le *divulgazioni* delle *neuroscienze* e dell'*informatica*, per continuare a vivere, e, per i più illusi, addirittura per rifarsi una "nobilitate".

Non credo che aggiungere alle modalità scientifico-sperimentali delle tecno-scienze (nelle loro versioni divulgative) *l'aggettivo pedagogico* possa servire a salvare lo sguardo teorico-pedagogico di ciò che scientificamente veniva considerato fino a qualche tempo fa un sapere avente *dignità accademica*.

Né credo che la cosa acquisti qualche credibilità minima riscrivendo il tutto in una sorta di improbabile via *tecnodidattica, biodidattica, neurodidattica* e, alla fin fine, rispecificando l'intero assetto di quella che si chiamava semplicemente *Pedagogia* in specializzazioni ricavate da altri campi di conoscenza e di percorsi epistemologici.

Si obietta che la connessione *Pedagogia/Filosofia* non sta più in piedi, anche perché non sta più in piedi la narrazione filosofica del mondo. E l'obiezione ha più di un fondamento.

Ma, se le cose stanno così, si ritiene davvero che si possa stabilire una *connessione*, che non sia una rinnovata e più devastante *annessione* delle cosiddette *scienze umane* (*Pedagogia compresa*) alla *tecnoscienza e all'informatica*?

Chi vivrà, vedrà.

Personalmente, sono contento di essere, come si dice in gergo sportivo, *fuori tempo massimo*.

A voler far balenare un tratto di *attualità spicciola leggermente tragicomica*, c'è da aggiungere anche l'opera nefasta di *Commissioni concorsuali* recenti, che hanno mostrato di avere *idee assai oscure*, o (*mutatis mutandis*) fin troppo chiare, su cosa sia diventata ormai l'intera *confraternita accademica*.

Vorrei tornare alla mia bellissima amicizia che mi legava (e mi lega nel ricordo) a Fabrizio Ravaglioli.

Ricordi, Fabrizio, le nostre simpatiche conversazioni sul calcio? Sulle questioni di *resistenza* rispetto ai *tempi ordinari* e ai *tempi supplementari*?

La *Pedagogia accademica italiana* avrà i *tempi supplementari*?

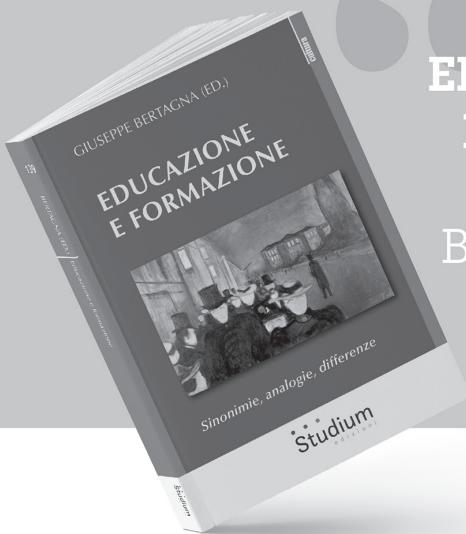
Ci vorrà l'intervento di un vecchio Dio, o quello del tuo laico *caso*? Anche qui è difficile rispondere. A meno che tu, dal Cielo, dove comunque a me piace immaginarti, non mi concederai benevolmente che io citi T. Gautheir, il quale diceva del *caso*, che si tratta “dello pseudonimo di Dio, quando non vuole firmare”¹.

¹ Per una più articolata modalità di argomentazione sui temi di questa nota, mi permetto di rinviare ai miei due ultimi libri: G. Acone, *Di generazione in generazione*, Pensa, Lecce, 2013; G. Acone, *Orizzonte teorico e pedagogia tra umanesimo e postumanesimo*, Pensa, Lecce, 2013.

Sommario

Abstracts	5
Editoriale	12
Fulvio De Giorgi <i>Secolarizzazione, secolarismo e cristianesimo. Appunti e ipotesi di interpretazione storica</i>	16
Giuseppe Mari <i>Religione, laicità, educazione</i>	31
Pierpaolo Triani <i>Il nuovo ruolo civico delle religioni nelle società pluralistiche e nel contesto post-secolare</i>	44
Paolo Luigi Branca <i>Religiosità, religioni e radicalismi religiosi. Rischi e opportunità in ambito scolastico</i>	57
Marcello Di Tora <i>I fondamenti dell'identità islamica e la modernità. Aspetti problematici di un confronto</i>	71
Silvia Guetta <i>Ruolo formativo e civico dell'Ebraismo nelle società post-secolari</i>	99

Livia Romano	
<i>Per una educazione universale. La via del Buddismo nelle società post-secolari</i>	134
Elena Marta	
<i>I giovani e la religione oggi nelle società postmoderne</i>	150
Giorgia Pinelli	
<i>Senso religioso e religiosità. L'educazione religiosa ai tempi del multiculturalismo</i>	159
Lino Prenna	
<i>La cultura religiosa nella scuola italiana: oltre la marginalità</i>	171
Maria Teresa Moscato	
<i>Famiglia ed educazione religiosa oggi</i>	186
Giuseppe Accone	
<i>Pensare in pedagogia: sull'orlo dello stesso abisso</i>	200



EDUCAZIONE E FORMAZIONE

Giuseppe Bertagna (ed.)

pp. 352 - € 32,50

«Educazione» e «formazione» sono concetti tra loro sinonimi, analoghi, opposti, o interdipendenti? Servono per distinguere due realtà pedagogicamente differenti, oppure sono solamente il frutto di un dispositivo linguistico, che muta di significato a seconda dei contesti, dei processi o dei pedagogisti di riferimento? In quest'ultimo caso, però, non si rischierebbe di compromettere la saldezza epistemologica della pedagogia come teoria e pratica dell'educazione, in quanto nemmeno capace di concordare sui pilastri concettuali essenziali del proprio costituirsi? Il volume intende rispondere a questi interrogativi attraverso la testimonianza di alcuni tra i più autorevoli pedagogisti italiani, allo scopo di avviare un confronto sulla possibilità di individuare un «lessico pedagogico», se non condiviso, quantomeno chiaro e criticamente consapevole sia delle proprie possibilità sia dei propri limiti.



www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite

CARTA
del DOCENTE



Francesco Magni
LA SFIDA DEL "CASO" INGHILTERRA
pp. 128 – € 16,50

L'evoluzione storica, i paradigmi pedagogici e l'attuale conformazione del sistema di formazione iniziale e di reclutamento degli insegnanti in Inghilterra dovrebbe suscitare numerosi spunti di riflessione per noi italiani. E forse, speriamo, anche di azione. Tra gli aspetti più interessanti, la pluriformità dei percorsi di accesso all'insegnamento, il rapporto sistematico tra teoria e pratica, le forme di collaborazione tra istituzioni scolastiche e università. Questi e altri elementi contribuiscono a formare un modello molto distante da quello non solo vigente nel nostro Paese, ma anche in fase di attuazione dopo la legge 107/2015. In Italia, infatti, continua a regnare un centralismo che prevede percorsi di formazione iniziale per gli insegnanti uniformi, lunghi, costosi e incerti, una faticosa e alambicidata relazione tra teoria e pratica, una mai interrotta diffidenza tra scuola e università. Allora perché non guardare come si risolvono in casa d'altri gli stessi problemi quantitativi e qualitativi che abbiamo anche noi? Il caso inglese fornisce numerosi spunti in proposito. Per non ripetere errori del passato e affrontare al meglio le sfide del futuro.



Mario Martinelli
LA MEDIAZIONE PEDAGOGICA
pp. 224 – € 22,50

Il volume è una riflessione sulle sfide cui si trovano oggi di fronte educazione e insegnamento, nella scuola e nelle attività extrascolastiche, dovendo rispondere alle domande formative di allievi diversi tra loro da un punto di vista cognitivo, culturale, linguistico, ma anche morale, etico, nell'ambito dei valori di riferimento e così via. In particolare il libro è dedicato alla diffusione dei principi e delle idee a fondamento del concetto di mediazione, quale modalità di interpretazione del rapporto apprendimento-insegnamento, nel contesto della complessità. Il testo è caratterizzato dalla ricerca di un percorso pedagogico che, a far inizio dal pensiero di Socrate, Platone e Aristotele giunge a ricordare la figura e l'opera di Reuven Feuerstein, considerato il padre della pedagogia della mediazione nell'epoca contemporanea. Autore noto in tutto il mondo, fondatore di una scuola di pensiero e di un metodo alla base di esperienze molteplici in tutti i continenti, il suo pensiero ha svolto senza dubbio un ruolo fondamentale nell'evoluzione del concetto e della pratica di una scuola e di una società che accolgano e valorizzino ciascuno.



www.edizionistudium.it



Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)