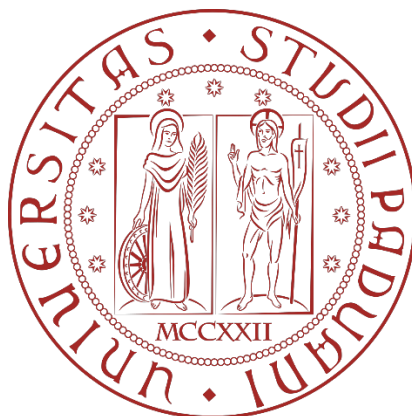




UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO: Scienze dell'educazione

Elaborato finale

La religione in ambito educativo e morale.
Don Bosco e Dewey a confronto e la prospettiva dell'esemplarismo

RELATORE:

Prof. Federico Zilio

LAUREANDA:

Rachele Lorenzi

Matricola: 1236361

Anno Accademico 2021/2022

*A Dio, per essere stato l'idea che mi ha illuminato, il compagno che mi ha guidato e la fede che in ogni momento di sconforto mi ha assicurato.
Niente è senza di te.*

Indice

Introduzione	7
1. La complessità del rapporto tra etica e religione	11
1.1 Il rapporto tra morale e religione	11
1.2 La crisi religiosa della modernità	17
2. Don Bosco e Dewey a confronto sull'educazione religiosa.....	25
2.1 Il valore dell'educazione religiosa.....	25
2.2.1 La vita di don Bosco.....	33
2.2.2 L'intento educativo della religione secondo Don Bosco.....	35
2.3 Il pensiero critico di Dewey nei confronti dei credi religiosi.....	39
2.4 Confronto tra Dewey e Don Bosco	46
3. La prospettiva dell'esemplarismo come potenziale compromesso tra laicità e religione	49
3.1 Introduzione all'esemplarismo	49
3.2 Il compromesso dell'esemplarismo tra religione e laicità all'interno dei processi educativi	53
3.3 L'esemplarismo applicato alla figura di don Bosco	56
Conclusione	59
Bibliografia.....	61

Introduzione

Il presente elaborato finale si occupa di alcuni aspetti legati al vasto argomento della *religione in ambito educativo e morale* e nasce dal personale intento di osservare la dimensione religiosa da più punti di vista, aprendo una riflessione che ne considerasse natura, caratteristiche, potenzialità, ma anche punti ciechi e fragilità. L'intento di approfondire tale tematica origina dal desiderio di dar voce alla complessa trama di emozioni felici vissute nel contesto familiare amorevole in cui sono cresciuta, un ambiente caldo e solido, intimamente legato a quei valori cristiani oggi tanto criticati e messi in discussione. Cercando di capire se la realtà assomigliasse a ciò che porto da sempre nel cuore, e incoraggiata da un percorso di studi che quotidianamente rinvigorisce la mia curiosità, ho lasciato che alcune personali domande dessero il via ad un ampio flusso di pensieri, letture e ricerche, guidando poi la realizzazione di questo elaborato: è importante vivere la dimensione religiosa all'interno dei contesti educativi? Farlo significherebbe violare la libertà dell'educando? I bambini sono troppo piccoli per affrontare questa tematica? Esiste un'alternativa alla radicale opposizione tra educazione religiosa e educazione laica (o laicista, nel senso che intende evitare ogni riferimento alla dimensione religiosa)? Rispetto a tali domande, sostengo che la religione sia una dimensione educativa intrinseca nella vita di ogni educando fin dall'infanzia e che provare a ignorarla può comportare considerevoli rischi.

L'elaborato presenta tre capitoli, il primo dei quali avvia un'iniziale indagine terminologica dei concetti di etica e religione, atta a condurre successivamente un'analisi dei rapporti di dipendenza ed autonomia che tra loro intercorrono. Dallo studio di una prima visione apparentemente dicotomica tra le due dimensioni, si giunge alla definizione della tematica della secolarizzazione, intesa come lo stato di profonda crisi e di cambiamento culturale che caratterizza una società contemporanea scettica e distaccata dalla dimensione trascendente. Come analizzato da Charles Taylor, il passaggio da "fede religiosa come unica via" a una semplice opzione alternativa rende manifesto l'attuale declino della religione stessa nella vita delle persone, sancendo l'inizio di una visione meccanicistica del mondo e dell'era del "disincanto". Detto questo però, anche se ad oggi il rapporto tra etica e religione sembra sempre più dirigersi verso a una irreversibile separazione, ciò non si può ancora affermare con certezza. Infatti, alla fine del primo

capitolo verranno presentate numerose opinioni di diversi studiosi, come quella di Steve Bruce, Zygmunt Bauman e altri, che offrono un loro pronostico, non necessariamente negativo, in merito al futuro rapporto morale-religione.

Si prosegue poi con il secondo capitolo in cui vengono esposte diverse convinzioni comuni (frequenti tra le persone della società secolarizzata contemporanea), che riservano nei confronti della religione. In particolare, verrà presentata e discussa la convinzione che la dimensione religiosa sia un ostacolo alla formazione libera dell'individuo, sottolineando come invece solitamente non venga posto lo stesso problema nei confronti di alcuni contenuti di "fede" di tipo laico.

Dopo di che si affronterà un confronto fra le proposte educative del pedagogo don Giovanni Bosco e quelle del pragmatista John Dewey, figure scelte per rappresentare rispettivamente la dimensione religiosa e la controparte laica. Tali modelli, sebbene caratterizzati da prospettive divergenti, rivelano diversi scopi comuni, tra i quali spicca la cruciale centralità dell'educando nel processo educativo di crescita che lo caratterizza. In particolare, si sottolinea in questo capitolo l'importanza per l'educando di avere a disposizione una vasta serie di possibili esperienze umane (sia religiose che laiche), un percorso di educazione plurale e integrale che possa condurlo alla finale libertà di scegliere consapevolmente.

Il terzo ed ultimo capitolo conduce infine la tesi alla conclusione attraverso la presentazione dell'esemplarismo di Linda Zagzebski, teoria morale in grado di esprimere una forza motivante che a volte le teorizzazioni morali astratte non posseggono. Proposto come potenziale compromesso tra religione e laicità all'interno dei processi educativi, si tratta di una modalità d'espressione della virtù morale che non fornisce meri principi teorici da apprendere e applicare, ma esempi di personalità virtuose concrete, ammirabili e reali, che incarnano le norme etiche e che fungono da punto di riferimento etico quando dobbiamo agire. Pertanto, attraverso l'esemplarismo si intende concordare un possibile punto di unione tra religione e laicità in ambito educativo.

Sebbene l'intero progetto sia stato guidato da una personale tensione verso l'esperienza religiosa, la riflessione affrontata su tali argomenti è stata volutamente condotta in modo aperto ed inclusivo, per fornire una completa panoramica delle dinamiche da tenere in considerazione (sempre numerose quando si esplorano queste tematiche) e per valorizzare anche i punti di vista di chi ha scelto posizioni differenti. La

natura pluri-fattoriale del contesto educativo è stata più volte chiamata in causa e, soltanto nel suo rispetto, ho deciso di pormi di fronte a questo tema così critico e delicato.

1. La complessità del rapporto tra etica e religione

Questo primo capitolo ha l'intento di analizzare il complicato rapporto che intercorre tra etica e religione. Prima di portare a compimento tale scopo vengono chiarificati entrambi i concetti distinguendoli l'uno dall'altro e cercando di definirli in modo preciso, mentre in un secondo momento vengono menzionate tre teorie di pensiero: l'etica laica, il volontarismo e il fondamentalismo, che sviluppano in diversi modi la relazione tra etica e religione, promuovendo oppure disincentivando l'autonomia della morale nei confronti della religione. Dopo aver elencato le ingenti ripercussioni di chi fa proprie queste teorie riduzionistiche, si argomenterà che morale e religione sono due concetti indissolubili e dipendenti l'uno dall'altro. Tuttavia, nonostante la presa di coscienza di questo legame inscindibile tra etica e religione, non si può negare o provare a nascondere la profonda crisi innescata dal processo della secolarizzazione, che verrà anch'esso discusso.

1.1 Il rapporto tra morale e religione

Il rapporto che intercorre tra etica e religione ha sempre sollevato grandi dicotomie e pensieri discordanti. Tutt'oggi non vi è spiegazione definitiva a riguardo, tanto che il loro rapporto oscilla tra una radicale opposizione e una generale assimilazione a seconda di quale tradizione di pensiero venga presa in considerazione. Per affrontare dunque tale questione e prima di sviscerare, per quanto possibile, la relazione etica-religione, è bene innanzitutto definire distintamente i due concetti.

Il termine “etica” è stato ampiamente chiarito nell'Enciclopedia Treccani e viene definito nel seguente modo:

«In senso ampio, quel ramo della filosofia che si occupa di qualsiasi forma di comportamento umano, politico, giuridico o morale; in senso stretto, invece l'etica va distinta sia dalla politica sia dal diritto, in quanto ramo della filosofia che si occupa più specificatamente della sfera delle relazioni buone o cattive non già da quelle giuridicamente permesse o proibite o di quelle politicamente più adeguate» (Enciclopedia Treccani online).

Va precisato che in questo elaborato i concetti di morale ed etica saranno usati come sinonimi, nonostante uno derivi dal greco “*ēthos*” e l'altro dal latino “*mos, moris*”, perché

etimologicamente dicono la stessa cosa. Infatti, entrambi i concetti si rifanno al medesimo significato di comportamento, costume, consuetudine e modo di agire dell'uomo che possono essere buoni o cattivi e che portano alla formazione del carattere (Da Re, 2010). Dalle definizioni sopra citate emerge che l'etica non si limita ad essere un insieme di norme, consuetudini, abitudini e valori che guida il comportamento delle persone, ma in senso filosofico più profondo, è una disciplina che deve fare un'analisi di ciò che ci fa stare bene, di ciò che è giusto fare per gli altri e per sé stessi che porta poi alla formazione del carattere. Per approfondire meglio cosa si intende per "formazione del carattere" è importante rifarsi all'Etica Nicomachea di Aristotele. Egli afferma che il carattere si forma in base alle abitudini che il soggetto assume, che possono orientare al bene o al male (o meglio, alla virtù o al vizio). Per questo motivo, tra abitudini e carattere vi è una stretta interdipendenza in cui il carattere dev'essere continuamente allenato e formato tramite le abitudini, così che si possa realizzare l'uomo virtuoso, che è dato non dalla sporadica adesione a compiere atti buoni, ma dalla ripetizione continua di atti buoni nel tempo (Da Re, 2010). Inoltre, sebbene i concetti di etica e morale si riferiscano alle consuetudini, alle abitudini e al comportamento umano legato a un contesto storico e sociale, la morale ha anche il compito di produrre una costante valutazione critica dei costumi vigenti, perché al fatto che una determinata azione sia lecita e rientri all'interno dell'"ethos comune" non corrisponde anche il fatto che questa sia giusta, così come un atteggiamento legalmente accettato non necessariamente è morale.

Il termine "religione", invece,

«[è] un complesso di credenze, sentimenti, riti che legano un individuo o un gruppo umano con ciò che esso ritiene sacro, in particolare con la divinità, oppure il complesso dei dogmi, dei riti che costituiscono un dato culto religioso» (Enciclopedia Treccani online).

Dunque, la religione può essere definita come l'unione che vi è tra uomo e Dio, contrassegnata da rituali sacri come le preghiere, le festività e le credenze condivise anche dal resto della comunità religiosa.

Mettendo ora a confronto le due nozioni, a primo impatto, sembrano essere due realtà del tutto autonome, indipendenti l'una dall'altra, perché presentano due oggetti di indagine diversa: la religione, infatti, si occupa della sfera del sacro, mentre l'etica indaga l'agire dell'uomo come essere libero, razionale e capace di elaborare dei principi

per stabilire ciò che è bene e ciò che è male. In merito a queste differenze, che sono evidenti e innegabili, viene però spontaneo chiedersi se sia davvero possibile eliminare in modo definitivo la relazione tra etica e religione e soprattutto, se ciò avviene, quali conseguenze comporti.

Esistono diverse teorie di pensiero in merito alla relazione che detengono l'etica e la religione e che le vedono in totale opposizione: chi sostiene la tesi che l'etica dev'essere autonoma dalla religione e chi al contrario pretende che sia la religione ad essere indipendente dall'etica. Ad esempio, l'etica naturalistica, "senza Dio", secolare o laica, sostiene che in nessun modo ci si può rifare a giustificazioni di tipo religioso né rifacendosi ai valori e ai principi morali che ispirano l'agire, né sul piano normativo o metaetico. Chi si fa proprio questo pensiero agisce, pensa e si comporta come se Dio non esistesse (Da Re, 2021). Con ciò non si intendere far passare il messaggio che allora le persone che ne fanno parte possono ritenersi libere di fare ciò che vogliono, come sostiene il motto ricondotto a Dostoevskij: «Se Dio non esiste, tutto è permesso» (Dostoevskij, 1961, p. 818), nato inizialmente sotto forma di domanda, durante un dialogo tra i fratelli Karamazov che recita: «...che cosa farà l'uomo? Senza Dio, senza una vita futura? Allora tutto è permesso, si può fare qualsiasi cosa?» (Dostoevskij, 1961, p. 818), ma resta comunque una posizione estrema che ha in sé dei limiti (Da Re, 2021).

Viceversa, il volontarismo etico fa dipendere l'etica dalla religione, anzi essa viene addirittura fondata dentro la religione. In questa forma di riduzionismo vi è l'imposizione di obbedire e rispettare gli obblighi morali, a prescindere dal loro contenuto, perché essi dipendono dal volere di Dio e in quanto tale non possono essere messi in discussione (Da Re, 1994). Un altro approccio simile al volontarismo, ma ancora più radicale, è il fondamentalismo, che esalta la religione a discapito dell'etica e impone di seguire alla lettera il testo sacro della Bibbia, anche nei suoi contenuti più particolari, perché considerato infallibile. I sostenitori di questo pensiero ritengono che sia moralmente obbligatorio seguire sia le norme morali fondamentali come i comandamenti di non uccidere, non mentire, non rubare ecc., sia le norme più specifiche, senza tenere conto che molte volte le stesse indicazioni etiche sono proprie di tradizioni, caratteristiche culturali o contesti storici particolari in cui il libro sacro è stato scritto (Da Re, 2021).

Il testo sacro assume un valore eterno, immutabile, un insieme di significati che non possono essere selezionati, adattati ai tempi che mutano e non possono nemmeno essere

contestualizzati alle circostanze storiche di quando è stato scritto (Bompiani, 2006). Dunque, tali prescrizioni spesso divengono problematiche quando vengono estrapolate dal loro contesto storico, sociale e culturale e vengono fatte valere acriticamente in qualsiasi situazione contemporanea.

Ognuna di queste posizioni risulta essere un'estrema assolutizzazione o della dimensione religiosa o della dimensione etica. Volersi schierare da una parte rispetto che dall'altra comporta spesso l'assunzione di un atteggiamento rigido e intransigente, che pecca anche di superficialità, in quanto si finisce solo per svuotare di significato i concetti e i grandi valori di cui sono portatori sia l'etica che la religione.

La proposta dell'etica naturalistica, che pretende di avere un'etica pienamente autonoma dalla religione, porta a ripercussioni estreme, come l'istituzione di una visione del mondo che si avvale esclusivamente delle scoperte e conoscenze che si possono dimostrare scientificamente. Vivere credendo solo a ciò che dice la scienza può far sentire l'uomo come un essere inutile, che ha perso ogni tratto distintivo rispetto agli animali e che deve condurre una vita priva di valore in quanto intrisa costantemente di fatica, dolore e fuggenti attimi di felicità (Aguti, 2021). Questa visione sembra portare a compimento la metafora schopenhaueriana che rappresenta la vita

«come un pendolo, [che oscilla] fra il dolore e la noia, che sono infatti i suoi due costitutivi essenziali. Donde lo stranissimo fatto, che gli uomini, dopo aver ricacciato nell'inferno dolori e supplizi non trovarono che restasse, per il cielo, niente all'infuori della noia» (Schopenhauer, 1992, p. 442).

Assegnare alla propria vita questa dura sentenza fa perdere tutta la ricchezza che detiene la vita di un essere umano e di conseguenza anche il suo valore inestimabile e irripetibile. In merito a questo, Ronald Dworkin propone una difesa della sacralità della vita da un punto di vista laico in cui sostiene che la vita umana debba essere salvaguardata a prescindere dalla forma che assume, anche nel suo periodo più prematuro, quando si è ancora un embrione (Dworkin, 1993). Ogni vita umana ha un valore intrinseco di per sé, al di là del fatto che una persona possa associare questo valore a Dio o a qualcos'altro. Ciò non modifica infatti l'importanza valoriale della vita umana, tanto che, come sostenuto da Dworkin, intuitivamente sia credenti che non credenti (almeno la maggior parte di essi) sono d'accordo con il fatto che la vita umana abbia un valore intrinseco. Il non riconoscimento di questo valore intrinseco (sia per motivi di fede che non) può

comportare una visione riduttiva e pessimista della vita, o anche un atteggiamento relativista, che riconosce un valore alla vita a seconda di ogni caso particolare. La visione pessimistica non è esclusiva dell'approccio del non credente; infatti, la messa in questione del senso e del valore della vita si trova anche nella tradizione religiosa, ad esempio nelle parole pronunciate da Geremia nell'Antico Testamento: «Maledetto il giorno in cui nacqui; il giorno in cui mia madre mi diede alla luce non sia mai benedetto» [Ger 20,14]. Pertanto, l'obiettivo qui non è quello di supportare una divisione radicale tra credenti e non credenti, sistemando i primi nell'interpretazione positiva e i secondi nella visione negativa della vita. Piuttosto, si intende sottolineare che il tipo di prospettiva valoriale influenza inevitabilmente l'approccio alla nostra esistenza e quella delle altre persone.

Per di più, l'etica "senza Dio" divulga a volte un'immagine banale e vuota della religione e lo stesso credente viene disegnato come un uomo privo della sua capacità di scelta, a cui è stata sottratta la libertà e volontà personale, che agisce solo perché mosso dalla paura e dal timore di commettere peccato (Da Re, 2021). Dio viene presentato come un essere maligno, pronto a condannare chiunque commetti anche il più piccolo errore, arrivando persino a infliggere la pena eterna. Ma questa descrizione risulta essere assai paradossale, perché rimanda non tanto alla descrizione di Dio (del Cristianesimo) che si è fatto uomo ed è morto in croce per salvare tutti gli esseri umani dal peccato (atto d'amore più grande ed estremo mai compiuto), quanto a quella del diavolo che è inteso come il vero oppressore dell'umanità, per quanto riguarda la fede cristiana. Si deve quindi constatare che le argomentazioni presentate per far decadere l'esistenza di Dio sono spesso inconcludenti, giustificate da ragioni scientifiche incomplete e spesso i credenti vengono mancati di rispetto, nonostante siano la maggioranza rispetto alla popolazione globale (Aguti, 2021).

Allo stesso tempo non è nemmeno possibile eliminare del tutto la presenza dell'etica nella religione, come pretendono di fare il volontarismo e il fondamentalismo, perché l'esperienza religiosa prevede inesorabilmente un compito morale verso Dio, gli altri e se stessi e se ciò non accadesse la religione finirebbe per essere messa in comparazione al piano della magia e del ritualismo (Da Re, 1994). I sostenitori di queste teorie fanno passare il messaggio che solo le persone che vivono la loro vita all'insegna di Dio sono nel giusto, quando invece si può constatare che al giorno d'oggi e nella società odierna avere o meno una credenza religiosa non è un fattore decisivo che determina

l'eccellenza dell'agire morale. Nel mondo esistono persone atee che osservano con diligenza le norme morali e al contrario esistono credenti che si comportano in modo immorale (Aguti, 2021), per cui l'essere credenti non è certamente condizione sufficiente all'essere morali.

Un uomo può fare il bene senza per forza ricondurlo al volere di Dio, però, come sostiene Andrea Aguti, questo modo di agire propone una rappresentazione fallace della natura umana. Gli esseri umani non sono spinti a fare il bene solo perché conoscono il bene o adempiono al dovere per il dovere di farlo. La vera motivazione che spinge l'uomo all'agire morale, che assicura la salvezza (fine ultimo del soggetto morale), pensata come una felicità eterna e una degna giustizia, di contro alla perdizione che è il male più grande da tenere lontano, è la religione (Aguti, 2021).

Dopo aver chiarito entrambe le posizioni riduzionistiche di chi vuole eliminare ogni riferimento religioso per tenere solo l'etica e di chi al contrario vuole far dipendere l'etica da un credo religioso, ne consegue che prendere le parti di due estremi non aiuterà a capire quale sia davvero il rapporto che incorre tra le due. Dal punto di vista epistemologico si può concordare che riconoscere verità morali senza credere in Dio è possibile, ma Aguti ritiene che non si possa dire lo stesso dal punto di vista ontologico, in quanto se Dio non esistesse non ci sarebbero neanche verità morali (Aguti, 2021). Per rendere ancora di più l'idea della conclusione a cui si è giunti, torna utile la metafora che Leibniz utilizzava a proposito della geometria: «È vero che anche un ateo può essere geometra, ma se non vi fosse alcun Dio, non vi sarebbe l'oggetto della geometria» (Leibniz, 1993, p. 331).

Lo stesso Nietzsche, nonostante il suo nichilismo radicale, nel suo libro "La gaia Scienza", quando annuncia la "morte di Dio" (aforisma 125 – L'uomo folle), dice che con essa muoiono anche tutti i valori morali e per questo si domanda se esisterà mai un "superuomo", consapevole di questo annuncio e capace di sopportare una simile mancanza (Nietzsche, 1986). Con ciò, non verrà qui approfondita nello specifico la questione del superuomo, perché non è questo il motivo per cui è servito il rifarsi al pensiero di Nietzsche, ma è importante piuttosto soffermarsi sul fatto che anche lui, "maestro del sospetto" (definito così da Paul Ricoeur (Ricoeur, 1967)) ha ritenuto importante evidenziare lo stretto legame tra principi etici e Dio.

In seguito a questa indagine nata per analizzare il rapporto tra etica e religione, sembra sia opportuno concordare unanimemente che non solo morale e religione sono

due dimensioni unite da un legame indissolubile, che non permette a nessuna delle due di reggersi autonomamente con le proprie forze, ma addirittura che l'una (la religione) sembri determinare l'esistenza dell'altra (l'etica). Giunti all'esito che morale e religione condividono un legame ben saldo e che il tentativo di dividerle produce un controsenso, in verità la questione non si può dire certamente del tutto esaurita. Negli ultimi tempi, infatti, la modernità ha rivendicato a gran voce l'autonomia morale dalla religione e la prova è data dal processo della secolarizzazione dell'Occidente. Questo fenomeno ha prodotto un atteggiamento di generale sospetto nei confronti di qualsiasi nesso tra religione e morale; infatti, alla base di tale secolarizzazione si può individuare una forma di reazione ai conflitti religiosi della modernità, nonché una comprensione parziale della religione, la quale viene avvertita solo come una continua rinuncia, una privazione delle "libertà" della quale gode la società moderna (Aguti, 2021). Tale fenomeno moderno verrà approfondito nel sottocapitolo successivo.

1.2 La crisi religiosa della modernità

Il concetto di "secolarizzazione" ha subito varie evoluzioni nel corso della storia e l'Enciclopedia Treccani in merito a questo ha fornito una chiara illustrazione. Il termine "secolarizzazione" è nato nel 1648 durante le trattative per la pace di Vestfalia (Enciclopedia Treccani online), le quali posero fine alla guerra dei Trent'anni (1618-1648), scoppiata principalmente per motivi di ostilità politica-religiosa tra cattolici e protestanti nell'Europa centro-orientale (Enciclopedia Treccani online). Per questo motivo, inizialmente l'origine del vocabolo "secolarizzazione" viene riposta nel linguaggio giuridico, dove veniva usato per denotare il trasferimento delle ricchezze e dei territori della Chiesa a possessori civili. In seguito, anche il diritto canonico ne ha fatto uso per dichiarare il ritorno alla vita laica da parte di membri del corpo ecclesiastico e solo con la venuta del XIX secolo si è iniziato a utilizzarlo per

«indicare il processo di progressiva autonomizzazione delle istituzioni politico-sociali e della vita culturale dal controllo e/o dall'influenza della religione e della chiesa» (Enciclopedia Treccani online).

Rifacendosi all'ultima variazione di cui è stato protagonista il concetto di "secolarizzazione", Charles Taylor nel suo scritto *L'età secolare* ha ampiamente analizzato tale termine, fino a individuarne tre significati. Nella prima accezione si

evidenzia la perdita della devozione a Dio nella società premoderna. In passato la società era profondamente pervasa dal credo religioso, ogni attività pubblica o privata era segnata dall'incontro con Dio, tanto che spettava alla parrocchia la gestione del funzionamento del governo locale, cosa ad oggi a dir poco impensabile (Taylor, 2009). La religione non era concepita come una dimensione a sé stante e

«[...] l'organizzazione politica di tutte le società premoderne era in certa misura legata, garantita o basata su una qualche devozione o fede in Dio o su una qualche idea della realtà ultima [...]» (Taylor, 2009, p. 11).

Oggi, nell'attuale società occidentale, si verifica tutto il contrario: Chiesa e Stato sono viste come due realtà separate e il legame tra le due dimensioni sta accusando di una profonda crisi senza precedenti.

Nella seconda concezione viene reso noto l'ingente calo della credenza e della pratica religiosa. Le persone denunciano un distacco, un ricercare e riconoscere Dio, che prima si poteva scorgere anche nei gesti più semplici e quotidiani, che ora sta venendo sempre meno; la mancanza di questo desiderio sta portando sempre più fedeli ad allontanarsi dalla Chiesa (Taylor, 2009). Infine, Taylor parla di una terza via che permette di considerare la nostra epoca come un'epoca secolarizzata, la quale funge da completamento del primo e del secondo senso sopra citati: si è passati da una società in cui l'avere fede in Dio non ammetteva contestazioni, anzi era l'indiscutibile pilastro dell'intera vita delle persone, a una società in cui la religione è una delle tante opzioni possibili e tra tutte è forse divenuta la più difficile da scegliere e perseguire nel tempo, tanto da essere spesso abbandonata (Taylor, 2009).

La secolarizzazione oltre a essere considerata la matrice che ha innescato l'esclusione della religione dalla vita delle persone in tutti i piani esistenti della comunità (sociale, culturale, politico, storico ecc.), è anche ciò che ha favorito una visione secolare del mondo, superando l'antecedente visione religiosa (Aguti, 2021).

Per capire meglio cosa si intende per mondo secolarizzato è utile rifarsi al mondo "disincantato" di Max Weber, sociologo ed economista tedesco, che ha introdotto quest'espressione nel saggio *La scienza come professione* (Weber, 2008). Il disincanto del mondo segna la cessazione nel ricorrere a forze soprannaturali per giustificare gli avvenimenti naturali e la loro sostituzione con degli strumenti razionali e scientifici (Luise & Farinetti, 2010). Questo evento rivoluzionario presenta una pluralità di aspetti

che lo coinvolgono e lo stesso Aguti ha indagato tali questioni estrapolando tre macro conseguenze: la prima è l'estrema separazione avvenuta con la Riforma protestante tra fede cristiana e l'elemento magico-religioso, poi vi è l'affiorare di una visione meccanicistica del mondo che ha portato l'uomo a fare affidamento sulla sola conoscenza raggiunta in ambito scientifico e per concludere vi è l'aumento della riflessività nell'uomo moderno a causa del suo isolamento e chiusura in sé stesso, che l'ha portato ad assumere un atteggiamento difensivo per tutelarsi dai flussi esterni, ovvero spiriti, demoni o forze magiche (Aguti, 2021). In seguito a un'attenta spiegazione dei diversi significati assunti dal concetto di secolarizzazione nel corso degli anni e tenendo in mente l'ultima variazione segnalata dall'Enciclopedia Treccani, diviene ora importante cercare di capire quali sono stati i presupposti che hanno permesso il verificarsi di tale fenomeno. Cos'ha reso possibile l'innescarsi di una crisi della prospettiva teistica e il conseguente avvento di un atteggiamento scettico di chi dubita di ogni cosa? Non è facile dare una risposta del tutto esaustiva a tale domanda, visto anche il coinciso spazio a disposizione, quindi la spiegazione che verrà data si concentrerà sulle sue cause più eclatanti ed evidenti, tenendo sempre a mente che il tutto ha avuto un percorso spesso accidentato di avanti e indietro, di cui si ha testimonianza in un lungo arco di tempo.

Come sostiene Taylor, nel mondo antico la presenza di Dio in ogni sfaccettatura della vita umana era scontata e praticamente incontestabile. Se da un lato questa spontanea e ovvia adesione appare a dir poco ammirevole, dall'altro non desta anch'essa da possibili critiche. Definirsi persone credenti e devote, solamente perché, secondo la concezione del tempo non vi era alternativa possibile, fa perdere il valore di un credo religioso nato per una sincera esigenza o vocazione interiore. Pertanto, è giusto sottolineare che anche un mondo troppo "incantato" pecca di attendibilità e quindi risente di fedeli autentici, ovvero persone credenti per scelta e non per obbligo, secondo un principio indiscutibile imposto dalla società. Dunque, presa visione del fatto che il mondo antico non dev'essere descritto come un mondo perfetto dal punto di vista della fede religiosa, per capire come si è realizzata questa visione unanime, ci si deve rifare a tre motivi in particolare individuati da Taylor: 1. i nostri predecessori avevano una visione del mondo dove tutti gli eventi che si verificavano, belli o brutti che fossero e anche i più insignificanti, venivano considerati come il segno dell'azione divina. Ad esempio, anni di abbondanza o feroci tempeste venivano entrambi ricondotti al volere di Dio e fatti

rientrare nel disegno e nell'ordine della creazione. 2. La società era un'entità che non si poteva fondare sulla pura azione dell'uomo, ma essa doveva porre le sue fondamenta su un qualcosa di più elevato e in più, tutte le varie aggregazioni (corporazioni, comuni ecc.) che ne facevano parte svolgevano la propria attività basandola sui riti religiosi e i momenti di adorazione. 3. Utilizzando il contrario della parola weberiana "disincantamento", si può constatare che le persone vivevano in un mondo "incantato" fatto di spiriti maligni e forze morali (Taylor, 2009). Ciò non significa che tutti gli uomini che facevano parte di questo mondo dovessero credere per forza nel Dio giudaico-cristiano, prova ne è l'esistenza di innumerevoli società "pagane" con i propri riti, dei e culti, ma a prescindere da questo, almeno per i contadini europei del 1500, il Dio di Abramo dava la sicurezza di credere che il bene avrebbe sempre vinto sul male o che almeno avrebbe frenato le tenebre (Taylor, 2009). In seguito a quest'ultima riflessione riguardante il modo di vivere dell'uomo fino al 1500 e ripensando adesso alla realtà contemporanea che ci circonda e al modo con cui interagiamo con essa, possiamo constatare che questi tre modi di percepire e vivere la presenza di Dio sono praticamente scomparsi. Oggi la maggior parte delle persone non conduce la propria vita seguendo una dimensione verticale (dall'alto verso il basso e viceversa), che aspira ad avere uno stretto rapporto con Dio considerato come il raggiungimento della felicità massima, il sommo bene a cui tendere; ma tale osservazione da sola non basta. Per giustificare il radicale cambiamento attuato dal secolarismo, è significativo introdurre anche una nuova concezione del sé che si è ampiamente diffusa nel tempo e che Taylor chiama "sé schermato", il quale si differenzia dal "sé poroso". La condizione esistenziale del "sé schermato" è propria di chi ha sviluppato la capacità di provare un grande distacco da tutto ciò che lo circonda, che non vede Dio come il fine ultimo della sua vita, ma lui stesso si pone al centro del mondo, realizzando così la visione della dimensione esclusivamente orizzontale. Dall'altra parte, invece, il "sé poroso" è proprio di colui che vive in relazione reciproca con la natura e gli altri uomini e che spesso è reso vulnerabile dalla credenza che ripone nelle forze cosmiche (Taylor, 2009, pp. 44-57-58).

La perdita del legame dipendente tra uomo e Dio, che per secoli è stato vissuto come un qualcosa di indissolubile, sembra dare all'uomo moderno il consenso di acquisire un'autonomia assoluta. L'essere umano ora può decidere come creare e modificare con le proprie mani il mondo che lo circonda, sia dal punto di vista sociale

che naturale e tutto questo raggiunge il culmine con la venuta dell'umanesimo esclusivo. Per "umanesimo esclusivo" Taylor si riferisce ad un umanesimo che elimina ogni adorazione o ammirazione alla sfera trascendentale. Secondo questa visione l'uomo non ammette vi sia nessun fine ultimo che vada oltre la sola prospettiva umana e di conseguenza non sente nemmeno l'esigenza o l'obbligo di ricercarlo (Taylor, 2009, pp. 33-34).

Dopo aver spiegato il graduale declino che interessa il ruolo della religione nella vita delle persone, nel passaggio dall'età antica e all'età moderna, è importante spostare il focus dell'attenzione e analizzare la questione da un punto di vista geografico e storico. Qui diviene significativo segnalare che la modernità, da cui prese piede la secolarizzazione, è stata protagonista di grandi cambiamenti per molti versi irreversibili. Come sostiene Alessandro Ricci, la modernità va considerata come l'epoca delle "scoperte" in cui: gli spazi e i confini, sino ad allora conosciuti, vennero stravolti e ampliati, arrivando alla messa in crisi della prospettiva cattolico-medievale (Ricci, 2018). Per giunta, come se non bastasse, fu di fondamentale importanza anche il ruolo svolto dalla Riforma protestante avvenuta in seguito alle tesi di Lutero del 1517, che determinò una forte destabilizzazione e messa in discussione della religione cattolica, che si trovava fino ad allora in una posizione di estrema rilevanza e potere sia spirituale che temporale (Ricci, 2018).

Da queste macro-dinamiche ne seguirono molte altre; una tra queste è lo sviluppo della scienza e dei nuovi strumenti tecnologici che spostarono il focus della ricerca e della conoscenza verso la risoluzione di problemi pragmatici legati alla vita quotidiana: dalla preghiera e venerazione di qualche spirito trascendente a delle soluzioni pratiche e tecniche. In merito a questo, Steve Bruce permette di capire al meglio cosa si intende per "cambio di soluzione" quando dice:

«[non] vi è alcuna necessità di riti religiosi o di incantesimi per proteggere il bestiame dalla tigna, se puoi comprare un beverone che si è dimostrato un eccellente rimedio per quella malattia» (Bruce, 1995, pp. 132-133).

Per concludere questa breve ricostruzione storica, non si può non parlare dei processi di urbanizzazione e industrializzazione che portarono i contadini, da sempre impegnati nel loro lavoro nei campi, a spostarsi fuori dalla propria parrocchia per andare ad abitare nelle città. Questo cambiamento non passò inosservato, tanto che portò sia alla

frammentazione dell'*ancien regime* sia all'alienazione religiosa che ha coinvolto l'intero popolo e che ha poi provato a colmare il vuoto con le nuove idee laiche (Taylor, 2009). Oramai l'uomo ha fatto propria la concezione dell'antropocentrismo in cui si pone al centro del mondo, sopra la natura, sopra tutto, si crede l'unico padrone di sé stesso e purtroppo, il suo egoismo ed egocentrismo ne sono la prova ogni giorno; basti pensare all'inquinamento, alle guerre o ai cambiamenti climatici da lui provocati. Non che prima il mondo fosse privo di questi problemi, ma sicuramente ora sono presenti con una forza mai vista prima. Nonostante questi grandi sconvolgimenti e cambi di paradigma la Chiesa non è rimasta indifferente. Dal canto suo cercò di attuare una Controriforma in risposta alla Riforma protestante e con il passare del tempo arrivò a smorzare la sua posizione rigida nel punire i peccatori promuovendo un fare compassionevole, arrivando persino ad avanzare l'idea di un credo religioso più emotivo e sensibile che persiste ancora oggi, tuttavia, malgrado gli sforzi, non si è potuto evitare il "declino" della religione (Taylor, 2009).

Dopo aver provato per quanto possibile a sviscerare quando, come e chi ha portato a questo processo di privatizzazione della religione chiamato "secolarizzazione", è possibile condividere l'evidenza a cui è arrivato Taylor quando dice che: «[...] [negli] ultimi due secoli [c'è stato] il passaggio dall'epoca di un'incredulità d'élite (il Settecento) a quella di una secolarizzazione di massa (il XXI secolo)» (Taylor, 2009, p. 551). Giunti a questa presa di coscienza, sorge allora spontaneo domandarsi cosa resti oggi della religione, come la si possa vivere e definire, che ruolo le si possa assegnare, sempre se ancora ne abbia uno. Vi sono diversi punti di vista che possono emergere da questi interrogativi e uno fra questi è quello espresso dall'antropologa Mary Douglas, la quale ritiene che:

«[...] è un errore pensare che ci possa essere una religione che sia tutta interiore, senza regole, senza liturgia, senza segni esterni di stati d'animo interiori. Come per la società, così per la religione, la forma esteriore, è la condizione della sua esistenza» (Douglas, 1993, p. 112).

Con ciò, essa intende dire che il fatto che la religione oggi sia vissuta spesso come un qualcosa di personale e soggettivo non può prescindere dal fatto che, per essere definita tale, deve anche realizzarsi nei riti e nelle cerimonie esteriori. Al contrario, Bruce utilizza il concetto di "indifferenza diffusa", attraverso cui sostiene che, a un certo punto,

il tema della religione sarà così indifferente alle persone che non troveranno più alcun motivo per discuterne e nemmeno professarla; semplicemente sarà data per scontata fino a scomparire del tutto (Bruce, 1996). Zygmunt Bauman parla di un rovesciamento paradossale secondo cui, nella società attuale, si guarda al passato come a un tempo che trasmetteva una sensazione di “stabilità” e “affidabilità”, di contro a un presente e a un prospettato futuro “incerto” e “inaffidabile” (Bauman, 2017). In opposizione al concetto di secolarizzazione, altri sociologi sono passati al paradigma della de-secolarizzazione e della post-secolarizzazione, che presenta in sé delle ambivalenze perché risulta difficile costatare con fermezza se l’andamento andrà a favore di un ritorno della religione o proseguirà la sua decaduta, anche se lo scenario immaginato da Bruce sia forse il più improbabile (Aguti, 2021).

Naturalmente, non è possibile verificare la validità di queste svariate e contrapposte tesi sul destino della religione, in quanto non è per nulla semplice prevedere ciò che accadrà in futuro tra religione e società laica; per questo, sembra opportuno concludere con Taylor, il quale sostiene che «siamo solo all’inizio di una nuova era della ricerca religiosa di cui nessuno può prevedere le conseguenze» (Taylor, 2009, p. 673).

2. Don Bosco e Dewey a confronto sull'educazione religiosa

Nel precedente capitolo si è cercato di dimostrare il rapporto inscindibile tra etica e religione, oramai però segnato da una grave crisi causata dal fenomeno della secolarizzazione. Tenendo a mente le conclusioni a cui siamo giunti finora, questo secondo capitolo avrà come tema centrale l'educazione religiosa. Tale tematica è oramai da tempo sottovalutata e rimandata a “tempi più maturi”, causando rischi di cui non sempre si è consapevoli, motivo per cui è importante renderli noti. Ma, per riuscire a sviscerare questa insidiosa tematica, verrà prima data una cospicua chiarificazione del significato del termine “educazione”, trattato dal punto di vista del rapporto che vi è tra educatore e educando e una volta raggiunto tale obbiettivo si entrerà nel vivo della questione. Seguirà poi un'analisi della figura di don Giovanni Bosco, sacerdote e pedagogo italiano, che si dimostra essere a sostegno della dimensione religiosa e che grazie alla sua imponente opera educativa è diventato una guida per tutti i giovani disagiati che vivevano per strada o nelle carceri. Per ultimo, comparirà la figura del filosofo e pedagogista americano John Dewey, il più grande esponente di educazione democratica e non solo, che darà anche lui la sua opinione in merito alla religione. Il capitolo terminerà con un breve confronto tra il pensiero di don Bosco e Dewey, che sarà utile a evidenziare le caratteristiche, le potenzialità e i limiti dell'educazione religiosa.

2.1 Il valore dell'educazione religiosa

Prima di introdurre e spiegare il valore dell'educazione religiosa, è fondamentale spiegare l'etimologia e il significato del termine “educazione”. Vi sono due tipi di significati etimologici, che derivano entrambi dal latino e che si riferiscono al verbo “educare” che sono: “educare” ed “educere”. “Educare” significa “far crescere, prendersi cura, allevare”; secondo questa prima traduzione si possono usare metafore come l'allevamento degli animali o la coltivazione delle piante e in modo analogo in educazione si trasmette l'idea del bambino visto come un'utente passivo e dipendente dagli altri, che aspetta di ricevere un'azione esterna (Giuseppe, Minichiello, & Xodo, 2014). L'immagine che viene fatta passare è quella del bambino in attesa che qualcuno si prenda cura di lui, come un neonato che aspetta di essere allattato dalla mamma. Invece, “educere” corrisponde a “tirare fuori qualcuno da” o “guidare qualcuno” (Giuseppe,

Minichiello, & Xodo, 2014). Qui l'educando assume un ruolo attivo, e l'educatore diventa colui che lo deve aiutare a trovare la verità, come viene ben esplicito nell'arte maieutica di Socrate, secondo cui chi educa aiuta a portare alla luce un sapere che già è insito nell'anima, così come l'ostetrica porta alla luce il nascituro (Platone, 1999). Come scrive Milka Terziyska, per migliaia di anni è stata data poca importanza all'infanzia dei bambini, tanto da essere considerato un periodo da superare il più velocemente possibile per lasciare spazio all'età adulta (Terziyska, 2017). Se in passato gli educatori e gli insegnanti hanno considerato gli educandi secondo la prima traduzione etimologica, in cui la mente dell'educando veniva intesa come la metafora lockiana della tabula rasa su cui scrivere, o vasi da riempire, ad oggi, come ben evidenzia Carla Xodo, l'educazione conferisce centralità al bambino/ragazzo in grado di essere un attore attivo del suo stesso processo educativo (Xodo, 2003). Si è arrivati a realizzare questo cambio di paradigma perché nel tempo è maturata l'idea che c'è bisogno di educare gli altri uomini, per arrivare a un'evoluzione dell'umanità, per far sopravvivere la specie umana, che, grazie alle trasmissioni nel tempo delle conoscenze, riesce a farle perdurare anche nelle generazioni future.

Il rapporto educativo tra educatore e educando si può raffigurare con l'immagine di un triangolo, come ideato da Carla Xodo. Questa figura si compone di tre caratteri universali: 1. l'educabilità, ovvero la disposizione che l'educando ha ad essere educato al cambiamento; 2. la responsabilità dell'educatore nell'educare l'educando; 3. l'azione intenzionale scelta sia dall'educatore che dall'educando e che tende a generare l'umanità dell'individuo (Xodo, 2003). L'educatore ha un rapporto esplicito e diretto con l'intenzionalità perché sa dove vuole arrivare, mentre l'educando non sempre ne è consapevole; per questo, l'educatore deve concordare i progetti educativi che ha in serbo per lui, così da promuovere una predisposizione volontaria dell'educando. L'educazione va oltre i bisogni biologici di sviluppo del bambino, perché pone come fine educativo ideale la promozione culturale. Questo proposito promosso dall'educatore è ideale, infatti, perché non sempre è possibile raggiungere l'obiettivo preposto, in quanto questo è spesso posto al di là dei limiti educativi concreti e del reale contesto educativo in cui ci si trova a operare; tuttavia, una volta inserito all'interno dell'intenzionalità educativa, questo ideale permette di formulare il piano educativo in uno spazio ampissimo di possibilità e opportunità (Xodo, 2003).

Un'ulteriore visione utile per analizzare tale concetto è quella fornita dal rapporto Delors, un documento internazionale pubblicato nel 1996 dalla commissione dell'Unesco e tradotto in italiano nel 1997 con il titolo: "Nell'educazione un tesoro", che delinea le finalità fondamentali che deve perseguire l'educazione. Questa relazione afferma che l'educazione deve sviluppare i talenti personali e deve aiutare ad attualizzare le diverse potenzialità. Per chiarire al meglio tale posizione, vengono fornite anche le quattro finalità fondamentali dell'educazione, che sono:

1. Imparare a conoscere: acquisire gli strumenti della comprensione, imparare a imparare, per riuscire a gestire il proprio apprendimento, il quale è riconosciuto come un diritto universale.

2. Imparare a fare: oltre a fare pratica per acquisire un mestiere, è necessario anche apprendere delle competenze efficaci per riuscire ad affrontare le situazioni impreviste che la vita ci riserva. Inoltre, è fondamentale imparare a lavorare in gruppo, perché non possiamo pensare che il fare/lavorare si possa applicare semplicemente a una singola persona.

3. Imparare a essere: acquisire un'autonomia di giudizio verso sé stessi e nella comprensione del mondo che ci circonda, in modo tale da intervenire anche in maniera personale e creativa negli eventi che ci capitano personalmente e che si verificano all'interno delle società.

4. Imparare a vivere insieme: sviluppare la comprensione verso gli altri, cercando di capire chi sono e che storia li coinvolge, facendo in modo che si crei uno spirito di interdipendenza in cui tutti imparano da tutti e tutti insegnano a tutti. Bisogna attuare progetti in comune e trovare delle strategie per affrontare i conflitti in maniera pacifica, così da poter costruire un mondo migliore di quello attuale, anche se per molti versi sembra essere un'ideale utopico, ma è estremamente necessario per ridurre l'avanzamento del cinismo (Delors, 1997).

In linea con questi quattro obiettivi, che fungono da pilastri su cui poggia l'educazione, si può menzionare il pensiero di Diega Orlando Cian, in quanto risulta utile a completare questa attenta immersione concettuale e semantica, attuata allo scopo di inquadrare la portata valoriale del termine "educazione". Per Diega Orlando Cian, metodologa e personalista, l'educazione è l'oggetto della pedagogia che guarda alla persona nella sua globalità e singolarità in una determinata situazione e ha come meta

fondamentale l'aiutare il soggetto educando a individuare il proprio progetto esistenziale e poi a realizzarlo, muovendosi all'insegna "dell'imperativo dell'aiuto", tutelando la sua libertà decisionale (Orlando Cian, 1997, pp. 19-20).

Dopo aver discusso sulla vasta ricchezza che concerne l'intero intento educativo e aver chiarito il cambio di paradigma avuto, quando si è passati dal ritenere il bambino un soggetto passivo a ritenerlo invece attivo, torna altrettanto rilevante presentare e approfondire la dimensione religiosa nell'ambito educativo. Come mostrato nel precedente capitolo, all'interno della nostra società contemporanea la religione si è avvicinata sempre più all'essere simile a un tabù oppure viene rilegata all'ambito soggettivo-privato, il suo valore antropologico è spesso sottovalutato e oggetto di pregiudizi, tanto che la dimensione religiosa oggi viene sempre più a mancare. Viviamo oramai in un'epoca secolarizzata, caratterizzata da un capovolgimento irreversibile in cui l'uomo è passato: dal seguire cecamente una fede religiosa, molte volte senza sentire particolari spinte o interessi personali, al ripudiare a prescindere questa stessa fede, spesso perché influenzato da infondati preconcetti. Ciononostante, questo ribaltamento storico e sociale non può essere inteso come un pretesto che consentirebbe di eliminare definitivamente tale fenomeno umano. La crisi di cui è protagonista la religione è evidente, se ci si sofferma all'esclusivo "fattore numerico", che indubbiamente sta accusando sempre di più un drastico calo di credenti, prova ne sono le chiese vuote o la mancanza di preti, ma non per questo si deve arrivare alla conclusione che anche i suoi contenuti più intimi, educativi e valoriali siano da considerare irrilevanti o inutili.

Per questo, se nel precedente capitolo è stato mostrato che la dimensione religiosa sia intrinsecamente legata all'etica, suggerendo l'impossibilità di una sua totale eliminazione, in questo capitolo, si intende analizzare e capire perché la dimensione religiosa non possa essere trascurata non solo in un ambito antropologico generale, ma anche in ambito educativo.

Paola Dal Toso, professoressa di Storia della Pedagogia presso l'Università di Verona, pone l'accento sul piano antropologico e constata che, al di là del fatto che una persona creda o meno in Dio e a prescindere dall'epoca storica a cui ci si riferisce (quindi ancora oggi), la domanda sulla propria origine e sul fine del proprio destino è presente nei grandi interrogativi che hanno da sempre mosso la curiosità e l'interesse dell'uomo, durante tutta la storia dell'umanità. Questa spinta innata che invoglia a porsi domande e

cercare risposte in merito a ciò che ha determinato la propria esistenza fin dalla primissima apparizione dell'uomo sulla terra è nata soprattutto con l'osservazione di fenomeni naturali, che hanno trovato spiegazioni prima nelle riflessioni dirette al trascendente e poi nella manifestazione di una considerazione sul divino che riveste da sempre il ruolo importantissimo di aver portato le civiltà umane al loro sviluppo (Dal Toso, 2017). Questa constatazione sembra essere quasi sterile, vista la società odierna che esalta a gran voce il suo disinteresse a porsi domande religiose e dirette al trascendente. Tuttavia, come sostiene Paola Dal Toso, la domanda sull'esistenza di Dio non è ancora del tutto svanita e per questo

«[è] innegabile constatare che in generale ciascuno di noi, credente o non credente, si interroga sempre su Dio [e questo comporta che] sul piano pedagogico [ci sia] la necessità di riconsiderare l'identità religiosa» (Dal Toso, 2017, p. 10).

Sembra dunque necessario riconoscere che l'identità religiosa è un bisogno educativo imprescindibile, ma come spesso accade, ciò che viene detto a parole non vien poi fatto corrispondere ai fatti e la realtà degli eventi che si verificano all'interno della società contemporanea ne sono la prova, in quanto oramai si preferisce sviare l'argomento ed evitare di introdurlo all'interno del vissuto educativo. Infatti, come riportano gli autori del libro "Educazione e religione", Giuseppe Dalla Torre, Pasquale Lillo e Giuseppe Marco Salvati, le opportunità di avere una conversazione costruttiva ed educativa su tematiche religiose, sta svanendo sempre di più, in modo particolare all'interno del nucleo familiare, dove i motivi di tale fenomeno sono numerosi. In primis, sono i genitori stessi che percepiscono un rapporto incerto con Dio e quindi si sentono più sicuri a lasciare tale compito a persone ritenute più preparate a fornire determinate risposte; in secondo luogo, la società si fa promotrice di modelli di vita sprovvisti di richiami soprannaturali oppure, se in qualche situazione sociale compaiono ancora questi modelli, non si perde occasione per sminuirli (Dalla Torre, Pasquale, & Salvati, 2011).

Come abbiamo visto nel primo capitolo, Charles Taylor quando parla del mondo incantato, spiega il significato di questo concetto dicendo che veniva così denominato, perché all'epoca, quasi la totalità delle persone si ritenevano credenti. Nei loro confronti però, egli si rivolge con uno sguardo critico, perché spesso queste persone si ritenevano devote per dogma o perché non vi era alternativa possibile, quindi la scelta fatta, molte volte perdeva di valore in quanto non pienamente libera e consapevole. Paradossalmente,

con la venuta della secolarizzazione, il vissuto religioso acquista maggiore autenticità, in quanto, nel divenire “una possibilità tra le altre”, la fede religiosa può diventare realmente una scelta personale, consapevole e ponderata. Ciononostante, per fare in modo che questo avvenga, è necessario rendere disponibile l’esperienza religiosa, come sostengono Dalla Torre e colleghi durante un’attenta riflessione di come si dovrebbe interpretare la “vera libertà di scegliere”, portando a seguito le conseguenze che si verificherebbero se tale dimensione venisse a mancare. Dunque, questi autori appena citati, spiegano che la vera libertà di scegliere: se aderire a una pratica religiosa o dichiararsi atei, si ha solo dopo che la persona ha avuto modo di sperimentare e venire a conoscenza di tutte le dimensioni dell’esistenza, quindi anche quella religiosa. Una libertà privata di consapevolezza risulta essere debole e facilmente esposta al rischio di avventati attacchi da parte di una società che mira ad omologare i suoi abitanti (Dalla Torre, Pasquale, & Salvati, 2011). A compimento del loro pensiero, gli autori aggiungono che:

«è una libertà povera, che si esaurisce per lo più nell’assenza di ostacoli, e al tempo stesso è una libertà pericolosa, perché –come è stato insegnato dal Durkheim – gli uomini lasciati a loro stessi sono destinati a cadere vittime dei propri desideri senza fine» (Dalla Torre, Pasquale, & Salvati, 2011, pp. 73-74).

Come mettono in luce le riflessioni del libro a cura di Paola Dal Toso e Daniele Loro, l’assenza di una proposta educativa che concerne al suo interno anche la possibilità di ricevere una certa formazione religiosa, non consente di sperimentare tutte le dimensioni umane e per di più, tale mancanza non ferma il bisogno insito nell’individuo, il quale tenderà comunque di appagare questa sua esigenza, senza la guida di nessuno e con il rischio di usare strumenti inadeguati che lo possono portare a rafforzare un proprio distacco emotivo (Dal Toso & Loro, 2017).

Contrariamente a quanto appena sostenuto, ovvero che la dimensione religiosa deve trovare la possibilità di essere sperimentata e non nascosta o eliminata in ambito educativo, ancora oggi è più che mai presente la convinzione che invece pretende che i bambini debbano crescere con una sorta di “libertà religiosa” (Lascioli & Secchi, 2017, pp. 116-117). In questo caso specifico, per libertà religiosa non si intende la libertà di scegliere il proprio credo religioso, piuttosto, la necessità di evitare di condizionare e influenzare i bambini con la religione, perché troppo piccoli e immaturi per comprenderla e soprattutto perché la fede religiosa è vista come un atto di volontà che si deve compiere

solo secondo una scelta strettamente personale (Lascioli & Secchi, 2017). In altre parole, secondo questa visione radicalmente laicista il bambino non ha gli strumenti per scegliere autenticamente se vivere il fenomeno religioso o meno, quindi l'entrata in contatto con la religione inevitabilmente lo influenzerebbe nella scelta, inficiando questa cosiddetta "libertà religiosa". Angelo Lascioli e Paola Secchi riescono a far emerge questa convinzione grazie alla testimonianza di un breve stralcio di vita quotidiana. La protagonista di questo racconto-testimonianza è una maestra di scuola elementare che, durante un confronto tra colleghi su tematiche religiose, si mostrò molto convinta del fatto che parlare di religione con i bambini fosse nocivo dal punto di vista educativo. Infatti, secondo l'insegnante, ciò avrebbe inciso in modo negativo sulla loro educazione, dal momento che la scelta di professare personalmente una fede religiosa o meno non dovrebbe subire alcuna influenza preliminare da parte della religione stessa; in più, riteneva che solo la persona adulta che ha raggiunto una fase di sviluppo sufficiente è in grado di comprendere la portata di tale scelta all'interno della propria sfera personale, mentre un bambino non sarebbe in grado di farlo, in quanto ancora troppo immaturo (Lascioli & Secchi, 2017, pp. 116-117).

Sebbene questa sua credenza per molti possa apparire come rispettosa nei riguardi di tale tematica delicata e soprattutto nei confronti della libera scelta del bambino, le fondamenta di questa tesi possono essere messe in questione. Infatti, proseguendo con l'aneddoto, le convinzioni della maestra sulla libertà religiosa vacillarono quando il figlio di cinque anni cominciò a porre delle domande su Dio, come spesso accade a quell'età in cui si inizia, in modo impacciato ma spontaneo, a interrogarsi su tematiche come la morte, il divino, il senso e la ragione dell'esistenza; preoccupata che ne avesse sentito parlare alla scuola dell'infanzia, si limitò a evitare la discussione, con l'idea che il figlio sarebbe giunto a una risposta consapevole una volta raggiunta l'età adulta. Ciononostante, la mancata risposta della mamma non placò la curiosità del figlio, anzi, proprio questa scelta di rimandare l'argomento a un'età più matura lo portò a pensare di essere stato tradito (Lascioli & Secchi, 2017, pp. 116-117). Quindi, questa minuziosa attenzione e premura da parte della mamma nel non esprimere mai alcuna informazione riguardante Dio, attuata per evitare di influenzare il figlio, non ha assunto lo stesso significato per il diretto interessato, che al contrario ha visto crollare la fiducia che aveva riposto nei confronti della mamma.

Per di più, a conclusione di questa narrazione, è interessante soffermarsi su una riflessione nata da un'altra insegnante presente nella stessa scuola. Essa, rimasta colpita dalla premura e cautela usate dalla sua collega quando si affrontano argomenti di ambito religioso, si interrogò sul motivo per il quale tali accortezze non emergono affatto quando si ha a che fare con "fedi" laiche come: l'iscrizione ad un determinato sport, il tifo per una squadra rispetto che un'altra o il seguire un particolare piano alimentare. (Lascioli & Secchi, 2017, pp. 116-117). Questa considerazione non mira a criticare chi decide di fare sport o seguire un determinato piano alimentare, anzi, prendersi cura della dimensione corporea è importante per la formazione del proprio essere come corpo, mente e individuo sociale. L'intento è quello di sottolineare il fatto che c'è un diverso trattamento del concetto di "influenza", tra le tipologie di contenuto laico e religioso, a seconda di quale delle due si consideri: quello religioso infatti sembra influenzare il soggetto "sempre e comunque", mentre per quello laico invece il problema solitamente non si pone.

Questa vicenda, anche se per certi versi può sembrare di poco conto, è utile in quanto mette bene in luce l'esigenza dell'educazione religiosa che emerge sin dalla più tenera età. A tal riguardo, l'importanza della dimensione spirituale e religiosa nei più giovani è un elemento messo in evidenza, per esempio, anche dalla religione cristiana, individuabile nelle pagine del Vangelo, quando Gesù Cristo rimprovera i discepoli che avevano richiamato i bambini che si erano avvicinati a lui per ricevere la sua benedizione e si rivolge a loro dicendo: «Lasciate che i bambini vengano a me, non glielo impedito: a chi è come loro infatti appartiene al regno di Dio» [Mc 10, 14].

Tornando alla questione della cosiddetta libertà religiosa sopra indicata, sembra che il rinvio della tematica religiosa all'età adulta o il suo allontanamento definitivo privi il bambino di un'esperienza umana imprescindibile, che eventualmente può essere ridotta o abbandonata successivamente a seguito di una scelta adulta consapevole, ma che tuttavia caratterizza intrinsecamente il vissuto dell'essere umano. Inoltre, come sostiene Maria Chiara Castaldi:

«la persona che non forma la propria religiosità, sostituirà il suo bisogno di oltrepassare se stesso, il mondo, il visibile, il presente, con surrogati impropri legati all'*hic et nunc*, alla materialità, alla contingenza storico-culturale, alla conoscenza scientifico-tecnologica fine a sé stessa, al dominio dell'"io"» (Castaldi, 2017, p. 71).

Lo stesso papa Francesco, nel messaggio scritto per la celebrazione della XLIX giornata mondiale della pace nel 2016, ammette che il fenomeno dell'indifferenza in cui si pensa solo a sé stessi esiste da sempre ed è connaturato a una certa attitudine dell'individuo umano, non è dunque nato negli ultimi tempi; tuttavia, evidenzia che recentemente tale fenomeno si è spostato dalla sfera individuale alla dimensione globale (Francesco, 2016). Vivere in modo apatico e disinteressato, oltre a far perdere qualsiasi interesse verso Dio, che a molti potrebbe risultare irrilevante; scatena anche l'indifferenza di interesse verso il proprio vicino più prossimo diffondendo la mentalità che l'unico a cui si deve qualcosa è sé stesso, tanto che gli avvenimenti catastrofici che giornalmente si verificano nei paesi poveri lontani (ma non solo) non destano chissà quale preoccupazione per le persone, complice anche la distanza degli eventi e quindi non ci si sente nemmeno in dovere di aiutare in qualche modo (Francesco, 2016).

L'intento perseguito in queste ultime pagine è stato quello di sostenere l'importanza della portata educativa che ancora detiene la dimensione religiosa. Da un punto di vista educativo, in particolare, una maggiore attenzione nei confronti di questa tematica potrebbe aiutare a formare in modo più ampio e completo l'educando, evitando di escludere a priori la possibilità di una futura scelta religiosa autentica e consapevole (sia essa di accettazione o di rifiuto).

Il prossimo argomento si occuperà di raccontare il metodo e le scelte educative che hanno contraddistinto l'opera di assistenza e soccorso nei confronti dei poveri promossa da don Bosco: uno dei più grandi promotori dell'educazione religiosa; ma prima, seguirà un'introduzione della vita di questo Santo, essenziale per ricostruire il suo intento educativo.

2.2.1 La vita di don Bosco

Don Giovanni Bosco nacque il 16 agosto del 1815 in una povera famiglia di contadini, a Castelnuovo in provincia di Asti. Rimasto orfano di padre quando aveva appena due anni, crebbe insieme alla madre Margherita e i due fratelli Giuseppe e Antonio (nato dal precedente matrimonio del padre), ma questo non fu l'unico avvenimento che caratterizzò la sua esistenza. A quel tempo, l'Europa era protagonista di un'epoca di grandi cambiamenti storici, per esempio, il passaggio dall'*Ancient regime* all'età contemporanea, gli incredibili sconvolgimenti socio-politici prodotti dalla rivoluzione

francese, l'esilio di Napoleone Bonaparte e il tentativo vano della "restaurazione", di reintrodurre e ristabilire il potere del vecchio regime (Ragusa, 2009). Per molto tempo, la sua vita venne narrata dal suo gruppo di seguaci, costituito da allievi e collaboratori, e solo all'età di cinquantotto anni, su commissione del Papa Pio IX, scrisse egli stesso un manoscritto intitolato: "Memorie per l'oratorio di San Francesco di Sales", in cui racconta della sua infanzia fino al decimo anno di vita (Ragusa, 2009). Nelle memorie biografiche di don Bosco è importante ricordare il sogno che gli rimase impresso per tutta la vita, il quale viene considerato motivo della sua conseguente vocazione sacerdotale. All'età di nove anni sognò di essere in un cortile a lui familiare, dove al suo interno si trovavano dei ragazzi giovani che stavano vivendo un momento in compagnia, ma tra risate e giochi, tanti di loro bestemmiavano. Quando udì queste gravi espressioni, don Bosco non esitò a recarsi in mezzo a loro e tentò di farli smettere facendo uso di calci e pugni, ma ecco che, dal nulla apparve un uomo venerando, vestito di un mantello bianco e un viso così luminoso che non si poteva osservare (Ragusa, 2009). Egli lo chiamò per nome e gli disse «Dovrai farti amici con bontà e carità, non picchiandoli. Su parla, spiegagli che il peccato è una cosa cattiva, e che l'amicizia con il Signore è un bene prezioso» (Farina, 2012, p. 31). Il piccolo Giovanni Bosco anche se impaurito, non esitò a domandare chi fosse costui e come fosse possibile realizzare quest'ordine apparentemente impossibile; ma poco dopo aver espresso questi dubbi, comparve una donna di aspetto solenne. Questa donna gli fece cenno di guardare e appena egli si voltò, vide che i fanciulli non c'erano più e al posto loro vi erano diversi animali come capretti, cani, orsi (Farina, 2012). La donna poi aggiunse «Ecco il tuo campo, ecco dove devi lavorare. Cresci umile, forte e robusto, e ciò che adesso vedrai succedere a questi animali, tu lo dovrai fare per i miei figli» (Farina, 2012, p. 33). Dopo queste profonde parole, egli si voltò ancora e gli animali feroci diventarono mansueti e sembravano gioire alla presenza di quell'uomo e quella donna. A quel punto, don Bosco si disperò e iniziò a piangere nel sogno, sentiva sulle sue spalle il peso di tale incarico e allo stesso tempo si considerava incapace di conseguirlo; così la donna lo rassicurò dicendogli che, con il passare del tempo, tutto gli sarebbe stato chiaro. Il sogno s'interruppe, ma da quel giorno don Bosco cercò sempre di onorare quella che egli ritenne una rivelazione, facendo il bene, cercando di mediare ogni tipo di diverbio e conflitto che si venivano a formare tra i ragazzi, evitando in ogni caso di procurare il male (Farina, 2012).

Alla tenera età di 26 anni ricevette l'ordinazione religiosa a Torino, il 5 giugno del 1841, e da lì fu promotore di incredibili opere di carità, sempre al servizio dei giovani, soprattutto dei più poveri e vagabondi. Tra le più celebri si ricordano: la fondazione del primo oratorio a Valdocco, dedicato a San Francesco di Sales; l'istituzione della Congregazione femminile delle "Figlie di Maria Ausiliatrice" e la creazione di numerosi collegi salesiani e scuole primarie, secondarie e professionali in tutta Italia (Ragusa, 2009). Don Bosco impiegò ogni giorno della sua vita a prendersi cura di tutti i ragazzi, anche i carcerati, senza fare discriminazioni e senza lasciare indietro nessuno. Egli sembra quasi ricordare il pastore della parabola del vangelo secondo Luca, che dopo essersi accorto che mancava una pecora, quella cattiva e ribelle, lascia le altre novantanove nel deserto per andare a cercarla e una volta trovata chiama gli amici perché gioiscano insieme a lui [Luca 15, 1-7]. Era partito dal nulla, solo, ma con una forza inarrestabile che lo motivava ogni giorno a credere in quello che stava facendo e con il tempo arrivò ad avere un ampio numero di seguaci che lo aiutarono ad arrivare a più poveri e bisognosi possibili. La morte lo colse nel 1888, ma i operatori salesiani che avevano colto la portata travolgente del suo piano educativo, esistono ancora oggi e gli rendono ancora onore. Infine, dopo diversi anni dalla sua morte, nel 1929, venne proclamato beato e solo nel 1934 gli venne conferita la nomina di Santo, da Papa Pio XI (Ragusa, 2009).

2.2.2 L'intento educativo della religione secondo Don Bosco

Purtroppo, don Bosco non era solito lasciare testimonianze scritte dei metodi che adottava o dei sistemi educativi che promuoveva, perché era per lo più un uomo di azione che preferiva occupare il suo tempo coi giovani. Solo pochi anni prima di morire, nel 1877 scrisse un piccolo trattato intitolato: "Il Sistema Preventivo nella educazione della gioventù". In questo breve scritto, sono presenti i principi pedagogici da lui messi in atto, che fungono da fondamenta del suo progetto educativo. Il testo inizia citando due sistemi di educazione usati per la gioventù: quello Preventivo e quello Repressivo. Il sistema Repressivo è proprio del direttore che per conservare la sua autorità deve esercitare un controllo su chi trasgredisce e nel caso impartire loro un severo castigo e, per questo motivo, egli non può famigliarizzare con loro. Questo risulta essere il sistema più facile, che richiede meno impegno, usato nella milizia e dagli adulti assenti (Bosco, 1965, pp. 291-292). Questo primo sistema richiama quanto sostenuto da Emanuele Balduzzi, il

quale individua il “pericolo” di confondere l’educazione con l’addestramento, evento che può avvenire quando si ha la pretesa di imporre un certo modello educativo. Infatti, l’addestramento, tramite l’uso della forza e della coercizione, persegue l’obiettivo di crescere delle persone che emettano un comportamento uniforme, capace di renderle l’una uguale all’altra, mentre l’educazione mostra all’educando una possibile via di autocomprensione di sé stesso, che gli consente di realizzarsi nella sua unicità, ma senza mai violare il vincolo di libertà su cui si basa l’intera relazione educativa (Balduzzi, 2015). Al contrario, il sistema Preventivo si preoccupa di impartire le norme e i comportamenti di un Istituto, facendo in modo che ciascun allievo riceva la sorveglianza del direttore o degli assistenti attraverso degli atteggiamenti dettati dall’amore verso il prossimo, mediante parole gentili e buoni consigli che aiutino il ragazzo a seguire la retta via e a non sbagliare. I pilastri di questo sistema sono: la ragione, la religione e l’amorevolezza (Bosco, 1965, pp. 291-292). La ragione permette di guidare i propri passi e saper progettare la propria vita; la religione è la cornice che dà senso alla nostra esistenza, che non deve essere un obbligo ma una possibilità; l’amorevolezza permette di essere dolci e comprensivi con gli altri. Come scrive don Pascual Chàvez in un approfondimento riguardante questo trinomio, la ragione è indispensabile per distinguere il bene dal male e stabilire gli obiettivi a cui puntare, escogitando i giusti mezzi (sia in senso di efficacia che in senso morale) per portarli a buon fine. La religione unifica e dà un senso a tutto il sistema di educazione di Don Bosco e diventa l’ideale irrinunciabile più alto a cui aspirare, mentre l’amorevolezza si traduce in una costante predisposizione di disponibilità verso i ragazzi, caratterizzata da gentilezza, amore e benevolenza (Chàvez, 2007). È interessante notare che in tale sistema, seguendo la scia di padri e dottori della Chiesa come Agostino di Ippona e Tommaso d’Aquino, il rapporto tra fede e religione non sia oppositivo, ma complementare.

Anche Angelo Ragusa ha provato a spiegare perché il sistema Preventivo si deve preferire a quello Repressivo e pertanto, riprendendo le parole di don Bosco, dice che chi viene avvisato per tempo e in tono amichevole non resta deluso in caso di castigo, anzi proprio perché è stato preventivamente avvisato, capisce il motivo per cui gli viene assegnato e quasi lo desidera. Qui, secondo Ragusa, l’educatore è come un amico, tanto che il ragazzo gli conferisce il titolo di benefattore, perché vede in lui una persona che gli sa dare buoni consigli, capaci di alleviare dolori e accrescere il bene. In più, le punizioni

permettono di mantenere una certa disciplina, ma si è notato che i giovani non si dimenticano del castigo subito e quindi capita che nel tempo maturino un sentimento di vendetta, soprattutto se i castighi gli sono stati recati da un educatore (Ragusa, 2009). Definire l'educatore come un amico non significa eliminare il rapporto di natura asimmetrica che vi è tra educatore e destinatario dell'educazione, questa relazione non deve mai venir meno perché è fondamentale per garantire l'autorevolezza dell'educatore e il rispetto che gli si deve rivolgere; ma questa sproporzione non dev'essere però accentuata. Infatti, l'utilizzo di questo paragone serve per smorzare la figura diseducativa e autoritaria del direttore per favorire la figura attenta e premurosa dell'educatore che ha a cuore i ragazzi. L'educatore deve seguire con pazienza l'educando, somministrando il castigo, qualora ce ne fosse bisogno, senza farlo con valenza vendicativa o umiliante, ma col solo scopo di fargli capire qualcosa e sollecitare la sua maturità. Se l'educatore è in grado di instaurare un rapporto di amore con i suoi studenti, un esempio di "castigo" può essere anche una semplice sottrazione di benevolenza, che non ha niente a che fare con le punizioni fisiche o con una qualsiasi parola offensiva, ma che spesso colpisce più di uno schiaffo (Ragusa, 2009). Come scrive Dozio Edo, una punizione inflitta a un allievo da parte del docente, dev'essere accompagnata da un'altrettanta cospicua giustificazione del perché si sia arrivati a tale decisione e ci si deve preoccupare che l'alunno in questione abbia capito chiaramente perché ciò è avvenuto, altrimenti, si rischia di scatenare l'effetto contrario e far sì che anche solo un brutto voto o una nota disciplinare finiscano per rafforzare questo suo comportamento deviante (Edo, 1996).

Negli oratori salesiani non mancano i momenti ricreativi di gioco e divertimento tra ragazzi e educatori, perché vigeva il detto di don Bosco: «Amate le cose che amano i giovani» (Bosco & Ghiglione, 2005, p. 4). Oltre a questi momenti di svago, però, non era di meno importanza avviare i ragazzi all'istruzione e all'acquisizione di un lavoro. Si racconta che don Bosco era così attento e premuroso nel seguire ciascun ragazzo, che qualora quest'ultimo fosse stato assunto a lavorare in bottega, lui continuava a seguirlo per accertarsi che svolgesse solo gli incarichi che erano stati concordati e che non venisse fatta violenza alcuna per le possibili correzioni (Ragusa, 2009).

Infine, come dice Angelo Ragusa: «[si] conferma in don Bosco il primato della educazione religiosa [...]» (Ragusa, 2009, p. 37). L'intera azione educativa di don Bosco non esisterebbe e non avrebbe una forza così travolgente se venisse a mancare lo

strumento educativo principale che risiede nella religione. La religione per lui era insostituibile e garanzia di una vera educazione; infatti non passava giorno in cui non promuoveva i principi morali tramite l'insegnamento catechistico, testimoniando il bene e sfavorendo le azioni maligne, mediante la parola di Dio (Ragusa, 2009). Come riportano le parole di Sabrina Farina, quotidianamente celebrava la Santa Messa, dava la Comunione e praticava la Confessione, sempre senza mai imporre questi sacramenti, rispettando il libero arbitrio dei giovani che incontrava lungo il suo cammino, ma con l'intento di seminare e far nascere spontaneamente in loro, la curiosità e la necessità di approfondire tali questioni, con la speranza che in essi trovino pace e la salvezza dell'anima (Farina, 2012). Come appare nel Bollettino Salesiano n° 3 del 1878 a pagina 13, il fine dell'educazione era crescere «onesti cittadini e buoni cristiani».

Si può pensare che lo stile pedagogico di don Bosco non sia più così rilevante, visto che risale all'epoca ottocentesca, invece, per tanti aspetti, risulta essere ancora molto attuale.

Sebbene non si sia preoccupato di scrivere molto a riguardo, la sua stessa vita fa da testimonianza e prova della sua intera opera educativa che è nel tempo diventata la sua ragione di vita. Don Bosco ha dato la vita per diffondere il suo credo educativo e salvare i giovani sbandati da un destino segnato dal carcere o dalla mala vita. Attraverso un'attitudine educativa autentica, non ha mai smesso di credere o perso le speranze nell'educabilità umana, nemmeno di fronte ai ragazzi apparentemente irrecuperabili, cambiando, adattando e rivisitando infinite volte la sua azione educativa, in base al tipo di utenza con cui aveva a che fare, per tentare di migliorare la loro condizione giovanile. Come scrive Ragusa, è stato un vero rivoluzionario che ha saputo intervenire subito per sollevare le precarie condizioni sociali in cui destava la società del tempo, senza aspettare la lenta introduzione di riforme o ordinamenti che risollevarono il sistema e sebbene il suo metodo educativo debba essere contestualizzato al periodo storico a cui ci si riferisce e si debbano tener a mente i recenti avanzamenti nelle scienze educative, l'innovazione del suo metodo permane anche ai giorni nostri proprio per i motivi sopra citati (Ragusa, 2009). Oggi non vi sono più minori abbandonati per strada o nelle carceri, ma nondimeno ci sono giovani disorientati che hanno perso la fiducia negli adulti di riferimento, che presentano altrettante problematiche da sopperire (Ragusa, 2009). Per quanto riguarda il contesto occidentale, non si deve più fare i conti con evidenti problemi di povertà

economica, sfruttamento minorile o di impossibilità di accesso all'istruzione; tuttavia le forme di devianza giovanile non sono svanite, sono solo mutate e si sono adattate ai tempi moderni. Carlo Nanni descrive la maggioranza dei giovani e adulti come coloro che vivono una vita all'insegna di un tempo fugace, senza un concreto progetto di vita, perché accusano l'assenza di soddisfacenti prospettive future, sia a livello lavorativo che vitale e questo alimenta in loro la fissazione di cercare emozioni sempre più forti, adrenaliniche ma mai davvero appaganti, che li spingono persino a compiere gesti violenti e aggressivi verso altre persone o cose. Oltre ai fenomeni di bullismo, che si verificano in particolar modo a scuola, altri comportamenti preoccupanti sono la dipendenza da sostanze stupefacenti, atti di vandalismo, gesti estremi che portano a togliersi la vita e una serie di altre questioni e problematiche che sono oggi oggetto di attenzione da parte degli educatori (Nanni, 2017). Le "vite perse" di questa moltitudine di ragazzi

«[sono] un segnale d'allarme della solitudine interiore che implode dentro molte vite giovanili, al di là delle apparenze, delle disponibilità di mezzi, dell'agiatazza e delle stesse attenzioni parentali o del successo sociale» (Nanni, 2017, p. 60).

Per questi e altri motivi, sembra ci sia bisogno di un ritorno all'educazione religiosa, inteso come processo educativo in grado di spronare le persone a trovare la propria vocazione, una vocazione capace di colmare questo senso di vuoto esistenziale e di dare un senso alla propria vita. Quindi, dopo tali considerazioni le opere e il metodo di don Bosco sembrano essere più attuali che mai.

Nel sottocapitolo successivo, si parlerà del filosofo e pedagogista John Dewey, che diversamente da don Bosco, si è focalizzato su altri fattori rilevanti per l'educazione e ha fornito la sua visione in merito alla religione.

2.3 Il pensiero critico di Dewey nei confronti dei credi religiosi

John Dewey nacque nel 1859 a Burlington (Vermont, USA) e fu un filosofo e un pedagogista statunitense. Studiò e si laureò all'università di Vermont e alla Johns Hopkins University a Baltimora, dove ricevette una formazione di tipo hegeliano, influenzata anche dall'evoluzionismo darwiniano, e soltanto in un secondo momento si occupò anche di pedagogia. Subito dopo la laurea, per molti anni della sua vita si dedicò all'insegnamento universitario: prima all'università del Middle West e poi all'università

di Chicago. Nel 1896 fondò la sua “scuola-laboratorio” elementare, connessa all’Università di Chicago, in cui ebbe modo di sperimentare e osservare la messa in atto del metodo pedagogico da lui elaborato (Enciclopedia Treccani online). Alcune delle sue opere più celebri e famose sono: *Il mio credo pedagogico* scritto nel 1897, *Scuola e società* del 1899 e *Democrazia e educazione* pubblicato nel 1916. Già dai titoli delle sue opere si trova un’anticipazione del contenuto del pensiero di Dewey, il quale ritiene che i processi educativi «[...] devono tendere non tanto a far acquisire abilità mentali o espressive, quanto a trasmettere capacità operative idonee a favorire la soddisfazione dei bisogni biologici e psicologici degli individui e a facilitarne un’integrazione nella società democratica» (Enciclopedia Treccani online). Dal 1904 al 1929 insegnò alla Columbia University di New York, per poi lasciare l’insegnamento nel 1930, rimanendo tuttavia molto presente soprattutto a livello politico e sociale, anche su scala internazionale. Durante il tragico periodo delle guerre mondiali continuò a diffondere i valori democratici, senza mai mettere da parte le sue ricerche e i suoi studi pedagogici, tanto che pubblicò nuovi scritti fondamentali come *Logica. Teorie dell’indagine ed Esperienza e educazione* entrambi resi pubblici nel 1938. Muore a New York nel 1952 (Enciclopedia Treccani online). In Italia, lo studio e l’interpretazione del pensiero di Dewey arriva con 50 anni di ritardo, nel dopoguerra, grazie alla traduzione dei suoi scritti per opera del pedagogista Lamberto Borghi, di ritorno dagli Stati Uniti. Borghi, che proveniva da una famiglia di origine ebraica, si era rifugiato negli USA, perché discriminato dalle leggi razziali fasciste del ’38, emanate durante la Seconda guerra mondiale. Tornato in Italia, diventa professore presso la città di Firenze e si occupa di tradurre le opere di Dewey nella “Nuova Italia”: casa editrice fiorentina (Sorzio, 2009).

Dopo questa breve esposizione riguardante gli eventi più rilevanti che hanno contraddistinto la vita di questo importante intellettuale, non si può non conferirgli il titolo di uno dei più grandi pedagogisti del ’900, nonché uno dei principali esponenti del pragmatismo e dell’attivismo. Come ben evidenzia Dario De Salvo, il movimento culturale del pragmatismo ha varie definizioni, ma la versione originale offerta da Dewey viene chiamata “strumentalismo” (De Salvo, 2012). Il pragmatismo generalmente sostiene che l’azione pratica possiede un primato assoluto in diversi ambiti antropologici, come quello conoscitivo, quello sociale o politico, mentre lo strumentalismo è un movimento di pensiero nel quale le idee, le operazioni mentali, quindi il pensiero, hanno

un valore pratico, non sono delle rappresentazioni mentali astratte, ma dei veri e propri strumenti dell'azione, capaci di trasformare l'esperienza e con essa i problemi della vita (Enciclopedia Treccani online). Con questo non si intende escludere l'importanza della teoria, essa è necessaria a descrivere e spiegare la realtà, ma solo le idee consentono di agire in modo pratico per trovare soluzioni ai problemi che ci affliggono giornalmente.

Dewey è anche un rappresentante dell'attivismo e per tanto ritiene che, all'interno del rapporto educativo tra educatore e educando, colui che sta al centro e che dev'essere valorizzato è l'educando (Enciclopedia Treccani online). La prospettiva dell'attivismo supera l'idea del bambino visto come un "piccolo adulto" o come mero oggetto passivo di educazione e fa propria la teoria del puerocentrismo, che si preoccupa di prestare molta attenzione ai bisogni che l'educando manifesta, a partire dall'idea che il processo educativo duri per tutta la vita. Invece, per quanto riguarda la scuola, essa dev'essere inserita capillarmente nella società, così da permettere uno stretto rapporto con la vita e deve garantire l'acquisizione delle abilità necessarie alla risoluzione dei problemi quotidiani (Enciclopedia Treccani online). Nei secoli precedenti, il sapere della scuola tradizionale si era strutturato in forme altamente teoriche ed astratte, rischiando spesso di allontanarsi dalla vita o di non far cogliere l'immediata connessione con la essa: la cultura era una cosa e i problemi della vita erano un'altra e in più lo stesso programma scolastico era standardizzato. Al contrario, Dewey ritiene di fondamentale importanza comprendere i bisogni/interessi e le sue capacità che sono diversi da un soggetto all'altro, così da rispettare le esigenze di ciascuno (Zago, 2013). Infine, gli attivisti ritengono che si debba valorizzare anche l'intelligenza operativa e pratica, grazie allo studio di diverse materie come: matematica, italiano, geografia, storia, filosofia ecc. In altre parole, la cultura cosiddetta "teorica" rimane, ma le si conferisce la finalità di aiutare il ragazzo a vivere meglio e a risolvere i problemi pratici che la vita pone (Zago, 2013). Spiegato cosa si intende per dottrina filosofica dello strumentalismo e quali sono i valori dell'attivismo pedagogico secondo Dewey, si può ora procedere nell'approfondire il suo pensiero e metodo attraverso l'uso dei suoi numerosi scritti.

Per Dewey l'educazione è un continuo e incessante sviluppo che si protrae per tutta la vita e si realizza solamente quando c'è una reciproca interazione tra individuo e ambiente sociale (De Salvo, 2012). Oltre ad essere un processo di sviluppo, l'educazione è anche un'esperienza, ma, come spiega nel suo scritto *Esperienza ed educazione*, non

tutte le esperienze che caratterizzano la vita dell'individuo si possono dire sempre educative e solo grazie al metodo scientifico è possibile comprendere il significato profondo di queste prove quotidiane (Dewey J. , 1993). Le esperienze che si possono definire davvero educative devono corrispondere a due criteri: il criterio di continuità e quello di interazione. L'educazione deve partire da una conoscenza che si ha già e che deve avere una consecutività d'azione che permette di arricchire quella conoscenza di partenza. Le azioni devono avere una sequenza ripetuta nel tempo ed è compito dell'educatore prevedere lo sviluppo continuo nell'esperienza (Gottardo, 2017). Ad esempio, quando un bambino si avvicina a una candela accesa conosce già il fuoco, sa che illumina, ma quando ad un certo punto si avvicina e lo tocca si scotta e così impara che il fuoco oltre a illuminare scotta (Dewey J. , 1949, pp. 179-180). In più, in vista del secondo criterio, l'esperienza consente di entrare in relazione con l'ambiente e questo scatena un'influenza reciproca: l'ambiente modifica l'uomo e l'uomo modifica l'ambiente (Gottardo, 2017). La difficoltà dell'educazione fondata sull'esperienza risiede nel tentativo di scovare ogni volta l'esperienza più valida e capace di portare l'individuo a una trasformazione e crescita personale. Anche qui aspetta all'educatore portare la trasformazione nella direzione desiderata (Zago, 2013). Come giustamente afferma Ragusa, se un giovane esce e si trova con un gruppo di amici suoi pari, che però fanno abuso di droghe e alcool, questi ragazzi non stanno facendo un'esperienza educativa; quindi è fondamentale attuare un intervento educativo in grado di indirizzare questi giovani verso altri stimoli, che siano davvero formativi per la loro persona (Ragusa, 2009).

Sempre per quanto riguarda il concetto di educazione, per capire il reciproco rapporto che ha con la società, bisogna rifarsi all'opera *Democrazia e Educazione*, che Massimo Baldacci ha commentato sostenendo che Dewey abbia l'obiettivo di «applicare all'educazione le idee di una società democratica, collegando lo sviluppo della democrazia al metodo sperimentale e alla riorganizzazione industriale» (Baldacci, 2017, p. 27). Siccome la formazione corretta dell'essere umano, secondo Dewey, può avvenire solo che all'interno di una società democratica, la finalità dell'educazione dev'essere quella di crescere uomini democratici, capaci di vivere all'interno della società e in grado di scegliere in favore della democrazia. La democrazia però non deve essere intesa come un evento fisso e statico da mantenere, ma essa è un processo di conquista in continua

evoluzione e cambiamento. In altre parole, non esiste la società migliore possibile, perché la dobbiamo sempre e ancora raggiungere.

Alla fine di questo approfondimento riguardante il termine “educazione”, non bisogna dimenticarsi di spiegare cosa intende dire Dewey per “scuola attiva”, cosa che fa nello scritto *Il mio credo pedagogico*. Secondo la sua visione, la scuola è un’istituzione sociale che non deve imporre nulla in modo coercitivo, anzi, il compito che le viene assegnato è quello di servire da mezzo per far partecipare il bambino alla cultura della sua specie, per fare in modo che usi questi beni ereditati al fine di fornire risposte all’esigenze sociali (Dewey J. , 1954). Nel convenire a queste considerazioni, come riporta nelle annotazioni Lamberto Borghi, Dewey inevitabilmente critica l’educazione impartita nella scuola tradizionale incolpandola di aver indotto e realizzato una netta separazione tra scuola e vita reale (Dewey J. , 1968) Contrariamente, la scuola deve rappresentare la vita attuale, che dev’essere altrettanto reale e vitale per il fanciullo come quella che egli conduce a casa, nel vicinato e nel recinto dei giochi. La vita all’interno della scuola dovrebbe dunque essere come la vita reale, ma semplicemente semplificata rispetto alla società esterna, perché il bambino va anche protetto, va fatto crescere in un ambiente che mette a disposizione le esperienze di cui egli ha bisogno, eliminando quelle più pericolose. Insomma, secondo Dewey, si dovrebbe instaurare un nesso naturale tra la vita quotidiana del fanciullo e ciò che accade nel mondo circostante; tale compito spetta alla scuola, in quanto deve rendere chiaro questo nesso e portarlo alla coscienza (Dewey J. , 1954).

Dopo aver introdotto i pensieri e i metodi promossi dall’educazione democratica di Dewey, di seguito verrà discussa una sua specifica riflessione riguardante l’argomento delicato della religione. Dewey ha riportato le sue idee circa tale tematica nel suo famoso saggio intitolato: *A Common Faith*, che corrisponde in italiano al testo *Una fede comune*, che raccoglie i tre interventi da lui tenuti nel 1934 nelle “Conferenze sulla religione alla luce della scienza e della filosofia” (Dewey J. , 1959). All’inizio del suo scritto, egli mette in evidenza una innegabile situazione di divisione che si è venuta a creare negli ultimi tempi, che è stata già dettagliatamente discussa nel primo capitolo, precisamente nel sottocapitolo 1.2 intitolato: “La crisi religiosa della modernità”. Pertanto, Dewey individua una separazione tra chi accetta e ripone la propria fede in principi fondamentali, sacramenti e regole specifici (da costoro considerati mezzi sicuri per avere accesso al

trascendente e alle grandi verità esistenziali) e chi, invece, ritiene che le innovazioni scientifiche e culturali abbiano messo in crisi la credenza nel soprannaturale e con essa tutte le religioni associate. Dewey specifica inoltre, in merito al primo gruppo, che anche se esistono una pluralità di religioni diverse, con riti e credi differenti, tutte sono accomunate sia dalla necessità di credere in un essere superiore che vada oltre l'esperienza umana, sia dalla speranza in un'immortalità dell'anima che superi la natura (Dewey J. , 1959). Mentre lo schieramento antitetico, se portato all'estremo, chiede di eliminare sia le antiche religioni storiche sia tutto quello che ha anche una minima natura religiosa. Nonostante non sembra esserci nessun legame o condivisione di pensiero tra i due schieramenti, entrambi fanno corrispondere il religioso con una credenza soprannaturale (Dewey J. , 1959). Raggiunta questa constatazione, Dewey vuole dunque rovesciare questa convinzione, per dimostrare «[...] come si possa diversamente concepire la natura della fase religiosa dell'esperienza, separandola dal soprannaturale e da tutte le cose che da esso sono nate e cresciute» (Dewey J. , 1959, p. 4). Nel fare questo però, come afferma anche Riccardo Cravero, non ha intenzione di restituire alla religione il suo antico splendore e salvarla dalla crisi indotta nell'epoca moderna della secolarizzazione, tutt'altro; difatti nei suoi confronti si lascia andare a numerose critiche e dissensi nei confronti della religione e, in alternativa ad essa, cerca di offrire una nuova "fede comune" in grado di mettere da parte qualsiasi riferimento soprannaturale (Cravero, 2020). Secondo Dewey, l'uomo che crede in una qualche realtà che va oltre la natura materiale non fa altro che venir meno alle sue responsabilità, perché ritiene più o meno consapevolmente che solo un essere superiore possa, ad esempio, risolvere o migliorare una situazione problematica; questo emerge chiaramente in queste sue parole: «L'affidarsi a un potere esterno è la contropartita di un atto di resa dell'impegno umano» (Dewey J. , 1959, p. 50). Il bene e il male dipendendo esclusivamente dalla scelta che l'uomo fa quando agisce, non da una qualche realtà mistica o fede religiosa che va al di là del mondo conosciuto; pertanto, la scienza e "l'intelligenza naturale" prenderanno il posto del credo religioso (Cravero, 2020). Egli ammette che gli scopi e gli ideali che motivano l'uomo ad agire sono frutto dell'immaginazione, però ci tiene a precisare che sono costituiti da materia fisica e sociale propria dell'esperienza del mondo. A sostegno della sua tesi egli porta l'esempio della locomotiva e del telegrafo: fino a poco tempo fa non esistevano questi strumenti, ma solo perché si dovevano ancora creare le condizioni

favorevoli a livello di materie prime, conoscenze e capacità dell'uomo perché essi venissero prodotti; infatti, non appena tutto fu ben predisposto, l'essere umano operò per crearli (Dewey J. , 1959).

Detto questo però, non sembra nemmeno corretto considerare l'approccio laicista di Dewey come un approccio radicalmente ateo. Infatti, nelle parole di Carla Padroni emerge come egli ritiene che «[...] l'esperienza religiosa con la sua specifica connotazione spirituale è atteggiamento naturale dell'uomo che dunque non potrà in nessun modo essere dichiarato superato» (Padroni, 2021, p. 342).

Come sostenuto da Padroni, Dewey stesso è critico nei confronti delle persone prive di fede, in quanto le considera incapaci di relazionarsi con un'entità esterna a loro stessi. Tali individui convivono con un vuoto esistenziale che li porta a vedere solo se stessi e questo fa sì che l'assenza di un'esperienza spirituale religiosa li muova ad agire pensando di poter sovrastare chiunque, avendo come unico scopo il raggiungimento dei loro personali interessi (Padroni, 2021).

D'altro canto, Dewey si mostra contrario anche alla religione istituzionalizzata, a cui attribuisce il motivo del distacco dell'essere umano dalla sua vita semplice. Quindi, in seguito a queste importanti precisazioni, Padroni evidenzia come per Dewey la fede possa essere intesa come quella forza capace di sollecitare un sentimento di fiducia, sia nelle opportunità rivelate dall'immaginazione, sia nella conseguente azione, atta ad attuare possibili soluzioni a possibili complicazioni (Padroni, 2021).

Quando Dewey usa il termine "Dio", non lo fa corrispondere al Dio eterno, onnipotente, considerato il creatore di tutto l'universo, proprio della tradizione cristiana, piuttosto Dio «[...] è inteso con un significato operativo, come un termine preferenziale che definisce l'*attività* [...]» (Padroni, 2021, p. 348). L'idea di Dio non corrisponde al soprannaturale, ma equivale a una spinta/forza motivazionale che permette la realizzazione tangibile dell'azione umana; che non può prescindere dalla natura (Padroni, 2021).

Per concludere,

«[egli] afferma che la religione costituisce quindi una caratteristica di tutte quelle esperienze umane che definiscono l'organicità "del processo della vita" e forniscono, allo stesso tempo, l'energia e la forza necessarie per armonizzare l'uomo con il mondo» (Padroni, 2021, pp. 342-343).

Pertanto, si ritiene necessario evitare uno slittamento interpretativo di Dewey dalla dimensione laicista a quella atea.

Questa analisi del pensiero filosofico e pedagogico di Dewey non ha la finalità, per non dire la superbia, di trattare tutte le più svariate sfaccettature che lo coinvolgono, perché la sua lunga vita dalla durata di quasi un secolo è stata costellata da innumerevoli argomenti e teorie da lui affrontati. Quindi per ragioni riguardanti la finalità di questo elaborato, ci si è concentrati specificatamente sui punti chiave del suo metodo educativo e il giudizio critico che rilascia sul tema della religione. In ultima istanza, per portare a compimento questo secondo capitolo, verrà di seguito presentata un'ultima parte che si occuperà di confrontare e mediare le idee emerse fino ad ora.

2.4 Confronto tra Dewey e Don Bosco

John Dewey, filosofo e pedagogista americano e don Bosco, presbitero e pedagogo italiano, di primo acchito non sembrano avere niente in comune l'uno con l'altro, sia a causa della differenza che vi è nella loro formazione scolastica, sia per quanto riguarda i principi e fondamenti che hanno contrassegnato il loro credo educativo. Non si possono nascondere le loro profonde divergenze, che compaiono soprattutto sul tema della religione, ma al tempo stesso non è nemmeno corretto cadere in sentenze generalizzate che costruiscono a priori una visione rivale tra i due o che li considerano non più attuali. Pertanto, i ragionamenti che seguiranno si preoccuperanno di trovare dei punti d'incontro tra le parti che consentano di costruire un dialogo sull'educazione tra dimensione religiosa e dimensione laica.

Come abbiamo già ampiamente discusso, per Dewey l'educazione è un costante sviluppo, un processo in atto tra individuo e ambiente, che segna tutta la vita dell'uomo e che permette di fare esperienza; viceversa, per don Bosco, la religione è l'unico strumento capace di educare i ragazzi ad essere persone leali e buone. A prescindere da questi diversi punti di vista, entrambi vedevano l'educando come un essere attivo e vero protagonista della relazione educativa. Parallelamente, al di là del fatto che Dewey promuovesse la formazione democratica e laica del soggetto mediante il metodo scientifico, mentre don Bosco l'educazione religiosa mediante l'applicazione del Sistema Preventivo, anche la figura autorevole e non autoritaria dell'educatore veniva da ambedue concepita in modo altrettanto simile. In particolare, per entrambi il compito

dell'educatore di prendersi cura dell'educando avviene attraverso un costante processo di attenzione verso le esigenze dello stesso, evitando invece di imporre modelli educativi in modo coercitivo, così da preservare in ogni momento la libertà stessa dell'educando e promuovere una sua spontanea adesione alle iniziative che gli vengono proposte. Infine, entrambi gli autori mettono in primo piano i problemi della vita dei giovani. Don Bosco concretizza questo obbiettivo mettendosi al servizio dei giovani sbandati e orfani che vivevano per strada, mentre Dewey asseconda questa visione promuovendo un'educazione pragmatica, strumentale e facendo in modo che vi sia una continuità tra la scuola e le esperienze di vita reale fatte all'interno della società; cosa che concretizza nella sua Scuola-Laboratorio di Chicago.

Detto questo, il confronto tra questi due grandi teorici e promotori dell'educazione non ha lo scopo di provocare un conflitto insanabile tra i due, per poi giungere all'esclusione di un modello educativo a fare dell'altro. Piuttosto, entrambe le loro testimonianze, proprio perché diverse, danno modo di conoscere più punti di vista, così che ogni individuo, per riprendere un concetto di Dalla Torre e colleghi, abbia a disposizione una vasta rete di possibili esperienze umane (sia religiose che laiche). In questo modo, ogni persona, attraverso un percorso di educazione plurale e integrale, può veramente ritenersi in grado e libero di scegliere consapevolmente se condividere il pensiero dell'uno piuttosto che dell'altro o stare nel mezzo, beneficiando della ricchezza di pensiero di cui entrambi sono portatori.

3. La prospettiva dell'esemplarismo come potenziale compromesso tra laicità e religione

Il secondo capitolo si è concluso mettendo a confronto il pensiero di don Bosco e Dewey, con l'intento però di giungere a un compromesso tra i loro due modelli educativi differenti: il primo di carattere religioso e il secondo di stampo laico. Parallelamente, anche il terzo capitolo ha l'obiettivo di individuare un possibile punto di unione tra religione e laicità e tale compito verrà assegnato alla teoria morale dell'esemplarismo, in particolare dalla versione ideata da Linda Zagzebski. Per raggiungere questo scopo, si inizierà con un'analisi generale dell'esemplarismo, riportando anche le possibili critiche a tale modello teorico, e in un secondo momento si tenterà di inserire questa teoria morale all'interno del contesto educativo. Per finire, verrà spiegata la peculiare spinta motivante che l'esemplarismo sembra avere rispetto ad altre teorie morali.

3.1 Introduzione all'esemplarismo

L'etica, come disciplina filosofica, può essere suddivisa in almeno quattro branche principali: l'etica descrittiva, la metaetica, l'etica normativa e l'etica applicata. Tra queste grandi famiglie, la teoria morale dell'esemplarismo rientra nel sottoinsieme dell'etica normativa, che si occupa di studiare quali dovrebbero essere le norme e i giudizi di valore che dovrebbero guidare le nostre azioni e precisamente si ritiene essere una delle più recenti evoluzioni dell'etica delle virtù. L'etica delle virtù, rispetto al consequenzialismo e alla deontologia, che sono le altre due concezioni dominanti presenti nell'etica normativa, non si interroga sulle conseguenze di un'azione (consequenzialismo) e non si sofferma nemmeno a giudicare il contenuto e le intenzioni di un'azione (deontologia), ma il suo intento è quello di conferire valore all'azione di una persona in base all'attitudine e al carattere che quest'ultima ha nel momento in cui la compie (Campodomingo, Michel, & Vaccarezza, 2017). Una famosa espressione di Aristotele può essere utile per chiarire ancora di più il punto: «come una rondine non fa primavera, né la fa un solo giorno di sole, così un solo giorno, o un breve spazio di tempo, non fanno felice e beato nessuno» (Aristotele, 1999, p. 23) (espressione solitamente ridotta a “una rondine non fa primavera”), che significa essenzialmente che una persona non può essere considerata

virtuosa per aver fatto una sola azione buona, perché il valore della singola azione non basta, ciò che è importante è guardare a come la persona si forma nel suo carattere e si perfeziona nel tempo diventando sempre più virtuosa (o viziosa).

A questo proposito, Linda Zagzebski ha proposto la teoria morale dell'esemplarismo, che pone le sue fondamenta nei soggetti morali eccellenti, che scatenano in coloro che li osservano o che vengono a conoscenza delle loro azioni emozioni di ammirazione nei loro confronti (Zagzebski, 2017). L'esemplarismo quindi si distingue dalle tipiche teorie precedentemente indicate che invece si fondano in un qualche concetto morale come può essere il bene, la virtù, il dovere, le conseguenze delle azioni, ecc. (Vaccarezza & Croce, 2016). Ora, per capire che caratteristiche deve avere un soggetto per essere considerato moralmente eccellente, così che si possa poi seguire il suo esempio, torna utile rifarsi a Michel Croce, che delinea le tre caratteristiche fondamentali e irrinunciabili che tale soggetto deve avere. Egli dev'essere una persona in grado di suscitare l'emozione di ammirazione negli altri, deve essere degna di essere imitata e capace di motivare all'agire in modo virtuoso. Lo stesso autore però individua vari esempi di persone sommamente ammirevoli e li distingue in chi genera ammirazione morale e chi ammirazione non-morale (Croce, 2017).

Ad esempio, Oskar Schindler, imprenditore agricolo tedesco, che nel periodo della Seconda guerra mondiale ha salvato più di mille ebrei dalla morte certa che sarebbe spettata loro se fossero finiti nei campi di concentramento, suscita ammirazione morale in grado di motivare una persona a seguire il suo esempio, per esempio sviluppando un'attitudine virtuosa verso chi ha bisogno, a discapito spesso del proprio tornaconto; differentemente, il velocista Usain Bolt suscita un'ammirazione non-morale, perché le persone riconoscono in lui un grande talento degno di lode, ma lo fanno corrispondere a una sua capacità naturale, unica, quindi le persone non potendola possedere a loro volta, non sono nemmeno portate a desiderarla e imitarla (tuttavia, Croce lascia aperta la possibilità che di un atleta si possano ammirare in senso morale non tanto le sue capacità prestazionali, ma la serietà negli allenamenti, la dedizione, l'onestà, che sono tutti aspetti degni di una certa rilevanza morale) (Croce, 2017). Pertanto, la teoria morale dell'esemplarismo si interessa al primo tipo di ammirazione, quella morale, che consente di diventare moralmente migliori (Croce, 2017).

Per chiarire meglio come funziona tutto il procedimento che porta il soggetto ad ammirare una persona fino a volerla imitare, Zagzebski spiega i vari passaggi che lo coinvolgono e che partono dall'eccellenza morale dell'esemplare morale fino al desiderio di emulazione e miglioramento morale. L'autrice ritiene che l'eccellenza morale si materializzi nel modello esemplare che detiene tutte le virtù a un livello eccezionale, non grazie a una dote innata, ma per merito della sua continua dedizione e costanza a essere virtuoso. Tale esempio virtuoso viene identificato come una persona realmente ammirevole, capace di suscitare un'emozione che possiede un aspetto affettivo/emotivo, in grado di indurre le persone ad emulare tale comportamento (Zagzebski, 2017).

Ora, per comprendere chi siano queste persone moralmente eccellenti, bisogna rifarsi a Maria Silvia Vaccarezza e Michel Croce che riprendono dallo scritto di Zagzebski due gruppi di esemplari differenti: gli eroi e i santi. L'eroe è colui che spesso si contraddistingue per il suo coraggio nelle situazioni di pericolo, ma al di là di compiere un singolo atto o più atti moralmente eccezionali, non risulta essere in possesso di altre virtù. Invece, il santo (inteso non in senso esclusivamente cristiano) è colui che conduce una vita all'insegna di tutte le virtù e per questo lo si considera moralmente perfetto (Vaccarezza & Croce, 2016). Il Santo è una persona pienamente morale nella sua attitudine, che aspira sempre al miglioramento di sé, anche con le sue azioni. San Francesco d'Assisi o Madre Teresa di Calcutta sono degli ottimi esempi che rientrano nella categoria del santo, ma non per forza esso lo si deve indentificare con una figura religiosa. Vaccarezza appunto, colloca tra i santi anche un semplice cittadino onesto e altruista, che rinuncia alla sua vita "comune" e ricca di comodità per diventare un medico in missione. Egli può essere spinto a compiere tale scelta per motivazioni laiche, come un grande sentimento di altruismo e filantropia. Anche qualora non lo si possa considerare una persona perfetta in tutti gli aspetti, ciò non toglie il suo essere pienamente morale. Questo medico è un esemplare di santo perché cerca di realizzare qualcosa che va oltre le richieste ordinarie della virtù (es. essere un medico bravo e benevole) (Vaccarezza, 2020).

Invece, nelle vesti dell'eroe compare la figura di Leopold Socha, persona non perfetta moralmente in quanto ladro e rapinatore polacco, ma che durante la Seconda guerra mondiale si è contraddistinto per aver salvato un gruppo di ebrei nascondendoli nelle fognature, escogitando innumerevoli scappatoie per assisterli in tutto e per tutto, anche a costo di mettere a rischio la sua stessa vita (Zagzebski, 2017).

Vaccarezza però, rifacendosi a Zagzebski, introduce anche una terza figura esemplare, quella del saggio, più precisamente definito da Vaccarezza stessa come: “virtuoso ideale ordinario”, perché esso compie certe azioni eccelse attraverso un percorso di perfezionamento, ma non vive una vita totalmente eccellente in situazioni di eccezionalità (si veda, per esempio, il medico in missione); si regola in base a una consueta virtù ordinaria (Vaccarezza, 2020).

Un esempio di saggio proposto da Zagzebski è quello di Confucio, fondatore di una filosofia cinese che ha a che fare con il miglioramento di sé all’interno della società. Confucio con la sua saggezza elevata, a differenza dei santi e degli eroi, attrae e affascina le altre persone per il suo modo di essere tranquillo, pacato e calmo, segni che testimoniano la sua pace interiore e hanno modo di rispecchiarsi anche nel suo modo di comportarsi esteriormente (Zagzebski, 2017). Egli, a differenza dell’esemplarista radicale, incarna il virtuoso ideale ordinario perché lavora su uno standard di virtù ordinaria e non raggiunge costantemente livelli di esemplarismo radicale.

Dopo aver descritto le caratteristiche necessarie per individuare l’autentico soggetto morale, degno di essere emulato, seguite da un’ampia spiegazione delle tre tipologie di esempi morali di cui si può fare esperienza durante la vita; è importante mettere in guardia sul fatto che l’ammirazione può cadere in errore e quindi rischiare di essere indirizzata verso un soggetto che non è affatto esemplare. Ciò è accaduto con parte della popolazione italiana durante il periodo fascista che, accecati dall’ammirazione che riponevano nei confronti di Benito Mussoli, hanno più o meno consapevolmente contribuito al verificarsi delle atrocità decise da questo dittatore. Di questo problema, che si potrebbe definire della “ammirazione malriposta”, ne ha parlato Antonio Da Re, il quale, rifacendosi alle riflessioni di Zagzebski, ha spiegato che la soluzione risiede in un’attenta riflessione cosciente da parte del soggetto, che si deve accompagnare all’emozione dell’ammirazione. Questo consente di cogliere se essa sia ben riposta o meno e, in aggiunta, di verificare nel tempo l’attendibilità di questa emozione, attraverso una ripetizione di tale processo mentale in successivi momenti (Da Re, 2021). Inoltre, anche se grazie alle nostre capacità intellettive riuscissimo a scovare il vero soggetto morale (ossia un soggetto concretamente ammirevole anche a seguito del vaglio della riflessione), resta un secondo problema evidenziato da Michel Croce, ovvero: «[...] l’individuazione di esemplari così lontani dalla nostra esperienza da essere difficilmente

imitabili» (Croce, 2017, p. 7). Se si prende ad esempio un modello troppo perfetto, si rischia di rendere la vita esemplare non più così tanto desiderabile e questo può portare all'autodistruzione dell'esemplarismo, in quanto si verificherebbe la perdita della spinta dell'emulazione. A questo proposito, Vaccarezza evidenzia che questo problema è insito nell'esempio morale del santo. Esso è un soggetto già virtuoso che però si spinge oltre e arriva a fare qualcosa al di là della virtù ordinaria, che lo rende ancora più perfetto divenendo quindi un cosiddetto modello supererogatorio (ossia che compie azioni morali che vanno oltre a ciò che è d'obbligo fare). Gli esemplari supererogatori però, percepiti come persone eccezionali con stili di vita estremi, in un certo senso rischiano di demotivare un comune cittadino e rischiano di essere poco desiderabili, in quanto superano ogni normale aspettativa umana rispetto all'idea di vita morale da perseguire (Vaccarezza, 2020).

Per l'appunto, la filosofa americana si accinge a evidenziare che è importante scegliere esemplari che riteniamo accessibili a noi e in più, si preoccupa di ricordare che la crescita del senso morale di un individuo progredisce nel tempo, non nasce da un giorno all'altro (Croce, 2017).

3.2 Il compromesso dell'esemplarismo tra religione e laicità all'interno dei processi educativi

Messe in luce le principali critiche che si possono rivolgere all'esemplarismo, soprattutto quello radicale introdotto da Zagzebski, di seguito si cercherà di apprezzare questa teoria morale in ambito educativo. Un'educazione di stampo esemplarista si occupa di sollecitare lo sviluppo morale dell'educando e per raggiungere tale proposito si serve degli esempi ammirevoli, i quali posseggono una forza motivante che le teorizzazioni astratte non hanno, perché essi stessi incarnano le norme e i principi morali. Come sostenuto da Vaccarezza,

«[c]on ciò, non si vuole negare l'importanza dei diritti, o svuotarli di contenuto e dismetterne il ruolo; tuttavia, si sostiene che sia decisamente più agevole suscitare motivazione e convinzione attraverso l'ammirazione e il contagio emotivo che non attraverso l'elencazione di una lista di diritti, giocoforza astratti» (Vaccarezza, 2020, p. 176).

Quindi, la teoria morale dell'esemplarismo si riesce a introdurre efficacemente all'interno dell'ambito educativo quando, per esempio, mediante l'accompagnamento, la guida e la supervisione del docente, gli alunni vengono a conoscenza di figure moralmente straordinarie, prese in esame con lo scopo di sollecitare gli allievi a capire il motivo di questa loro eccezionalità, in modo che potenzialmente possa nascere in loro il desiderio di imitare questi soggetti (Croce, 2018). Di conseguenza, l'educatore che fa propria questa visione, potrebbe essere indotto a pensare di dover porre l'attenzione solo sulla figura del santo, l'unico che conduce una vita virtuosa in modo radicale a livello integrale, ma Vaccarezza e Croce dimostreranno che anche l'eroe, nonostante la sua incompleta virtuosità, rimane comunque un modello da ammirare, che non va escluso all'interno dei processi educativi. Rifarsi all'esempio moralmente imperfetto dell'eroe, permette di individuare più semplicemente dove esso abbia dato modo di distinguersi; in questo modo, in un secondo momento, il giovane rimasto impressionato da tale gesto potrà ricordare meglio tale figura e riconoscerla come esemplare da poter imitare; invece, compiere la stessa operazione con il santo è più difficile, perché esso testimonia innumerevoli azioni buone che corrispondono ad altrettante virtù, quindi distinguerle non è facile; inoltre, come menzionato sopra, tali numerose azioni virtuose e massimamente eccellenti rischiano di rendere il santo quasi irraggiungibile agli occhi del giovane educando (Vaccarezza & Croce, 2016; Vaccarezza, 2020).

In tal senso, tramite una strategia educativa inversa, l'educatore, può dar prova del valore morale dell'attitudine virtuosa servendosi paradossalmente dei vizi, dei difetti, e dei limiti umani che determinate figure eroiche possiedono assieme alle loro virtù. Per fare ciò egli ha varie possibilità: domandare agli educandi quali sono le virtù che non presenta l'eroe, dimostrando la vita piena e soddisfacente che avrebbe potuto vivere in assenza di tali vizi, chiedere quali di questi vizi avrebbe potuto mettere a rischio la riuscita della sua grande impresa eroica (Vaccarezza & Croce, 2016), oppure, ripercorrendo il percorso che ha condotto l'eroe a frenare certi vizi o attitudini sbagliate, per accrescere una condotta più virtuosa.

Tuttavia, l'educatore nel fare questo deve sempre tener presente il rischio di un'ingente suddivisione dei modelli virtuosi che porta con sé l'eroe, nel quale non deve cadere, perché il progetto educativo non si interessa al fatto che il singolo debba assimilare una specifica virtù, ma egli deve continuamente perfezionarsi nella sua

globalità (Vaccarezza & Croce, 2016). In ultima analisi, le figure eroiche risultano essere più imitabili, proprio per la loro natura imperfetta, che gli consente di avvicinarsi alle persone umane che spesso e volentieri: sbagliano, commettono peccato e si fanno persuadere dai vizi (Vaccarezza & Croce, 2016).

A questo ultimo punto di riflessione, come riporta Croce, si collegano anche i *life-sized role models* di Meira Levinson, la quale non si occupa di parlare propriamente di “eroi” come esempi morali, ma introduce altrettanti “modelli imperfetti” con cui il ragazzo quotidianamente entra in contatto, che sono ad esempio: i genitori, i vicini di casa, i nonni, gli insegnanti; ovvero degli esemplari “comuni”, sicuramente non perfetti, ma che risultano essere comunque proficui dal punto di vista morale (Croce, 2018). Essi sono significativi per tre motivi: il primo è legato alla possibilità dell’individuo di incontrare tali figure nel medesimo ambiente sociale a cui appartiene ed in cui vive; il secondo si riferisce all’opportunità di fare esperienza diretta e concreta delle loro azioni virtuose, creando i presupposti per l’avvio di una relazione e di uno stimolante confronto riflessivo; il terzo si associa alle fragilità che presentano e che li rendono più umani, aspetto che consente loro di avvicinare soprattutto chi sta muovendo i primi passi nel cammino di sviluppo morale (Croce, 2018). Proprio perché il mondo e le persone che lo abitano non si possono dire esenti dall’errore, dai limiti umani e, in senso religioso, dal peccato, bisogna trovare un compromesso tra l’esempio morale dell’eroe imperfetto e il modello esemplare del santo, perché

«[...] l’educazione morale basata sugli esemplari può utilmente beneficiare tanto del contributo degli eroi quanto di quello dei santi: se i primi sono più vicini all’esperienza ordinaria e permettono di comprendere la virtù anche per mezzo di una riflessione sui vizi, i secondi rappresentano invece il modello ideale cui guardare, un modello che va indicato come possibile per tutti» (Vaccarezza & Croce, 2016, p. 8).

Infine, non bisogna dimenticare della figura esemplare del saggio. Quest’ultimo, esemplare morale ordinario, funge da punto medio tra i due estremi dell’eroe e del santo. Come spiega Vaccarezza, una persona saggia la si può identificare anche in un semplice medico a cui basta vivere una vita ordinaria, caratterizzata da una semplice quotidianità; attento e amorevole con tutte le persone che lo circondano: pazienti, famiglia, amici, ecc. Egli, a differenza del medico che decide di andare in missione umanitaria in Africa, non

realizza atti straordinari ed estremi, perché il suo proposito è quello di perfezionarsi e migliorarsi di giorno in giorno diventando sempre più una “brava persona” (Vaccarezza, 2020). Questa terza figura, consente di eliminare il problema della moralità radicale del santo supererogatorio, e in ambito educativo si prospetta essere un soggetto morale capace di suscitare desiderio e voglia di emulare il suo esempio.

3.3 L'esemplarismo applicato alla figura di don Bosco

Dopo questa consistente analisi delle tre principali tipologie esemplari: eroe, santo e saggio, viene ora discussa la figura di don Bosco alla luce dell'ottica esemplarista stessa.

Quest'ultimo, sacerdote e pedagogo italiano (ampiamente analizzato nel secondo capitolo), venne proclamato santo nel 1934 da Papa Pio XI, dopo essersi dedicato a grandi opere caritatevoli e aver trascorso tutta la vita al servizio dei poveri e affamati.

Come modello esemplare, egli è maggiormente assimilabile alla figura del santo, non tanto per la fede religiosa testimoniata (è già stata definita riduttiva la mera identificazione di tali esempi morali come esclusive figure religiose), quanto invece per il fatto che si accinge ad essere l'incarnazione dell'esemplare perfetto, capace di dominare le passioni e, integro, di elevare le proprie virtù.

Consapevoli di ciò, non è ignorabile il problema del modello supererogatorio insito nella tematica in questione. Il limite dell'avvicinamento all'agente morale radicale rischia di produrre la nascita di possibili effetti indesiderati sul piano educativo. L'associazione dell'esemplare ad un'idea di perfezione irraggiungibile abbatte infatti il desiderio di volerlo adottare come modello, creando frustrazione e allontanamento. Dire semplicemente: “Fai come don Bosco!” potrebbe scatenare un processo di rigetto interiore capace di deviare il nobile fine dell'educazione. L'obiettivo ultimo non è quello di uniformarsi a don Bosco e copiare interamente ciò che egli ha fatto (convertirsi, mollare tutto per entrare in seminario, farsi prete e dedicare ogni istante della propria vita all'educazione dei ragazzi): ciò provocherebbe la perdita di una delle più grandi aspirazioni della stessa educazione, ovvero il desiderio di aiutare l'educando ad essere sé stesso nella costruzione del proprio progetto esistenziale.

Zagzebski specifica che possiamo riprodurre quello che hanno fatto queste figure di spicco in modo meno eclatante (Zagzebski, 2017), ma comunque significativo. Possiamo ad esempio cominciare dall'ammirazione delle loro azioni di aiuto umanitario

e prossimità nei confronti dei più poveri, aspetti di indicibile rilevanza ed importanza sociale. L'ammirazione scaturisce dall'esperienza d'incontro con queste figure, sia diretta che narrativa, e non attraverso il solo dictum di qualche esponente religioso. Don Bosco non avrebbe fatto nulla se avesse solo detto "cosa fare", senza proporre il suo stesso percorso di vita come testimonianza tangibile. Pertanto, l'attenzione che gli si vuole rivolgere non si riferisce all'identificazione della tipologia di educazione religiosa di cui si fece promotore, ma alla definizione di don Bosco come modello esemplare. Si tratta della semplice constatazione del suo carattere come incredibilmente virtuoso e del suo agire come moralmente buono, ammirevole e utile per il miglioramento morale di ciascuno. Ad ogni modo, nulla vieta che, una volta riconosciuta e ammirata la figura di don Bosco da tale punto di vista, qualcuno possa avvicinarsi liberamente all'esperienza religiosa in quanto tale.

Pertanto, ragionando secondo una prospettiva esemplarista, i problemi di contrasto tra credo religioso e laicismo sembrano più facili da superare, in quanto l'obiettivo diviene il raggiungimento di un punto di comunione. In questo modo, infatti, sembra possibile individuare nell'esemplarismo la possibilità di delineare una "terra e una lingua morale condivise", proprio a partire dalla testimonianza di queste figure eccellenti virtuose. In tal senso, l'educando che fa esperienza di più modelli educativi alternativi, grazie ad un percorso di educazione plurale e integrale, arricchisce fin dall'inizio il suo bagaglio di vita e le sue competenze morali e solo in un secondo momento sceglierà quale figura esemplare e quale attitudine sente più vicine alle proprie inclinazioni.

Il pregio dell'esemplarismo risiede nel fatto che esso non si focalizza sui concetti morali, religiosi o laici, in quanto tali che motivano all'azione (il bene, Dio, la giustizia sociale, i diritti umani, ecc.), ma si sofferma sulla capacità dell'esemplare morale di essere dimostrazione d'una vita virtuosa ammirevole, che induce gli altri a fare lo stesso secondo le proprie abilità. Di conseguenza, la prospettiva esemplarista si può considerare un valido punto di unione tra religione e laicità perché sia le figure religiose come don Bosco, San Francesco o Martin Luther King, che quelle laiche, come ad esempio Leopold Socha o, più semplicemente, la figura di un normale medico virtuoso, rappresentano esseri umani ammirabili da un punto di vista morale, capaci di creare un sentimento di emulazione anche nel non credente.

Queste numerose argomentazioni sono un'altra prova a favore dell'impossibilità di eliminare da un punto di vista antropologico la dimensione religiosa (oppure quella laica); piuttosto, entrambe devono sussistere all'interno della formazione morale del soggetto agente, anche nella teoria dell'esemplarismo, in particolar modo quando si ha a che fare con l'educazione.

In ultima istanza, l'esemplarismo, esprime una forza motivante che a volte le teorizzazioni morali astratte non posseggono. Quindi, sia che una persona entri personalmente in contatto con un esemplare morale (perfetto o imperfetto, radicale o ordinario), sia che ne faccia esperienza tramite la narrazione di un racconto che lo riguarda o mediante una parabola del Vangelo, oppure ancora attraverso la visione di un'immagine che lo rappresenta, tale conoscenza, se seguita da un'attenta riflessione e discussione costruttiva, può concretamente motivare l'individuo a migliorarsi.

Conclusione

La tesi è stata sviluppata su una dettagliata analisi del tema della religione in ambito educativo e morale, nel tentativo di porre in evidenza l'attuale complicato rapporto tra etica, religione e educazione.

Il percorso tracciato ha inizialmente attraversato la descrizione di tre teorie di pensiero quali etica laica, volontarismo e fondamentalismo (atte a promuovere oppure disincentivare l'autonomia di etica e religione stesse), per poi sfociare nella finale dichiarazione della presenza indiscussa d'un legame indissolubile tra dimensione religiosa e agire educativo-morale, concetti dipendenti e coesistenti, la divisione dei quali risulterebbe soltanto un costrutto controverso. Anche se viviamo oramai in un'epoca secolarizzata, che associa alla religione un sentimento di continua rinuncia e di privazione delle "libertà", di incertezza e inaffidabilità, questo ribaltamento storico e sociale non può essere inteso come pretesto per eliminare definitivamente tale fenomeno umano. La riduzione delle adesioni, i pregiudizi, la scarsità di vocazioni e la grigia atmosfera delle chiese vuote non giustificano la sottovalutazione di tale risorsa, i cui contenuti più intimi, educativi e valoriali non meritano di essere considerati irrilevanti o inutili.

È naturale, sin dalla tenera età, porsi domande sulla propria esistenza, su Dio e sul significato di questa vita terrestre contingente, che, come tale, è "contata", nel senso che ha necessariamente un inizio e una fine. Come hanno precisato le riflessioni di Paola Dal Toso e Daniele Loro, il rinvio della tematica religiosa all'età adulta o il suo allontanamento definitivo dalle proposte educative, priva l'educando di un'esperienza umana imprescindibile, il quale tenderà comunque di appagare questa sua innata esigenza di risposte senza la guida e il supporto di figure congrue. Diventerà quindi tangibile il rischio di usare strumenti inadatti e di sostituire tali bisogni profondi con l'esteriore, l'effimero e il visibile.

L'accusa che è stata affibbiata alla religione di "influenzare" l'individuo (che invece dovrebbe essere libero di scegliere liberamente il proprio percorso di crescita), ma non ugualmente applicata a determinati contenuti laici, ha aperto l'analisi e la discussione di due modelli educativi in apparente opposizione tra loro: gli insegnamenti pedagogici di don Giovanni Bosco e il metodo educativo pragmatista di John Dewey. Questo confronto però non è stato proposto con lo scopo di evidenziare la sola divergenza di

prospettive presente, ma con l'intento di elevarne i punti d'incontro. L'esclusione di una delle due vie risulterebbe sterile: è piuttosto l'unione dei due punti di vista ad offrire all'educando, posizionato al centro di un percorso plurale ed integrale, la possibilità di scegliere consapevolmente se condividere il pensiero dell'uno piuttosto che dell'altro, o di stare nel mezzo, beneficiando della ricchezza di pensiero di cui entrambi sono portatori.

Tale prospettiva pluralista ha infine condotto il lavoro di ricerca con l'analisi e discussione della teoria morale esemplarista di Linda Zagzebski, che è stata intesa come potenziale compromesso tra religione e laicità all'interno dei processi educativi. Come modalità di espressione della virtù morale, l'esemplarismo non si focalizza sui concetti morali religiosi e laici in quanto tali, che motivano all'azione, ma si sofferma sulla capacità dell'esemplare morale di essere dimostrazione d'una vita degna di ammirazione (da un punto di vista etico) e di far affiorare nell'educando un sentimento di emulazione positivo. Secondo questa prospettiva, le varie tipologie di esemplari, laici e religiosi (santo, eroe, saggio, ecc.), non si escludono a vicenda, ma si completano, mostrandosi interdipendenti e parti insostituibili di un quadro più ampio e articolato. Le scelte condotte nella definizione del progetto di tesi non hanno avuto, infatti, come fine ultimo l'innalzamento isolato e generico della religione (tendenzialmente relegata al ruolo di "nota marginale"), promuovendo un velato tentativo di cristianizzazione, ma sono state pesate alla luce di un fine educativo da elevare, completare e valorizzare. Insieme religione e laicità possono allargare i confini culturali ed etici della società, e attraverso entrambe le dimensioni l'educazione può acquistare maggior valore e puntare alla tutela della libertà formativa dell'individuo.

Bibliografia

- Aguti, A. (2021). *Morale e religione*. Per una visione teistica. Brescia: Morcelliana.
- Aguti, A. (2021). Morale e religione: alla ricerca di una nuova alleanza. *Hermeneutica: etica, religione, disordine globale*, 137-162.
- Aristotele. (1999). *Etica Nicomachea*. (C. Natali, Trad.) Roma-Bari: Editori Laterza.
- Baldacci, M. (2017). Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi. In G. Lopez, & M. Fiorucci, *John Dewey e la pedagogia democratica del'900* (p. 21-38). Roma: Roma Tre-Press.
- Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. (M. Cupellaro, A cura di) Roma-Bari: Laterza.
- Bompiani. (2006). *Enciclopedia Filosofica. Fid-Hat* (Vol. 5). Milano: Bompiani.
- Bosco, G. (1965). *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*. (P. Baido, A cura di) Brescia: La Scuola.
- Bosco, G., & Ghiglione, G. (2005). *Don Bosco: il sistema preventivo*. Torino: Elledici.
- Bruce, S. (1995). *Religion in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruce, S. (1996). *Religion in the Modern World: From Cathedrals to Cults*. Oxford: Oxford University Press.
- Campodomingo, A., Michel, C., & Vaccarezza, M. S. (2017). *Etica delle virtù. Un'introduzione*. Roma: Carocci editore.
- Castaldi, M. C. (2017). "L'Uomo è capace di Dio": tracce epistemologiche ed orizzonte pedagogico. In P. Dal Toso, & D. Loro, *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (p. 69-76). Milano: FrancoAngeli.
- Chávez, D. P. (2007). Cristianità e prevenzione. In *Quaderni di Ateneo. L'educatore, oggi, tratti per profilo di san Giovanni Bosco* (p. 11-28). Bari: Servizio Editoriale Universitario.
- Cravero, R. (2020, 12 02). *John Dewey: una fede comune per la democrazia e l'umanità*. Tratto da Filodiritto: <https://www.filodiritto.com/print/pdf/node/44402>
- Croce, M. (2017). L'esemplarismo come teoria morale: uno sguardo critico. In I. Poma, *I fondamenti dell'etica* (p. 381-390). Brescia: Morcelliana.

- Croce, M. (2018). Per un modello esemplarista di educazione alle virtù. (A. Campodonico, & M. S. Vaccarezza, A cura di) *Etica della virtù*, 1-11.
- Da Re, A. (1994). Dalla fenomenologia dell'esperienza religiosa e morale all'etica. Sul rapporto tra etica e religione. In A. Da Re, *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica* (p. 147-174). Padova: Fondazione Lanza.
- Da Re, A. (2010). *Le parole dell'etica*. Torino: Mondadori Bruno.
- Da Re, A. (2021). L'esemplarità tra religione, etica minima ed etica massima. *Hermeneutica: etica, religione, disordine globale*, 29-68.
- Dal Toso, P. (2017). Introduzione. In P. Dal Toso, & D. Loro, *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (p. 7-22). Milano: FrancoAngeli.
- Dal Toso, P., & Loro, D. (2017). *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dalla Torre, G., Pasquale, L., & Salvati, G. M. (2011). *Educazione e Religione*. Città del Vaticano: Libreria editrice Vaticana.
- De Salvo, D. (2012). Il pragmatismo Strumentalistico Di John Dewey. *Quaderni di Intercultura*, IV, 1-6.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. (E. E. Agnoletti, & P. Paduano, Trad.) Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1959). *Una fede comune*. (G. Calogero, A cura di) Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico*. Antologia di scritti sull'educazione (Educatori antichi e moderni). (L. Borghi, A cura di) Firenze: La nuova Italia.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dostoevskij, F. (1961). *I fratelli Karamazov*. Firenze: Sansoni.
- Douglas, M. (1993). *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*. Bologna: Il Mulino.
- Dworkin, R. (1993). *Life's Domination. An Argument about Abortion, Euthanasia, and Individual Freedom*. New York: Knopf.

- Edo, D. (1996). Comportamento a scuola e punizioni - parte 2. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola Media*, 5-20.
- Enciclopedia Treccani online . (s.d.). Voce "*Jhon Dewey*". Tratto il giorno 05 17, 2022 da Enciclopedia Treccani online: https://www.treccani.it/enciclopedia/john-dewey_%28Enciclopedia-Italiana%29/
- Enciclopedia Treccani online. (s.d.). Voce "*etica*". Tratto il giorno 03 19 , 2022 da Enciclopedia Treccani online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/etica/>
- Enciclopedia Treccani online. (s.d.). Voce "*John Dewey*". Tratto il giorno 04 21, 2022 da Enciclopedia Treccani online : <https://www.treccani.it/enciclopedia/john-dewey/>
- Enciclopedia Treccani online. (s.d.). Voce "*religione*". Tratto il giorno 3 19, 2022 da Enciclopedia Treccani online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/religione/>
- Enciclopedia Treccani online. (s.d.). Voce "*secolarizzazione*". Tratto il giorno 3 31, 2022 da Enciclopedia Treccani online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/secolarizzazione/>
- Enciclopedia Treccani online. (s.d.). Voce "*strumentalismo*". Tratto il giorno 05 3, 2022 da Enciclopedia Treccani online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/strumentalismo/>
- Enciclopedia Treccani online. (s.d.). Voce: "*guerra dei trent'anni*". Tratto il giorno 3 31, 2022 da Enciclopedia Treccani online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/guerra-dei-trent-anni/>
- Farina, S. (2012). Don Bosco. *Il santo che educò con l'amore*. Camerata Picena: Editrice Shalom.
- Francesco. (2016, 01 1). *Messaggio del Santo Padre per la celebrazione della XLIX giornata mondiale per la pace: "Vinci l'indifferenza e conquista la pace"*. Tratto il giorno 04 29, 2022 da Libreria Editrice Vaticana: https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/papa-francesco_20151208_messaggio-xlix-giornata-mondiale-pace-2016.html
- Giuseppe, M., Minichiello, G., & Xodo, C. (2014). *Pedagogia generale. Per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*. Brescia : La Scuola.
- Gottardo, G. (2017). *Educazione, Democrazia e Arte: l'approccio di Dewey è un caso contemporaneo*. Venezia.

- Lascioli, A., & Secchi, P. (2017). *I bambini e Dio: l'invisibile come reale*. In P. Dal Toso, & D. Loro, *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (p. 116-128). Milano: FrancoAngeli.
- Leibniz, G. W. (1993). *Saggi di teodicea*. Milano: Rizzoli.
- Luise, F. D., & Farinetti, G. (2010). *Lezioni di storia della filosofia. L'Ottocento e il primo Novecento*. Bologna: Zanichelli. Tratto da https://online.scuola.zanichelli.it/lezionifilosofia-files/volume-c/u7/U7-L05_zanichelli_Weber.pdf
- Nanni, C. (2017). La scelta religiosa personale . In P. Dal Toso, & D. Loro, *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (p. 57-68). Milano: FrancoAngeli .
- Niccoli, A. (2018). Un riesame della teoria esemplarista delle emozioni. *Etica & politica* , 123-142.
- Nietzsche, F. (1986). *La gaia scienza*. Milano: Adelphi.
- Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Padroni, C. (2021). *Lo spazio del religioso e della fede nell'indagine filosofica di John Dewey*. Roma: tab edizioni.
- Platone. (1999). *Teeteto* (Quinta edizione ed.). (M. Valgimigli, Trad.) Roma-Bari: Laterza.
- Ragusa, A. (2009). *Il metodo di Don Bosco tra pedagogia e storia*. Milano: Lampi di Stampa.
- Ricci, A. (2018). Globalizzazione, Riforma protestante e secolarizzazione cartografica. *Polemos*, XI(2), 57-73.
- Ricoeur, P. (1967). *Dall'interpretazione. Saggio su Freud*. Milano: Il Saggiatore.
- Schopenhauer, A. (1992). *Il mondo come volontà e rappresentazione*. (A. Vigliani, A cura di) Milano: Mondadori.
- Sorzio, P. (2009). *Dewey e l'educazione progressiva*. Roma: Carocci editore.
- Taylor, C. (2009). *L'età secolare*. (P. Costa, A cura di) Milano: Feltrinelli.
- Terziyska, M. (2017). La storia dell'infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Aries. *Quaderni di Intercultura*, IX, 163-189.
- Vaccarezza, M. S. (2020). *Esempi morali. Tra ammirazione ed etica delle virtù*. Bologna: Il Mulino.

- Vaccarezza, M. S., & Croce, M. (2016). Santi, eroi e l'unità delle virtù. Una proposta esemplarista di educazione morale. *Iride: Filosofia e Discussione Pubblica* 3, 1-8.
- Weber, M. (2008). *La scienza come professione*. Milano: Bompiani.
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. New York: Oxford University Press.