

Michele Pellerey

Spiritualità e educazione

1. Introduzione

Il progressivo sviluppo di una mondializzazione dell'economia, della finanza e dei consumi può portare alla globalizzazione di una concezione della natura umana prevalentemente, se non esclusivamente, fondata sul possesso, sviluppo e possibilità di scambio di beni materiali. Si ha un appiattimento generalizzato di tipo materialistico e viene a perdersi progressivamente la considerazione di beni che di loro natura sono spirituali: propri, cioè, dello spirito umano.¹ A questo proposito M. Eliade (1987) ha messo in risalto la progressiva perdita di capacità d'intuizione spirituale e di incontro con il sacro nel contesto profano, mentre B. Hill ha identificato un carattere della modernità nel consumi-

¹ Si può ricordare come il termine "spirito" nei vari dizionari includa una molteplicità di significati. Tra questi i più citati sono: principio di vita che anima; essenza vitale; atteggiamento o principio disposizionale che pervade il pensiero; sollecitazione e direzione per l'azione; l'anima o il cuore come sede dei sentimenti; atteggiamento vigoroso, coraggioso o ottimistico; tendenza dominante del carattere; essenza o principio attivo di una sostanza. P. Ricoeur ha segnalato tre accezioni francesi comuni del termine "spirito". "Innanzitutto, è la mente, nel senso generale di mentale, con i tratti di [...] intenzionalità, significato, comunicabilità e intesa reciproca." In secondo luogo "la parola designa ciò che i medioevali ponevano sotto il titolo di *trascendentale*, aver come obiettivo il vero, il bene, il giusto, il bello. [...] Tale livello trascendentale è quello delle funzioni direttrici e regolatrici che presiedono le attività di conoscenza, d'azione e di sentimento". Infine, "vedrei un terzo uso [...], che, direi, designa un livello di ispirazione. [...] La funzione che ispira. Non domino questa funzione, ne sono il beneficiario. [...] Ora l'esperienza, anche la più teorica, comporta una dimensione ispirata. Non penso soltanto alle diverse espressioni del sentimento religioso; penso anche all'elogio platonico della *mania*, della "follia", dell'"entusiasmo"..." (Changeux - Ricoeur, 171-173).

simo, affermando che “la focalizzazione verso la soddisfazione dei bisogni materiali senza una sufficiente considerazione della natura e dei bisogni spirituali dell’uomo [...] può portare la gente a rimanere intrappolata nel consumismo, ingenua nei riguardi delle forze politiche che la manipolano e la sfruttano nel contesto delle relazioni umane” (Hill, 1989, 174). Inoltre, lo sviluppo verso la vita adulta molto spesso appare segnato da una sensibilità sempre meno consistente per quanto concerne le esperienze proprie della vita spirituale (Hay - Nye, 1998). Probabilmente anche certe scelte di vita dei giovani in campo religioso e morale sono favorite, se non causate, dal progressivo impoverimento delle risorse vitali che derivano dalla coltivazione della dimensione spirituale di base. A ciò si aggiunge la tendenza a rimanere prigionieri del presente e dell’immediato, sottovalutando passato e futuro, privi di progettualità prospettica, spesso avvolti inconsapevolmente dal cosiddetto mondo della tecnica² e sollecitati da una razionalità scientifico-tecnologica che li imprigiona in una prospettiva definita da J. Ladrière “del sorvolo”.³

E. Morin (2000) parlando della cittadinanza, la definiva come fondata sui valori della responsabilità e della solidarietà. Formare alla cittadinanza, cioè all’appartenenza responsabile e solidale a una comunità umana, che si allarga progressivamente dal proprio paese di nascita alla propria nazione, a una dimensione internazionale e mondiale, aperta al futuro e al trascendente, è un compito educativo essenziale, particolarmente nel contesto formativo scolastico. Ciò implica anche ritrovare quello che unisce di fronte alla diversità, impostare il dialogo su una base che permetta un reale scambio di significati, di valori, di creden-

² È quanto descrive dettagliatamente G.Gatti nel volume *Tecnica e morale* (Roma, LAS, 2001). Ai fini del nostro discorso è particolarmente utile il sesto capitolo dell’opera.

³ J. Ladrière ha sviluppato nelle sue opere e in particolare nel libro *I rischi della razionalità la sfida della scienza e della tecnologia alle culture* (Torino, SEI, 1978) la tesi che scienza e tecnologia si appoggiano a un tipo di razionalità che non penetra in profondità nella realtà del mondo (sia esterno, sia interno all’uomo), rimanendo alla sua superficie e ignorando i suoi radicamenti nel passato e le attese e speranze rivolte verso il futuro.

ze, centrati sulla pace, la giustizia, la fraternità. Un approccio mondiale alla solidarietà che risponda all'approccio mondiale all'economia. Sono queste le conclusioni del Seminario interreligioso di Lisbona su "Religione e mondializzazione: prospettive per il nuovo millennio" che sollecita una "mondializzazione dell'anima" (Marchal, 2001).

2. È possibile una distinzione tra dimensione spirituale e dimensione religiosa dell'esperienza umana nel contesto di un'educazione per tutti?

Karl Rahner, in una delle sue indagini teologiche, invita il suo lettore a immaginare un tempo nel quale la stessa memoria della religione è scomparsa e la parola "Dio" non è più presente in un qualsiasi Dizionario. "E anche se questo termine sarà persino dimenticato, anche allora nei momenti decisivi delle nostre vite noi saremo costantemente avvolti da questo mistero senza nome della nostra esistenza [...] anche supponendo che quelle realtà che chiamiamo religioni sarebbero completamente scomparse [...] la trascendentalità inerente alla vita umana è tale che ci rivolgeremo verso il mistero che sta fuori dal nostro controllo" (Rahner, 1974, 160). D'altra parte, nello stesso studio K. Rahner ha affermato che è possibile parlare di Dio senza essere spirituali. In altri termini, è possibile una conoscenza anche approfondita nei riguardi della religione e un'abilità consistente nell'usare un linguaggio religioso senza avere a fondamento una vera spiritualità.

Il Dalai Lama in un suo intervento ha affermato: "Fondamentalmente le religioni si dividono in due gruppi. Un gruppo, che include il Giudaismo, la Cristianità e l'Islam e alcune antiche tradizioni indiane, io le chiamo religioni di Dio. La loro fondamentale fede è in un creatore. L'altro gruppo di tradizioni religiose, che includono il Jainismo e il Buddismo, io le chiamo religioni senza Dio. Il secondo gruppo non crede in un creatore. Ma, se Dio è inteso nel senso di un infinito amore, allora le religioni non sono così differenti" (Dalai Lama, 1999, 91). Su questa base egli propone una forma di spiritualità secolare che riuni-

sca di nuovo tra loro intelletto, conoscenza e cuore buono: una spiritualità che solleciti l'uomo a prendersi cura, ad avere compassione, a perdonare, a dedicarsi. Ciò conduce progressivamente a una vera pace interiore: un cammino fatto di tempi lunghi, che implica, però, una trasformazione profonda delle nostre menti, segnata da coraggio, pazienza, sforzo, determinazione.

L'Educational Reform Act inglese del 1988 parla esplicitamente di finalità di educazione spirituale in tutte le scuole finanziate pubblicamente. Si richiede, infatti, che il curriculum "promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli alunni frequentanti la scuola e della società; e prepari questi alunni per le opportunità, le responsabilità e le esperienze della vita adulta" (Education Reform Act 1988, Part I, Chapter I, 1). La legge di riforma chiarisce il significato di tale dimensione educativa soltanto dal punto di vista religioso, chiedendo forme di preghiera e di educazione religiosa largamente cristiane, cioè non denominazionali (Part I, Charter I, 6-13). Tuttavia, è stato sviluppato un approfondimento nella letteratura che interpreta e orienta operativamente la legge. In esso si distingue abbastanza chiaramente tra dimensione spirituale e dimensione religiosa, anche se la dimensione spirituale rimane sempre aperta e spesso caratterizzata da quella religiosa, sempre considerata in forma generale e non specificatamente denominazionale.⁴

Il National Curriculum Council, a questo proposito, nel 1993 ha elaborato un testo propositivo, aperto alla discussione, dal titolo *Spiritual and Moral Development* (Cfr. SCAA, 1995), che identifica la spiritualità in una forma d'esperienza universale in grado di essere fondamento e sorgente di significato e di finalità per la vita individuale e collettiva. Guidata dai nostri sentimenti, dalle nostre emozioni e dalla nostra capacità creativa, tale espe-

⁴ L'espressione "sviluppo spirituale" era già comparsa nell'Educational Act inglese del 1944. Essa venne ripresa nelle sessioni preparatorie dalla redazione dell'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo. Il gruppo di lavoro, infatti, aveva approvato in una delle sessioni la seguente formulazione, poi emendata: "L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo fisico, spirituale e morale della personalità umana" (Cfr. UNESCO, *Rapporto mondiale sull'educazione 2000*, Roma, Armando, 2000, 106).

rienza è presentata come un aspetto fondamentale della condizione umana, che trascende l'esperienza quotidiana. Tutti siamo capaci di una dinamica consapevolezza, che ci dirige verso il vero cuore della nostra esistenza come esseri umani e che è radicata nella nostra ricerca di identità personale, di senso e di finalità ultima, mentre cerchiamo di rispondere alle esperienze fondamentali della morte, della sofferenza, del male e della bellezza. La spiritualità è una capacità umana diretta a specifiche forme di consapevolezza, un'attivazione della capacità umana di autotrascendenza e un movimento verso uno stato di coscienza, nel quale le limitazioni dell'identità umana finita sono sfidate dall'esercizio della creatività umana. È una capacità simile, ma non riducibile, all'esperienza religiosa, morale o estetica. Essa è universale e non può essere limitata a una particolare forma di religiosità, mentre valorizza l'intera eredità religiosa dell'umanità.

Anche negli Stati Uniti, dove vige una stretta separazione tra Chiesa e Stato, si è constatata la necessità di riconsiderare la dimensione spirituale dell'educazione come un'esigenza educativa universale propria di ogni uomo e non legata a una particolare confessione religiosa. Nel recente Congresso dell'*American Educational Research Association* (Seattle, 10-14 aprile 2001) quattro sessioni di lavoro sono state dedicate al tema legato ai rapporti tra educazione e spiritualità. In particolare, la sessione dedicata a una definizione di spirituale in campo educativo (prevalentemente scolastico) ha sottolineato tre caratteri della spiritualità: la ricerca di chiarezza, di trasparenza nel vedere la realtà profonda di sé e degli altri; la trasformazione di sé, il riemergere oltre le esperienze negative, la constatazione dei limiti personali; il trascendere se stessi in un cammino che parte da un risveglio da uno stato di appiattimento e torpore per aprirsi alla percezione di una novità di vita.

In tutto questo c'è evidente la ricerca di individuare una dimensione umana, rilevante da un punto di vista educativo universale, tale da dover essere presa in considerazione anche nella scuola di tutti, che non sia legata specificatamente a una tradizione religiosa particolare. Il pericolo insito in questo approccio è una certa inclusività e genericità che può dar luogo a interpretazioni ingenuie e superficiali per cui occorre, comunque, subito

mettere in guardia da una sua interpretazione come vago sentimento, dolcezza emozionale, apertura al misterioso, che rifiuta ogni strutturazione stabile e prospetticamente orientata, ogni organizzazione ragionevole e razionale, per aprirsi a una esoterica mescolanza di misticismo, gnosticismo, astrologia, reincarnazione, aromaterapia, tipo New Age. La spiritualità vera sembra nascere, invece, dalla riconquista di un'unità profonda tra cognitivo e affettivo, tra mente e cuore, tra sentimento e ragione. E implica un cammino, spesso faticoso, alimentato da sorgenti essenziali per una vera vita spirituale. In questo quadro si afferma anche che la vita dello spirito costituisce una dimensione costitutiva dell'essere umano, che però non deve essere vista come in contrapposizione con la vita del corpo, in una sorta di pernicioso dualismo, bensì riconoscendo l'intima unità e integrazione d'anima e di corpo nel processo di umanizzazione della persona umana (Hay - Nye, 1998, cap. 1); senza che l'anima venga strumentalizzata per il benessere del corpo, né il corpo venga considerato come la prigionia dell'anima, prigionia da cui occorre liberarsi.

In sintesi, la questione affrontata può essere così riassunta. Sembra a molti che i processi formativi che si svolgono in istituzioni aperte a tutti, in una società multiculturale e multireligiosa, implicino una distinzione tra dimensione spirituale, dimensione morale e dimensione religiosa dell'educazione. Una concezione che lega la promozione dello sviluppo spirituale a una specifica forma di credenza e pratica religiosa pone problemi analoghi a quelli insiti in una proposta di educazione morale legata specificatamente a una tradizione religiosa confessionale. Il pericolo sta nell'escludere dal contesto effettivo delle istituzioni educative la considerazione proprio di queste dimensioni fondamentali dello sviluppo umano. Tale tendenza, da una parte è appoggiata da concezioni della scuola e della formazione che mirano solo ed esclusivamente alla promozione culturale e allo sviluppo del sapere e delle abilità professionali, dall'altra, rinforza una tendenza presente nello sviluppo culturale della nostra società segnata dal consumismo.

3. I caratteri propri della dimensione spirituale dell'esistenza umana

Accettando come ipotesi di lavoro la possibilità di promuovere uno sviluppo spirituale non legato *esplicitamente* alla tradizione religiosa di una comunità, quali possono essere i caratteri propri di una dimensione spirituale, che sia sostanziale, autentica, aperta alla dimensione religiosa e specificatamente riferibile a una tradizione educativa, quale è quella salesiana?

Esaminiamo a questo proposito alcune delle proposte sviluppate nell'ultimo decennio. D. Hay ha condotto insieme a R. Nye una serie d'indagini sulla spiritualità del bambino e del giovane (Hay – Nye, 1998). Per condurre tali esplorazioni essi sono partiti dalla considerazione dell'esistenza di una base di "consapevolezza olistica della realtà, che è potenzialmente presente in ogni essere umano" (*Ibidem*, 57). Su questa base si possono radicare tre grandi categorie della sensibilità spirituale.

La prima categoria riguarda quella che dagli studi recenti sulla coscienza viene evocata come un processo riflessivo profondo: l'essere consapevoli di sé, della propria realtà, dello stato della propria consapevolezza stessa, e ciò nel momento in cui tutto questo viene sperimentato, vissuto. Dal punto di vista filosofico si tratta di quanto viene oggi prepotentemente sottolineato in relazione alle pretese di riduzione dell'esperienza soggettiva a processi neurologici: esistono forme di coscienza di sé, dei propri processi interni, del "sé autobiografico" (Damasio, 2000), che rifuggono a ogni spiegazione puramente fisicalista.

La seconda categoria concerne la sensibilità per il mistero, per la nostra limitatezza, per ciò che ci supera, da cui derivano meraviglia e timore, immaginazione e apertura al trascendente. In altre parole si ha una disponibilità ad aprirsi a esperienze personali che hanno qualità specifiche e che da K. Rahner (1974) sono viste come esperienze religiose, anche se soggettivamente non sono riferite esplicitamente a Dio. D'altra parte, occorre aggiungere, lo sviluppo di una sensibilità per il mistero, per cogliere ciò che ci supera, che trascende la nostra esperienza immediata, implica inevitabilmente anche lo sviluppo di una sensibilità per l'uso e la valorizzazione dei simboli, delle metafore.

La terza categoria prende in considerazione la sensibilità per i valori, per ciò che mi sollecita emozioni profonde, delizia e disperazione: sensibilità aperta alla considerazione della felicità ultima, del bene supremo.

Una tematica ulteriore è sottolineata da J. P. Palmer (1993): l'educazione spirituale va considerata come un viaggio; un cammino guidato da una ricerca della verità più profonda sulla realtà di Sé, degli altri e del mondo che ci circonda; un cammino segnato da una forma di obbedienza alla verità, che obbliga ad andar oltre la superficie delle cose, a unirsi agli altri in questa ricerca, a formare "una comunità di verità". Un viaggio dunque personale e comunitario per il quale è più importante offrire, indicare, sollecitare le fonti, le sorgenti della spiritualità, che non prescrivere obiettivi o cammini già prefabbricati. Un'avventura che ci porta dentro di noi per riscoprire una realtà che ci supera, che ci sovrasta e che c'interpella; ma che anche ci permette di leggere con occhi più penetranti il volto degli altri e della stessa realtà terrena, fisica e materiale.

Si tratta di un viaggio analogo a quello sollecitato da Sant'Agostino in particolare ne *La vera religione*.⁵ "Non uscir fuori di te, ritorna in te stesso: la verità abita nell'uomo interiore e, se troverai, che la tua natura è mutevole, trascendi anche te stesso. Ma ricorda, quando trascendi te stesso, trascendi un'anima dotata dell'uso di ragione. Volgiti allora là dove si accende la luce stessa della ragione". "Considerate che siamo viandanti. Voi dite: Che significato ha 'camminare'. Lo dico in breve: 'progredire'. [...] Fate progressi, fratelli miei, esaminatevi sempre, senza inganno, senza adulazione, senza accarezzarvi. Nel tuo intimo, infatti, non c'è uno alla cui presenza ti debba vergognare o ti debba vantare [...]. Ti dispiaccia sempre ciò che sei, se vuoi guadagnare ciò che non sei. In realtà dove ti sei compiaciuto di te, là sei rimasto. Se poi hai detto: Basta; sei addirittura perito. Aggiungi sempre, avanza sempre, progredisci sempre".

In questo cammino si può evocare la tentazione più forte che

⁵ Si può consultare, a esempio, l'edizione de *La vera religione* curata da Antonio Pieretti (Roma, Città nuova, 1995, pp. 15-157). Il passo citato è al numero 39,72.

può prendere il viandante: l'accidia, vizio capitale, variante della disperazione. Accidia come rinuncia triste e infastidita ad affrontare le esigenze che inevitabilmente il percorso che ci sta davanti presenta. Un sottrarsi agli obblighi della grandezza interiore dell'uomo rifugiandosi nelle chiacchiere, in un'insaziabile curiosità, nelle distrazioni, in una sorta d'instabilità continua, in un "espandersi fuori dal castello dello spirito" (Pieper, 1960, 42).

Lo stesso Palmer ha indicato altrove una specifica esigenza dell'apertura spirituale: la riscoperta del sacro, inteso come ciò che è "degnò di rispetto" (Palmer, 1999, 20); e non c'è nulla al mondo che non ne sia degno. Ciò porta a una forma di relazione con tutte le creature e con ogni essere che è caratterizzata dalla loro sacralità e dal loro essere degni di rispetto. Si ha così il recupero di un prezioso senso dell'alterità degli altri e delle cose del mondo, della ricerca della stessa loro intima natura, del bisogno di vivere una comunità, il tutto in una prospettiva di riscoperta, secondo l'espressione di T. Merton, di una "totalità nascosta", con senso di umiltà, di meraviglia e sorpresa. L'educazione, dunque, deve mirare a tutto questo, anche perché implica guarigione e totalità, promuovere potere e liberazione, trascendenza e rinnovamento vitale (*Ibidem*, 18-19).

In questo cammino interiore che ci spinge a rientrare in noi stessi, ma che ci permette anche di scoprire la realtà profonda degli altri e dell'altro, occorre raggiungere un equilibrio tra esigenze del proprio mondo interiore e appelli esterni a noi. J.P. Miller (1999) insiste sulla necessità di cercare un sempre più delicato ma solido equilibrio tra spirituale e materiale, tra intuitivo e razionale, tra qualitativo e quantitativo, tra mente e corpo. Il pericolo di dualismo e di squilibrio è sempre presente. In questa stessa prospettiva si può segnalare l'esasperazione del valore della razionalità analitica propria della scienza, rispetto ad altre vie della ragione; la svalutazione del lato emozionale e affettivo della persona; il non riconoscere l'intima unità della persona umana (anima, mente e corpo) per vedere il corpo come la prigione da cui dover liberare l'anima.

Lo stesso Miller insiste su una delle evocazioni più chiare provenienti dalla stessa Bibbia: il riferimento allo Spirito di Dio che dà vita (Genesi 2,7). Spiritualità, quindi, come sorgente di

vita, di energia, di dinamismo profondo dell'uomo. Un dinamismo che nasce dall'interno, che alimenta l'anima nella sua apertura verso gli altri, il mondo. Un dinamismo che tende verso una più alta forma di vita interiore: la contemplazione. Aristotele nell'ultimo capitolo della sua *Etica a Nicomaco* si pone il problema della felicità perfetta. Questa è data dalla contemplazione, considerata come l'attività più elevata che può compiere l'uomo (X, 8,1178b). Si accentua in questa prospettiva l'educazione spirituale giovanile come risveglio e alimentazione di una vita spirituale autentica.

Viene sollecitato da questa suggestione anche il tema, già più volte accennato, dell'apertura e della ricerca nei riguardi della prospettiva ultima dell'esistenza, della finalità fondamentale della vita, del destino personale e comunitario. La sensibilità per una riflessione insistita, per una ricerca appassionata per ciò che può costituire il valore supremo, quello che permette di attribuire valore poi a tutte le altre cose e vicende umane, costituisce, dunque, un ulteriore carattere della spiritualità.

Si ricongiunge quindi il quadro sul piano della ricerca di senso, di un senso complessivo, totale, di un senso che permette di attribuire significato e valore alle cose, alle persone, alle vicende quotidiane. L'apertura al mistero permette, poi, di superare la tendenza, propria della razionalità analitico-scientifica, di circoscrivere l'attenzione a ciò che cade sotto la registrazione sensibile, a ciò che è rappresentabile ed elaborabile mediante forme logiche deduttive e induttive formalizzabili. Si tratta di un'apertura verso ciò che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle nostre sensazioni e percezioni immediate. Essa ci permette di cogliere la "totalità nascosta", il fondamento del tutto e in prospettiva l'Assoluto, da cui tutto dipende, anche la nostra stessa esistenza.

4. Impostare un percorso d'educazione spirituale di base

Quanto segue parte dall'ipotesi che una spiritualità come quella salesiana è certamente intimamente legata a una modalità di vivere l'esperienza religiosa. Tuttavia la sua autenticità implica

che alcuni caratteri propri della spiritualità dell'uomo comune, vorrei dire del cittadino, che partecipa alla vita della sua comunità umana, debbono essere presi in seria considerazione e garantiti in forme sufficienti a tutti, siano essi più o meno credenti. Anzi, essi probabilmente costituiscono la condizione perché nel passaggio adolescenziale l'apertura al mistero, la ricerca di senso più profondo, la sensibilità per il destino personale e per la finalità ultima della vita non vengano progressivamente spenti dall'invasione di esperienze culturali e di vita di tipo riduttivo e consumistico.

Tenendo conto di quanto sopra evocato, si possono ipotizzare alcune fondamentali linee d'azione. Esse implicano la valorizzazione di una vera conversazione educativa, cioè di un dialogo tra educatori ed educandi che si protrae nel tempo e che si basa su tre modalità principali di interazione: la persuasione verbale, l'esperienza vicaria e l'esperienza diretta.⁶ Tra queste, la principale è certamente l'esperienza diretta. Essa sta al cuore di uno sviluppo della spiritualità giovanile, purché adeguatamente valorizzata e sviluppata, in quanto costituisce la base fondamentale della costruzione di significati, di valori e di atteggiamenti, che guidano non solo l'interpretazione delle sfide della vita, ma anche le conseguenti decisioni e azioni.

In psicologia, l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: «la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli recepiti, o la conoscenza da essi derivata». Come verbo: «provare qualcosa, imbattersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore» (Arnold – Eysenck – Meili, 1975, 383). D'altra parte K. Lewin (1965) elaborando la sua teoria del campo identifica il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a perso-

⁶ Una trattazione più sistematica dell'uso della metafora della conversazione nel contesto dell'educazione e delle forme attraverso le quali la conversazione educativa può avere luogo si trova in M. Pellerrey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, Las, 1999, capp. ottavo e decimo.

na sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

L'esperienza diretta implica una partecipazione attiva dell'educando e non solo un'osservazione dall'esterno. Quest'ultima può costituire un'esperienza educativa, ma è un'esperienza indiretta, mediata, vicaria, nel senso che essa avviene come a distanza e il meccanismo psicologico che la realizza ha ben diversi caratteri rispetto a quelli implicati nell'aver agito in prima persona.

In un'esperienza diretta giocano congiuntamente molti fattori. Tra questi rivestono un ruolo del tutto centrale le emozioni, che non vanno intese però come pure reazioni fisiologiche (quali incremento del battito cardiaco, sudorazione delle mani), bensì come intreccio tra tensione nervosa e valutazione dello stimolo che ne è stato o ne è all'origine. È utile ricordare come una stessa situazione possa dare luogo a un'emozione negativa o positiva a seconda dell'attribuzione di significato e di valore che a questa si dà. Anche la sola vista di un cane può essere vissuta come un evento piacevole o spiacevole. È ovvio allora che un'esperienza educativa acquista significato e valenza positiva soggettiva in quanto è collegata a uno stato emozionale positivo, a un senso di benessere e di arricchimento.

Il soggetto, quindi, percepisce inizialmente l'esperienza come interessante, stimolante, sfidante, suggestiva, sulla base di guadagni e significati internamente vissuti e non solo osservati in altri. In secondo luogo si rende conto del senso o della ragione di questa sollecitazione; cioè, ha un ritorno riflessivo, che permette una più o meno pronunciata concettualizzazione dell'esperienza stessa: perché egli ne è stato stimolato? che cosa gli ha fatto intravedere o verso che cosa gli ha fatto aprire gli occhi? da che cosa si è sentito attirato? quale guadagno personale ha acquisito? che cosa ciò può prospettare per la sua esistenza? È questa la base che può condurre nel tempo non solo ad avvertire il valore implicato in quella attività, ma a interiorizzarlo come riferimento per iniziative proprie e non solo quando il soggetto sia sollecitato da altri.

5. Prima linea d'azione: educare al vero, al bello, al bene

La prima linea di azione riprende alcune proposte avanzate recentemente da vari studiosi come H. Gardner ed E. Morin. Esse sono prevalentemente centrate su alcuni aspetti più tradizionalmente legati all'attività didattica scolastica, quindi, riferibili alla formazione culturale del giovane; formazione che però deve essere profondamente riconsiderata per poter dare spazio allo sviluppo della dimensione spirituale dei giovani.

Tradizionalmente l'educazione umanistica dell'uomo doveva essere diretta verso la scoperta e la coltivazione del bello, del buono, del giusto, del vero. Probabilmente, occorre ripercorrere proprio questa strada e reinterpretare l'impegno educativo, dandogli senso, coscientemente, tramite queste categorie fondamentali di riferimento. Anche, se non soprattutto, nella scuola. Un tentativo, purtroppo segnato da una visione riduttiva dell'uomo, è stato fatto da H. Gardner nel volume dal titolo originale *The disciplined mind* (Gardner, 1999). Egli evidenzia come si stia eccessivamente caricando di conoscenze specifiche il curricolo di studio dei giovani, rischiando di perdere proprio il senso di un percorso educativo diretto alla coltivazione del vero, del bello e del buono. In forma analoga, anche se per molti versi assai lontana da quella di Gardner, E. Morin ha svolto lo stesso tema nei volumi *La testa ben fatta* (2000) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001). Io vorrei qui proporre un quadro di riferimento analogo, ma che tenga conto in maniera più completa della realtà umana spirituale.

Educare al vero. Sappiamo che una delle caratteristiche della cultura contemporanea è data da un forte scetticismo circa la possibilità, anche da un punto di vista di principio, di poter raggiungere la verità sulle cose, le persone, le vicende umane e da un altrettanto diffuso relativismo in merito. Posizioni estreme, come il costruttivismo radicale o il neopragmatismo, esasperano la soggettività nell'elaborare interpretazioni della realtà, che hanno nessuna o ben scarsa corrispondenza con un mondo che rimane ben oltre la possibilità conoscitiva dell'uomo. All'esasperazione della posizione scientifico-analitica, che considera solo verità all'interno di modelli formali di realtà, che incontrino

riscontri affidabili nella materialità del mondo fisico, oggi spesso si contrappone la relatività storico-culturale di queste stesse elaborazioni. In tale contesto si apre la possibilità da una parte per la valorizzazione di forme di razionalità che ricerchino la verità seguendo una molteplicità di vie della ragione; dall'altra, di considerare realtà che superano i limiti del sensibile fisico, realtà che possono essere colte solo attraverso intuizioni profonde, metafore poetiche, simboli allusivi, in quanto poste oltre la soglia dell'immediatamente percepibile e registrabile dai nostri sensi.

Una ricerca del vero che ci prende e ci sospinge, che mai rimane appagata, che vuole andare oltre, che non si accontenta. Una prospettiva per la quale la verità non è mai possesso definitivo, ma prospettiva finale. Essa in qualche modo ci invita, ci coinvolge, ci possiede, nel senso che sollecita, guida e sostiene l'agire e il pensare dell'uomo, fornendogli sorgenti di senso e di finalizzazione ultima. È quanto viene sviluppato da P.J. Palmer nel già citato volume *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, che parte da una definizione particolare dell'insegnare: "[...] insegnare consiste nel creare uno spazio nel quale è praticata l'obbedienza alla verità" (Palmer, 1993, xii; vedi in particolare capp.5 e 6).

Educare al bello. In questi ultimi decenni in molti Paesi è stata spesso sottovalutata l'importanza dell'educazione estetica. La capacità di godimento del bello, pur essendo radicata in ogni essere umano, deve essere risvegliata, alimentata e guidata dai processi educativi attivati sia in famiglia, sia a scuola, sia nelle associazioni, sia nell'ambito più propriamente ecclesiale. E non solo nel contesto di un'iniziazione all'esperienza e alla competenza estetica e di un loro sviluppo considerando le varie arti (musicali, pittoriche, performative, plastiche, architettoniche e urbanistiche, letterarie e poetiche, ecc.), ma anche nella promozione della capacità di provare emozioni estetiche nel contesto delle proprie relazioni con la natura, con gli altri, con l'Altro. Nella tradizione aristotelico-tomista il bello è associato al vero e al bene. Il piacere estetico, l'emozione positiva che si prova di fronte al bello sono intimamente legate alla comprensione del vero e del bene. È un segnale di verità e di bontà. Naturalmente ciò è vero, se l'anima è stata educata in questa direzione.

Quest'ambito, occorre sottolinearlo, è privilegiato per promuovere la comprensione, l'uso, la valorizzazione, anche soggettiva, dei simboli, delle metafore, delle allusioni. La poesia, come la pittura, sono impregnate di simbolismi, di metafore, di evocazioni. Una sensibilità adeguatamente sviluppata in questo ambito, come già accennato, è una delle condizioni per aprirsi al mistero, al non circoscrivibile, a ciò che ci supera, ci trascende.

Educare al bene. È in atto in molti Paesi una riscoperta del ruolo della scuola nell'ambito dell'educazione morale. L'ipotesi di una rigida separazione tra istruzione ed educazione, ipotesi sostenuta negli anni settanta e ottanta da varie parti ideologiche, si è scontrata sia con la riflessione pedagogica, sia con l'emergere di bisogni educativi che non possono essere ignorati dalla società e in particolare dalle varie agenzie educative. In alcuni Paesi si è preferito parlare di educazione del carattere intesa come promozione: a) della capacità di cogliere il bene quale è sollecitato dalle varie situazioni di vita; b) capacità di amare tale bene, scegliendo di agire coerentemente; c) capacità di perseverare. D'altra parte, il bene, come il vero e il bello, "si rivolge a me con l'intimazione che io lo riconosca, l'accolga e lo attui. La coscienza è [...] la consapevolezza di quest'esigenza e del diritto che le spetta" (Guardini, 1997, 31). Si è anche riscoperta la dottrina aristotelico-tomista della virtù e dell'organismo virtuoso, nonché la centralità della pratica come cuore non solo dello sviluppo degli abiti, ma anche della possibilità di percepire il valore interno alle pratiche virtuose.

Una genuina esperienza del vero, del bello e del bene implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore infinito e di coglierne sempre meglio la connessione con il fine ultimo, il significato più profondo del tutto, la felicità personale ultima, e l'Assoluto, che ne sta alla base. Uno spazio che risuona positivamente sempre meglio e più facilmente, anche emotivamente, per le azioni buone, sia compiute personalmente, sia colte negli altri. La sensibilità a comprendere ciò che è bene in particolari situazioni e circostanze si deve accompagnare con il godimento interiore quando esso viene realizzato.

6. *Seconda linea d'azione: valorizzare profonde esperienze esistenziali*

K. Rahner (1974), nel citato studio, esamina le caratteristiche dell'esperienza di Dio oggi. Egli sviluppa la sua argomentazione evidenziando come l'esperienza religiosa abbia qualità specifiche, uniche, che la distinguono da altre forme di esperienza, pure se con queste ha non solo alcune analogie, ma anche una forma incipiente di riflessione.

L'Autore esemplifica in seguito alcuni tipi d'esperienza, che possiedono tali qualità. Esse in genere sono caratterizzate dal senso del mistero, una modalità di percezione, che trascende ogni particolare concreto, per cogliere ciò che li collega e sostiene in una prospettiva ultima e originaria di realtà, e che rende consapevoli di una certa radicale limitatezza inerente a ogni forma di conoscenza e di agire libero, anche se si riesce a cogliere un certo livello finito di significatività e di libertà individuale (*Ibidem*, 155-156). È l'esperienza di se stessi come esseri che costantemente raggiungono un punto, che ci supera nella direzione dell'incomprensibile e del non circoscrivibile, che ha uno stato radicale d'infinità, e che, d'altra parte, consente ogni atto di apprensione, di distinzione, di classificazione. È un ultimo punto di riferimento, una finalità asintotica, una presenza di Dio nascosta nell'esperienza, una forza dinamica senza limite inerente allo spirito e intrecciata di conoscenza e libertà (*Ibidem*, 153-156). In particolare, P. Tillich ci avverte: "L'angoscia per la mancanza di significato è angoscia per la mancanza di un interesse supremo, di un significato che dia valore a tutti i significati. Quest'angoscia è provocata dalla perdita di un centro spirituale, di una risposta, per quanto simbolica e indiretta, all'interrogativo del significato dell'esistenza" (Tillich, 1968, 39-40).

Momenti nei quali si può vivere una tale esperienza sono, a esempio: quando all'improvviso ci si sente ridotti a uno stato di solitudine e ogni cosa sembra rimessa in discussione, mentre il silenzio ci circonda da ogni parte; quando repentinamente sentiamo messa in causa la nostra libertà e la nostra responsabilità, percependo questa situazione come coinvolgente l'intera esistenza senza possibilità di scampo; quando ci sentiamo rifiutati, senza alcun riconoscimento o appoggio, mentre dobbiamo ren-

der conto di qualcosa che sfugge alla nostra capacità di controllo; quando ci si imbatte in un amore personale, incondizionato, che non tiene conto della nostra fragilità e finitezza (Rahner, 1974, 155-156).

È in questi contesti che si ha, o si può avere, un'esperienza di coinvolgimento che ci supera, che ci porta oltre la nostra condizione, che ci apre all'infinito e al mistero. Sulla base di quest'esperienza si può e si deve procedere oltre, verso una più elevata forma di consapevolezza. A esempio: "Un'effettiva esperienza di amore è assolutamente fondamentale e necessaria, ma essa può essere accettata più profondamente, più puramente, con più grande libertà, quando raggiungiamo una conoscenza della sua vera natura e delle sue implicazioni a un livello esplicitamente conscio" (*Ibidem*, 152).

Assumendo questa prospettiva emerge abbastanza facilmente la necessità di valorizzare da una parte le esperienze radicali, anche se non consapevoli, che un giovane o una giovane ha già avuto; dall'altra promuovere occasioni nelle quali tali esperienze possano aver luogo. Nel primo caso il momento iniziale è certamente quello della rievocazione narrativa; quello nel quale, con il sostegno dell'educatore, viene recuperata alla memoria un'esperienza esistenziale pregnante e se ne cerca il senso, la prospettiva, le implicazioni personali e sociali. Su questa base è possibile intraprendere un viaggio spirituale; a partire dal risveglio del bisogno di comprendere, si può avviare una ricerca interiore, che a poco a poco si apre non solo alla considerazione della propria limitatezza, ma anche alla possibilità di trascenderla, intravedendo prospettive di senso più profonde, finalità esistenziali più ricche e arricchenti. Occorre che si percepisca personalmente l'appello che tali esperienze esistenziali ci pongono. Un appello che noi cristiani sappiamo essere dono dello Spirito.

Nel secondo caso entrano in gioco certamente la capacità di persuasione, che aiuta a cogliere l'importanza di esporsi a esperienze esistenziali ricche e coinvolgenti, e l'esperienza vicaria, che può essere attuata sulla base dell'esposizione da parte di chi tali esperienze ha già avuto e ha già iniziato un viaggio interiore alla ricerca del loro senso e dell'appello personale che esse ci rivolgono. Ma centrale rimane il coinvolgimento in esperienze

personali che permettano, poi, di costituire il riferimento per un risveglio e un cammino interiore di tipo spirituale.

7. Terza linea d'azione: educare all'interiorità come luogo di progettualità e d'imprenditorialità di sé

Una terza linea d'azione è orientata a sollecitare e sostenere nel giovane lo sviluppo di una dimensione interiore che è basata su: “la disposizione a ricordarsi e a leggersi, a interpretarsi e interpretare e decidersi e decidere, a compiere una progettazione coerentemente e intelligentemente elaborata di fronte alla notevole complessità nella quale vive, a saper affrontare l'imprevisto e lo straordinario, l'imponderabile e il diverso, a lasciarsi sfidare dal nuovo a rischiare di cambiarsi, a sperimentare la differenza, a pensare al futuro, a preparare il futuro [...]. L'idea di progetto richiama la guida della propria esistenza e la possibilità di conferire a questa un significato complessivo affinché non si riduca a un cumulo disorganico e desemantizzato di eventi occasionali e di accadimenti da subire passivamente” (Rossi, 2001, 28-29).

Viene così richiamata fortemente sia l'idea di cammino, di avventura, sia quella di cammino interiore verso l'autotrascendenza. “Nella capacità di autotrascendimento può essere individuata l'essenza e la qualificazione dell'esistenza umana. La persona, nonostante i limiti e i condizionamenti anche pesanti, avverte il richiamo insistente a divenire altro da sé, senza per questo smarrirsi o alienarsi, al protendersi al di là della effettualità che la determina. Essere uomo significa sostanzialmente orientarsi verso qualcosa o qualcuno che sta oltre e al di sopra, vuol dire dirigersi verso un significato da attuare o un'altra persona da incontrare e da amare. Stando alla lezione di Frankl, l'uomo è se stesso nella misura in cui si oltrepassa e, senza alienarsi, si dimentica” (*ibidem*, 30).

G. Gatti nell'affrontare la questione del conformismo indotto da un mondo della tecnica che, secondo U. Galimberti, porta a un'obsolescenza dell'etica e alla perdita della possibilità stessa, per l'uomo che lo abita, di una vera e propria interiorità, indica

come punto di partenza per la “riconquista della propria libertà nei confronti dell’universo tecnologico [...] il ricupero di quella qualità della vita spirituale dell’uomo che è l’interiorità [...] una vigorosa ripresa e rafforzamento dello spazio interiore dell’uomo, aperto alla ricerca della verità profonda di sé e della sua libertà nei confronti delle cose” (Gatti, 2001, 83). “Coltivando la sua interiorità [...] l’uomo affina la sua capacità di valutare uomini e cose per quello che sono e per quello che conferiscono o sottraggono alla sua umanità, ma potenzia nello stesso tempo la sua capacità di comunicare, in maniera non superficiale, non scontata, pettegola, intermittente e prepotente, con altre interiorità, di progettare trasformazioni della realtà materiale e sociale nella direzione del più umano” (*Ibidem*, 84). E, naturalmente, di progettare trasformazioni di sé nella direzione del più umano. Non si tratta di uno sterile avvitarmento su se stessi, “per questo l’interiorità avrà bisogno di trovare un suo centro di valore, una sua realtà di riferimento, qualcosa (o qualcuno!) che fondi, anche nelle condizioni più estreme, una capacità di impegno e fedeltà, la certezza rassicurante che il bene alla fine non tradirà le nostre attese di felicità” (*Ibidem*).

In questo contesto può essere richiamato utilmente il concetto d’identità narrativa. Quest’espressione si deve a P. Ricoeur,⁷ che distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all’identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell’esperienza e sviluppa così una dissociazione interiore, che invoca una risposta alla seconda, relativa all’identità personale profonda espressa dal termine *ipse*.

L’identità narrativa si viene a costituire nell’interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell’impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una

⁷ Si può vedere in particolare il volume di P. Ricoeur *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994)

vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media» (Ricoeur, 1994, 78). Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorre: a) un'adeguata *stima di sé*, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l'*aspirazione a vivere in istituzioni giuste* (*Ibidem*, 86-87). Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari» (*Ibidem*, 93-94).

L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande» (Demetrio, 1998, 107-108). Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «pedagogia della memoria», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

8. Conclusione

Il contesto sociale, culturale e materiale attuale certamente ci spinge a un ripensamento profondo del rapporto tra spiritualità e educazione. La presenza sempre più importante nelle nostre opere di giovani che hanno riferimenti culturali e religiosi molteplici, ci spinge a una riflessione approfondita sulle finalità e le modalità d'azione educativa nella scuola, negli oratori, nei centri

giovanili, nelle comunità di accoglienza, e in genere in ogni attività e iniziativa sociale e formativa. In tale contesto emergono segnali di un interesse per la considerazione di una dimensione spirituale dell'uomo e dell'educazione, che pur non essendo direttamente ed esplicitamente religiosa, tuttavia è aperta a un approfondimento religioso.

Inoltre, non sembra possibile uno sviluppo autentico della stessa dimensione religiosa della vita umana senza che esperienze esistenziali radicali sollecitino ad andare oltre la superficialità del quotidiano, la provvisorietà dell'immediato, la materialità del consumo. Non solo, occorre probabilmente un tirocinio che avvii anche in campo culturale a cercare con insistenza una verità più incisiva sulla realtà umana, personale e sociale, e sulla realtà dell'universo che ci circonda. Occorre che i percorsi educativi, anche scolastici, siano luogo e tempo d'esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d'esperienze esistenziali che sollecitino un risveglio dell'interiorità, d'accompagnamento per le vie di un viaggio, di un'avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell'esistenza, verso l'incontro personale profondo con l'Assoluto.

Riferimenti bibliografici

- Arnold W. – H.J. Eysenck – R. Meili (a cura di) (1975), *Dizionario di psicologia*, Roma, Edizioni Paoline.
- Best R. (ed.) (1996), *Education, spirituality and the whole child*, London, Cassell.
- Carlson R. – B. Shield (eds.) (1995), *Handbook for the soul*, Boston, Little, Brown.
- Carr D. (ed.) (1998), *Education, knowledge and truth. Beyond the post-modern impasse*, London, Routledge.
- Changeux J.P. – P.Ricoeur (1999), *La natura e la regola*, Milano, Raffaello Cortina.
- Coles R. (1992), *The spiritual life of children*, London, Harper-Collins.
- Csikszentmihalyi M.R. (1997), *Flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row.
- Dalai Lama (1999), "Education and the human heart". In: Glazer S. (ed.), *The hearth of learning*, New York, Tarcher/Putnam, pp. 85-95.
- Damasio A.R. (2000), *Emozioni e coscienza*, Milano, Adelphi.
- Demetrio D. (1998), *Pedagogia della memoria*, Roma, Meltemi.
- Education Reform Act 1988*, Chapter 40, London, Her Majesty's Stationery Office.
- Eliade M. (1987), *The sacred and the profane: The nature of religion*, London, Harvester/Harcourt Brace.
- Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- Gatti G. (2001), *Tecnica e morale*, Roma, Las.
- Glazer S. (ed.) (1999), *The hearth of learning*, New York, Tarcher/Putnam.
- Guardini R. (1997), *La coscienza*, Brescia, Morcelliana (orig. 1933).
- Hay D. – R. Nye (1998), *The spirit of the child*, London, Harper-Collins.
- Hill B.V. (1989), "'Spiritual Development' in the education reform act: A source of acrimony, apathy or accord?", *British Journal of Educational Studies*, 37(2), 169-182.
- HMSO (1944), *Education act*, London, HMSO.
- HMSO (1988), *Education reform act*, London, HMSO.
- Lewin K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Ladrière J. (1978), *I rischi della razionalità la sfida della scienza e della tecnologia alle culture*, Torino, SEI.

- Lagarrigue J. (2001), *L'ècole. Le retour des valeurs?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Marchal F. (2001), "Plaidoyer pour une mondialisation spirituelle", *L'interdépendent*, mai, 98, 1.
- Martin L.H. – H.Gutman – P.H. Hutton (eds.) (1992), *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Miller J.P. (1999), *Education and the soul*, New York, State University of New York.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Palmer J.P. (1993), *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, New York, Harper-Collins.
- Palmer J.P. (1999), "The grace of great things: reclaiming the sacred in knowing, teaching, and learning". In: Glazer S. (ed.), *The hearth of learning*, New York, Tarcher/Putnam, pp. 15-32.
- Pellerey M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS.
- Pieper J. (1960), *Sulla speranza*, Brescia, Morcelliana.
- Quintana Cabanas J.M. (2001), *Las creencias y la educación*, Barcelona, Herder.
- Rahner K. (1974), "The experience of God today". In: K. Rahner, *Theological Investigations*, XI, London, Longman & Todd, pp. 149-165.
- Ricoeur P. (1994), *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di A. Danese, Firenze, Edizioni Cultura della Pace.
- Rossi B. (2001), "Professionalità educativa e competenza progettuale". In: L.Fabbri – B. Rossi (a cura di), *La formazione del sé professionale*, Milano, Guerini, pp.27-61.
- SCAA (1995), *Spiritual and moral development*. SCAA discussion papers No.3, London, SCAA.
- Tatcher A. (ed.) (1999), *Spirituality and the curriculum*, London, Cassell.
- Tillich P. (1968), *Il coraggio di esistere*, Roma, Astrolabio-Ubaldini.
- UNESCO (2000), *Rapporto mondiale sull'educazione 2000*, Roma, Armando.
- Wright A. (2000), *Spirituality and education*, London, Routledge-Falmer.