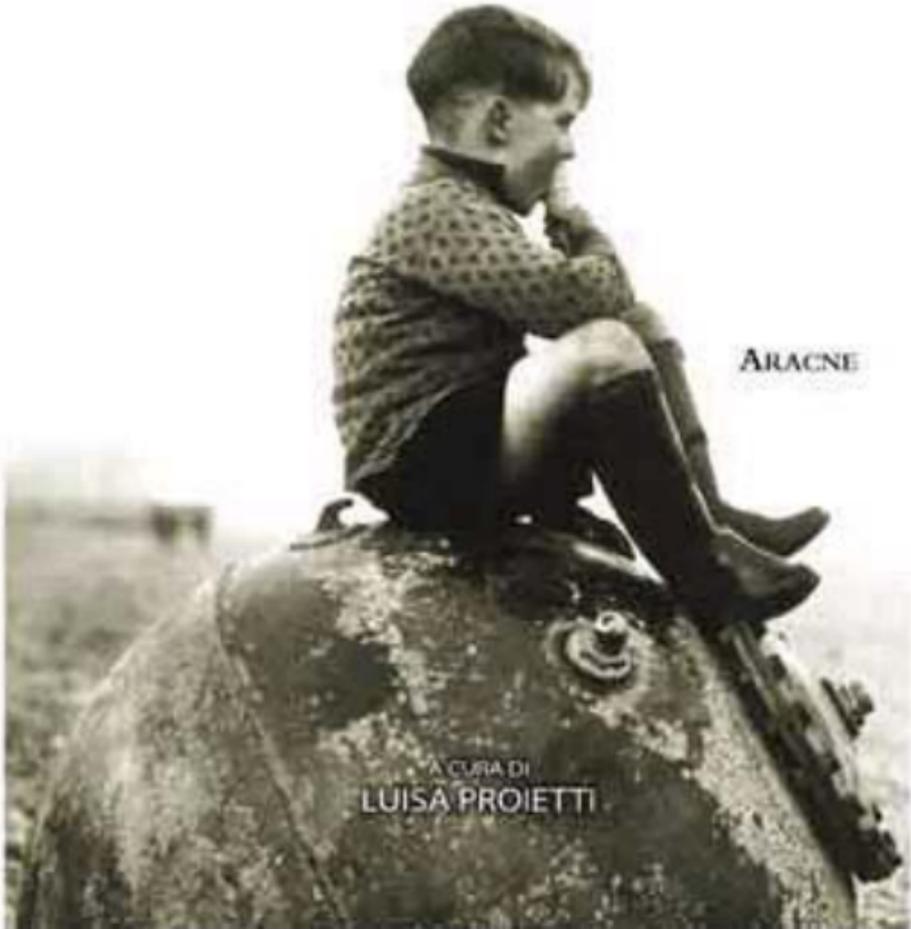


II MESTIERE
DELLO STORICO
TRA RICERCA E
IMPEGNO CIVILE

Studi in memoria di Maria Cristina Giuntella



ARACNE

A CURA DI
LUISA PROIETTI

Il mestiere dello storico tra ricerca e impegno civile

Studi in memoria di Maria Cristina Giuntella

a cura di
Luisa Proietti

Prefazione di
Alberto Monticone

Introduzione di
Luisa Proietti

Contributi di
Patrizia Angelucci • Maria Luisa Cianini Pierotti
Chiara Coletti • Lucio D'Angelo • Maria Caterina Federici
Stefano Federici • Floriana Flacinelli • Gian Biagio Furiozzi
Ida Garghella • Rita Lizzi Testa • Maria Lupi
Dino Renato Nardelli • Isabella Nardi • Lino Prenna
Livio Rossetti • Miriam Rossi • Giovanna Scalia
Luciano Tosi • Mario Tosti



Copyright © MMIX
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

isbn 978-88-548-2934-3

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2009

INDICE

- ix Prefazione
di *Alberto Monticone*
- xiii Introduzione
di *Luisa Proietti*
- PARTE I
- 3 RITA LIZZI TESTA
Educazione, cultura e cristianesimo in Età Tardo-Antica
- 35 MARIA LUPI
L'istruzione religiosa a Roma tra Settecento e Ottocento
- 57 LUCIO D'ANGELO
Effetti economici e sociali della partecipazione dell'Italia alla prima guerra mondiale
- 71 MARIA LUISA CIANINI PIEROTTI
Tra storia e memoria. Il circolo "Giuseppe Toniolo" della Fuci di Perugia

121 MARIO TOSTI
Chiesa cattolica e interculturalismo. La missione dei Frati Minori Cappuccini dell'Umbria in Amazzonia (1909-2009)

143 MIRIAM ROSSI, LUCIANO TOSI
Sicurezza collettiva e tutela dei diritti umani nella politica estera di Aldo Moro

PARTE II

165 FLORIANA FALCINELLI
Didattica della storia e nuove tecnologie

185 LIVIO ROSSETTI
Iper testi metacognitivi e pratiche filosofiche informali

207 PATRIZIA ANGELUCCI
Interesse e passione intorno agli archivi scolastici: l'eredità di Cristina Giuntella

217 DINO RENATO NARDELLI
Libri per tutte le stagioni: trent'anni di letture di donne maestre (1910-1940)

243 GIAN BIAGIO FURIOZZI
Augusto Ciuffelli e il dibattito sulla avocazione allo Stato della scuola elementare

PARTE III

255 LINO PRENNA
Pluralità delle culture e pluralismo religioso

- 271 ISABELLA NARDI
Infanzie spezzate. Ricordi di bambini in guerra
- 297 IDA GARGHELLA
I Cantari. Letteratura fantastica e tradizione orale
- 307 GIOVANNA SCALIA
Il teatro "etico" di Antonio Buero Vallejo: la doble historia del Doctor Valmy e la Fundacione. Rievocazione autobiografica e memoria psicoanalitica
- 323 STEFANO FEDERICI
Perché siamo portati a credere in Dio?
- 345 MARIA CATERINA FEDERICI
Maria Cristina Giuntella una donna, una ricercatrice, una pista metodologica
- 349 CHIARA COLETTI
Bibliografia degli scritti di Maria Cristina Giuntella
- 357 INDICE DEI NOMI
a cura di *Maria Luisa Cianini Pierotti*

PREFAZIONE

di *Alberto Monticone*

Per comprendere l'opera storiografica di Cristina Giuntella è necessario correlarla al suo modo di pensare e di vivere il proprio tempo, scoprendone la sensibilità per i valori umani e civili, l'impegno etico di cittadinanza, la condivisione dei doveri e delle speranze della sua generazione e di quella successiva, l'ambiente da cui proviene e quello che cerca di costruire per gli altri. Nasce nella Roma appena liberata dall'oppressione nazifascista, mentre il padre Vittorio è nel Lager, uno dei tanti ufficiali che si è rifiutato di piegarsi alle lusinghe del tiranno: porterà per tutta la vita l'anelito alla libertà in un mondo pacificato. La sua formazione si compie da un lato nella cerchia della comunità ecclesiale locale, tra la parrocchia e i gruppi animati dai suoi genitori e dai loro amici, gli Scoppola, i Bachelet, i Moro; dall'altro nella temperie del Concilio Vaticano II e nelle sue ricadute sulla società italiana e internazionale. In lei cresce sino a divenire ragione di vita l'interesse alla storia del proprio tempo e alla storiografia che si sforza di coglierne le radici: la vicinanza familiare e amicale a uno dei gruppi di storici più incisivi nel rinnovamento degli studi sul movimento cattolico e sui rapporti tra Chiesa e società, se da una parte la stimola a seguirne le tracce, dall'altra suscita in lei una sorta di inquietudine a scoprire nelle pieghe più nascoste del passato recente le chiavi interpretative dei grandi eventi. Lavora con Fausto Fonzi, con Pietro Scoppola, con Pietro Stella e poi con altri della sua generazione a Roma e a Perugia, che diviene il suo osservatorio e il suo laboratorio. È allieva un po' di tutti e di nessuno in particolare, è una voce nuova assolutamente singolare nel coro.

Se le ricerche storiche sono la sua passione dominante, costantemente inappagata, non è affatto separata dalla concretezza e dall'impegno nell'ambiente del quale è parte attiva: a cominciare dalla famiglia, insieme con le sorelle e con il fratello, nella educazione dei nipoti e soprattutto in quella dei ragazzi della sua parrocchia e del suo quartiere romano.

La fine degli anni Sessanta e i Settanta sono un periodo di grandi speranze e di profondi turbamenti: mentre la contestazione giovanile investe le Università e mobilita gli studenti, le realtà urbane risentono, alla base della aggregazione dei cittadini e nell'associazionismo, del bisogno di cambiamento, un bisogno tuttavia che può avere segni diversi, positivi o negativi. Il quartiere Prati di Roma, ove abita la famiglia Giuntella, è un luogo particolare di tale tensione con possibili esiti opposti. Cristina, convinta democratica e coerente con il Concilio, non solo affronta e si contrappone alle tendenze della destra e a quelle della sinistra ribelle, ma va alla radice delle sfide del tempo, sia nell'attività formativa dei ragazzi, sia nella valorizzazione della cultura quale fonte di ogni progresso politico.

Due filoni dei suoi studi sono come la versione scientifica del suo orientamento nella prassi quotidiana: le indagini sulla storia della Fuci, il movimento degli studenti universitari di Azione Cattolica, condotte per il periodo del regime fascista, e le ricerche sulla funzione delle scuole nell'indirizzare i bambini ai temi della patria, specialmente durante e dopo la prima guerra mondiale. Per Cristina la Fuci era il luogo delle libertà e delle speranze, dei progetti e della sperimentazione di essere cittadini e cristiani, specialmente nei tempi nei quali tutto si voleva determinare dall'alto, secondo schemi e gerarchie cui non si doveva se non obbedienza acritica. Quel movimento di studenti universitari non era da lei visto alla luce del dissenso, era piuttosto considerato lo strumento di un consenso diverso, consapevole e critico, originale e maturo, interprete degli aspetti essenziali della cittadinanza e della religiosità.

Per tali ragioni la interessarono anzitutto gli anni Venti, quelli cioè della prima generazione affacciata agli studi e all'azione nel momento della affermazione iniziale del regime fascista e della finale preparazio-

ne e conclusione del Concordato del '29. Andò poi, anche per gli anni Trenta, alla scoperta dei personaggi e dei gruppi più significativi, ma anche di quelli apparentemente più defilati eppure determinanti per gli sviluppi futuri, come ad esempio il circolo perugino. Vi era in lei quasi un gusto del fuoco nascosto, delle stanze segrete, dei luoghi appartati: con compiaciuto ammiccamento indicava alle persone vicine la piccola chiesa ove officiava l'assistente della Fuci perseguitato dal fascismo e in un vicolo secondario la sede modesta del suo gruppo di studenti. Non guardava a quelle piccole aggregazioni di universitari cattolici come a una alterità rispetto alla istituzione accademica, al contrario era molto attenta all'Università e convinta del suo valore, tanto intesa nel suo significato culturale e formativo, quanto nella concretezza del singolo Ateneo, ad esempio Roma o Torino. Così sino all'ultimo l'Università, e quella di Perugia in specie, fu l'ambiente da lei prediletto per realizzare i propri progetti di vita.

L'altro ambito nel quale si intrecciarono per lei testimonianza civile e ricerca scientifica fu quello degli studi sulla educazione dei bambini nella scuola: insieme con giovani studiosi attivi in Umbria, tra i quali in particolare Andrea Fava, che aveva lavorato sulla propaganda nella Grande Guerra, e con alcuni degli autori di questo libro si dedicò a un tipo di indagini, che potremmo chiamare, con un termine adoperato da George L. Mosse, la "nazionalizzazione" degli scolari nel primo periodo fascista. Ne vennero fuori importanti e innovatori contributi collettivi e anche personali di Cristina, secondo un procedimento dal basso, diverso da quello pur rilevante di altri, che, come Mario Isnenghi, hanno analizzato la formazione degli italiani operata dal regime fascista.

Mentre Cristina si dedicava ai temi sopra accennati, andava maturando in lei, quasi a necessario complemento o, meglio, punto di approdo, l'interesse scientifico per il rapporto tra cultura e pace con un necessario allargamento del suo orizzonte all'Europa e alle sfide che sul finire del Novecento il vecchio continente doveva affrontare tra crisi delle ideologie e nuovi nazionalismi, dentro e soprattutto fuori dei suoi confini. La spingevano in quella direzione le sue personali radicate convinzioni, il lessico etico della famiglia Giuntella, il riferimento ai

grandi interpreti del Concilio e la sensibilità per la recente tradizione pacifista di Assisi e di Perugia. I suoi viaggi di ricerca all'estero, specie a Parigi, accompagnarono i suoi corsi universitari in una apposita disciplina europeistica, originale anche rispetto alla storiografia di carattere più istituzionale e politico. Frutto di tale interpretazione storico culturale dei percorsi di pace sono i suoi ultimi lavori, alcuni dei quali inediti e incompiuti, sia perché non poté portarli a conclusione sia perché essi sono emblematicamente lo specchio di un argomento da sempre irrisolto e del suo stesso non essere mai pienamente soddisfatta dei risultati raggiunti.

Cristina resta per noi, che abbiamo goduto della sua amicizia e abbiamo potuto seguirne da vicino l'itinerario scientifico e umano, un esempio singolare e caro di essere insieme storica, docente e donna, cittadina e cristiana del proprio tempo.

INTRODUZIONE

di *Luisa Proietti*

“Anche con lo studio” scriveva Paolo Giuntella, ricordando la sorella Maria Cristina, “si può circoscrivere il dolore degli innocenti e aiutare i sogni di pace delle piccole vittime di tutte le guerre”¹.

Con queste parole voglio ricordare anch’io Cristina perché da qui si individua e si riassume la finalità che lei ha perseguito per tutta la vita.

Lo studio, unitamente all’impegno e all’attenzione verso le tematiche attuali della storia, è stato forte fin dall’inizio della sua carriera universitaria e tale “abito” lo ha indossato anche nella vita di tutti i giorni, nelle relazioni con i colleghi o negli incontri con le istituzioni sia a livello locale, nazionale, europeo e finanche mondiale.

Il suo interesse di studiosa si è rivolto alla storia dell’Europa contemporanea, alla storia della Chiesa, alla storia del mondo cattolico, ai rapporti tra Chiesa e fascismo e alla storia dell’università e dell’istruzione. Ma con una sensibilità tutta femminile ha rivolto lo sguardo a categorie neglette dalla società: come le etnie minoritarie, i poveri, le donne e i bambini, categorie che in vario modo hanno sempre subito la Storia.

I campi di ricerca di Cristina sono stati dunque svariati fino a giungere all’ultimo amore verso la formazione degli insegnanti e la didattica della storia (educazione alla pace, cultura della pace).

¹ Cit. da *L’Omaggio di Giuseppe Grasso Leanza a Paolo Giuntella*. Leanza, giornalista socio del gruppo Meic di Acireale.

Ma tutti i suoi interessi, dai più piccoli ai più grandi, come ha d'altronde ben sottolineato Alberto Monticone², hanno avuto come punto d'approdo il rapporto tra cultura e pace, inteso, per la sua fede così radicata, in senso ecumenico.

Ed è perché Cristina era così, che mi sono impegnata, oggi che non c'è più, a ricercare insieme a coloro che hanno percorso la sua stessa strada, quelle tracce che lei ci ha lasciato, tracce silenziose, ma generose.

Questo volume raccoglie infatti i contributi dei colleghi e soprattutto degli amici di Cristina che hanno cercato di dar voce alle sue sollecitazioni.

Gli ambiti di ricerca che vengono qui sviluppati rispettano i filoni di studio di Cristina e vanno dalla comprensione della storia in senso ampio, alla storia collegata con l'istruzione, con la didattica o con la religione.

Alcuni contributi si incentrano sul rapporto tra istruzione e cristianesimo come quello di RITA LIZZI TESTA, dal titolo, *Educazione, cultura e cristianesimo in età tardo-antica*.

Qui l'Autrice, nell'esaminare il "*De Catechizandis rudibus*" di sant'Agostino, fa presente che tale opera non è rivolta a convertire gli abitanti delle campagne in quanto i *rudes* non sono i rustici, ma i *rudes fidei*, i rozzi e gli ignoranti da iniziare alla dottrina cristiana. Affinché l'opera catechistica risultasse efficace, Agostino raccomandava all'ipotetico diacono cartaginese Deogratias di variare il linguaggio nel trattare gli stessi temi per adeguarsi alla diversa cultura degli ascoltatori.

La Lizzi fa d'altra parte notare, che, al tempo del santo di Ippona, c'era un persistente disinteresse della Chiesa verso i rustici, non perché erano già tutti cristiani, ma perché alcuni vescovi preferivano delegare ai *domini*, o forse per scelta obbligata, la conversione della campagna.

La scolarizzazione e la cristianizzazione comunque fino al VI secolo non era molto diffusa nemmeno nelle città e anche se la Chiesa per un lungo periodo, non ha influito sui contenuti e metodi dell'istruzione primaria, il rapporto tra alfabetizzazione e cristianesimo è stato sicu-

² Vedi *prefazione*.

ramente stretto grazie alla catechesi dei diaconi e alla predicazione dei vescovi che hanno incentivato il processo di acculturazione.

“Padri e madri, mandate i vostri figliuoli alla Dottrina Cristiana, altrimenti ne renderete stretto conto a Dio”. Questo è l’incipit del contributo di MARIA LUPI, *L’istruzione religiosa a Roma tra Settecento e Ottocento*, che, ritornando sul tema dell’istruzione religiosa, vuole evidenziare, attraverso una disamina molto puntuale, gli sforzi messi in campo dalle autorità ecclesiastiche e dalle istituzioni preposte all’insegnamento per incentivare l’offerta di istruzione catechistica e nello stesso tempo la rispondenza della popolazione, sinceramente devota, ma anche difficile da disciplinare secondo i precetti morali cristiani.

Interessante, nel clima di fine Settecento, è la diversificazione di queste iniziative in altre a carattere sociale di aiuto materiale e morale in particolare verso i giovani, sollecitate da preoccupazioni derivate dall’infiltrazione di nuove idee all’interno della capitale del mondo cattolico. Nella prima metà dell’Ottocento, infine, l’Autrice ricorda, come la Chiesa cerchi di rinnovare la fede nella popolazione: tra i giovani con gli esercizi spirituali per la comunione e per la preparazione al matrimonio e tra gli adulti con una pratica religiosa più rigorosa e controllata.

Di carattere strettamente storico-politico-economico è invece lo studio di LUCIO D’ANGELO su *Effetti economici e sociali della partecipazione dell’Italia alla prima guerra mondiale*.

L’Autore, nel mettere in evidenza i cambiamenti dovuti alla partecipazione dell’Italia al primo grande conflitto mondiale, tanto nella politica doganale e commerciale, quanto nelle strutture economiche, dimostra, attraverso un’accurata analisi, come ciò abbia inciso gradualmente alla trasformazione della società italiana da società di élite a società di massa.

Il ceto medio, soffrendo di questo stato di cose, cominciò a dimostrare il suo malcontento che, come sottolinea D’Angelo, portò alla creazione di quei presupposti per la nascita del fascismo e per la trasformazione da governo autoritario in regime dittatoriale che avrà come conseguenza l’annientamento di ogni forma di libertà.

Con lo studio di MARIA LUISA CIANINI PIEROTTI, *Tra storia e memoria. Il circolo "Giuseppe Toniolo" della FUCI di Perugia*, entriamo in un altro ambito di ricerca molto perseguito da Cristina: la storia nella storia del mondo del laicato cattolico. Questo poderoso contributo va infatti a completare anche con feedback autobiografici dell'Autrice, quelle nicchie che erano già state accarezzate e aperte nei primi studi della Giuntella e mi riferisco agli studi su mons. Piastrelli, sulla FUCI in generale e sull'Università perugina.

Ripercorrendo fin dalle origini(1920) la storia del Circolo Universitario "Giuseppe Toniolo," la Cianini Pierotti ricorda, dopo aver delineato la figura del fondatore, mons. Piastrelli, i momenti più importanti e più cruciali della vita del Circolo.

Il Circolo Universitario, anche sull'onda dei ricordi della stessa Autrice che l'ha frequentato tra gli anni '60 e '70, è stato il punto d'incontro degli studenti cattolici sia perugini che di fuori riuscendo sempre a trovare, anche nei momenti più delicati, la giusta intesa tra Chiesa e ambiente culturale locale. Ed è proprio respirando questo clima che intere generazioni hanno portato avanti la loro presenza e testimonianza cristiana all'interno dell'Università di Perugia.

Sempre sul tema della Chiesa cattolica, ma in un'ottica interculturale, si pone il contributo di MARIO TOSTI, *Chiesa cattolica e interculturalismo. La missione dei Frati Minori Cappuccini dell'Umbria in Amazonia (1909-2009)*.

Nel delineare il quadro della Chiesa latino-americana tra Ottocento e Novecento, Tosti nota come la mancanza del clero comprometteva seriamente la situazione di quei paesi da rendere indispensabile l'opera dei religiosi.

L'arrivo nel 1909 dei Frati Minori Cappuccini dell'Umbria nella diocesi dell'alto Solimões, in Amazonia, la cosiddetta Casa sul fiume, portò a un consolidamento dell'attività pastorale. Partendo da una evangelizzazione potremmo dire tradizionale, eurocentrica, nel tentativo di inglobare la cultura indigena in quella europea, i cappuccini umbri ben presto, nel clima post-conciliare e con l'aiuto di sacerdoti indigeni, aprirono una nuova strada verso il rispetto della persona umana e alla difesa della vita in tutte le sue forme. E dopo aver messo a fuoco tutti i

cambiamenti nell'evangelizzazione dell'Amazzonia, l'Autore conclude con l'opera di mons. Magalhaes, figlio di questa terra, che darà sicuramente un contributo vitale alla Chiesa latino-americana in quanto ha concepito la missione all'interno dell'ecclesiologia del popolo di Dio tenendo ben presente che la Chiesa è inserita nel mondo.

Un altro interesse che Cristina ha coltivato nel suo percorso di studiosa è quello inerente la pace anzi l'educazione alla pace vista nei momenti cruciali della storia dell'Europa contemporanea dai primi decenni del Novecento fino alla fine e i rapporti tra i vari stati europei e le Nazioni Unite .

Su questa linea si muove lo studio di MIRIAM ROSSI E LUCIANO TOSI, *Sicurezza collettiva e tutela dei diritti umani nella politica estera di Aldo Moro*.

Aldo Moro ebbe infatti la responsabilità della politica estera per circa un decennio, prima come presidente del Consiglio e poi come ministro degli Esteri con un programma che può riassumersi nella formula "pace nella sicurezza" da lui enunciata nel 1963 alla presentazione in Parlamento del suo primo governo. Convinto sostenitore delle Nazioni Unite, aveva di questa organizzazione, come sostiene Tosi attraverso un'attenta e approfondita analisi, una concezione realistica e nello stesso tempo non appiattita sugli schemi della politica di potenza. Ed è qui che Moro guidò la politica estera italiana nei confronti dei paesi in via di sviluppo verso traguardi innovativi con l'obiettivo di avviare con questi ultimi proficui rapporti di collaborazione su base paritaria.

Uno dei punti di forza della politica di Aldo Moro all'interno dell'Onu è stato, come riporta Miriam Rossi, quello riguardante la tutela dei diritti umani derivante sì dalla sua fede cristiana, ma anche dalla consonanza con gli ideali di libertà, di pace e di rispetto dei diritti degli uomini. Viene in ultimo anche ricordata la sua attenzione verso l'eliminazione della discriminazione razziale, ma nonostante le sue intuizioni lungimiranti, sottolinea la Rossi, Aldo Moro subì vari condizionamenti sia nella politica interna che internazionale che portarono a un insuccesso della sua politica societaria.

La seconda parte del volume raccoglie i saggi dei colleghi e degli amici che in qualche modo si sono trovati a lavorare agli stessi temi

che Cristina ha perseguito negli ultimi dieci anni accademici, quando si è rivolta alla storia della scuola e alla didattica della storia partendo dal riordino degli archivi scolastici e dal recupero di quel materiale utile per la ricostruzione degli anni dal secondo dopoguerra in poi.

FLORIANA FALCINELLI con *Didattica della storia e nuove tecnologie*, affronta la complessa diatriba iniziata nella seconda metà del Novecento dalla corrente attivistica di Dewey sulla giusta collocazione della storia all'interno della scuola. Nell'analizzare le varie tesi viene sottolineata l'importanza di una didattica della storia che consenta ai ragazzi di acquisire gli elementi concettuali e linguistici per leggere e interpretare il presente.

Il laboratorio storico, gli archivi e gli ambienti ipermediali possono essere usati per attività di lettura, comprensione, decostruzione e costruzione di testi mediante vari strumenti cognitivi: dai prodotti ipertestuali o attraverso operazioni di smontaggio di testi e di trasposizioni al linguaggio digitale e interattivo fino a giungere a una cybercultura che impone nuovi paradigmi interpretativi all'azione formativa. Con tali strumenti, dice la Falcinelli, si può giungere a una reale crescita della persona attivando forme di "intelligenza collettiva" che permettono di conoscere, comprendere e interpretare in chiave critica il mutamento sia in positivo che non. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono varie opportunità e anche se, attraverso la *rete*, la comunicazione può dare diverse interpretazioni dei messaggi e talora il sapere filtrato può essere povero di dimensione storica, frammentato e superficiale, è però sicuramente dinamico, aperto, interattivo, multisensoriale e plurilinguistico. Tutto ciò richiede un cambiamento culturale profondo e per coloro che intendono navigare in questo nuovo mare informativo, è importante selezionare ciò che dalla rete risulta utile e significativo e nello stesso tempo scegliere, dalla cultura tradizionale, quei saperi fondamentali che ci permettono di operare nella cultura di rete.

In questo senso, nota l'Autrice, si è imposto un nuovo modo di intendere la formazione a distanza stimolando la prospettiva dell'*e-learning* al centro del quale c'è l'allievo che grazie agli strumenti elettronici può diventare costruttore del proprio percorso di conoscenza.

LIVIO ROSSETTI, con il suo contributo *Ipertesti metacognitivi e pratiche filosofiche informali*, riflette, come docente e responsabile del LIFU (laboratorio di Informatica delle facoltà umanistiche dell'Università di Perugia), sulle potenzialità dell'ipertesto metacognitivo, indagine questa che nel passato era stata già oggetto di collaborazione con la stessa Giuntella.

Dopo una breve storia dei primissimi ipertesti metacognitivi su floppy incentrati all'inizio intorno al dialogo platonico *l'Eutrifone*, *Labrynth* e *Dialog1*, l'Autore si rende conto di essere riuscito a sperimentare l'emozione di dialogare un argomento con lo stesso Socrate e di aprire così la strada a modi creativi di accostarsi a Platone con linee interpretative indipendenti e innovative. E così Rossetti ricorda che, in questi ultimi anni, nonostante varie difficoltà, si sta assistendo al rapido moltiplicarsi di modi inediti di fare filosofia, filosofia con i bambini, consulenza filosofica, festival della filosofia, i caffè filosofici etc., che sono poi tanti modi di progettare e istituire nuovi spazi per la riflessione, il confronto, la quiete di una elaborazione precaria sì, ma genuina di idee che potranno essere sviluppate in altre sedi.

Con *Interesse e passione intorno agli Archivi scolastici: l'eredità di Cristina Giuntella*, PATRIZIA ANGELUCCI, per anni vicina ai temi cari a Cristina, ha voluto ricordare la collega e amica cercando di ripercorrere virtualmente il lavoro di recupero degli archivi scolastici iniziato insieme.

Infatti, dopo aver individuato le difficoltà iniziali nel sensibilizzare gli organismi preposti alla conservazione di tale materiale, passa a riproporre le prime realizzazioni dei progetti di riordino degli archivi scolastici con l'ausilio sia della Sovrintendenza archivistica, sia dell'ISUC e di tanta buona volontà di alcuni docenti della Facoltà, degli studenti e anche grazie alla raggiunta autonomia della scuola. La valorizzazione di tali archivi è andata nel corso degli anni sempre più dilatandosi fino a comprendere la loro concezione di risorse didattiche per sperimentare nuove e più efficaci metodologie e strategie formative di apprendimento e insegnamento della storia basate sulla ricerca e l'utilizzo di fonti d'archivio. Tutto ciò serve, sottolinea l'Angelucci, per affermare il ruolo degli archivi scolastici come beni culturali e per

rendere la didattica della storia più viva e concreta attraverso i laboratori e anche attraverso la realizzazione di ipertesti.

DINO RENATO NARDELLI, prima allievo di Cristina e poi amico e stretto collaboratore in numerose ricerche sulla scuola in Umbria nel periodo del fascismo e in ricerche sulla didattica della storia, ha partecipato al suo ricordo con *Libri per tutte le stagioni: trent'anni di letture di donne maestre (1910-1940)*. L'Autore prende in esame la Biblioteca magistrale del primo Circolo di Foligno che costituisce una fonte interessante e forse unica in Umbria, in quanto dà testimonianza di uno spaccato degli interessi culturali di una categoria fortemente femminilizzata e per di più esposta alle pressioni del regime fascista impegnato, tramite la scuola, a disegnare l'italiano nuovo.

Nonostante l'impostazione fascista che relega la donna a un ruolo di inferiorità non solo sociale, ma anche culturale, gli interessi delle donne-maestre-lettrici procedono per anni inossidabili rispetto alle sollecitazioni della politica culturale del regime e delle nuove richieste della pedagogia. Le letture infatti si articolavano da D'Annunzio a Grazia Deledda a De Amicis e financo a Neera scrittrice solitaria e attenta ai caratteri femminili. E così dai veristi come Capuana, Verga e all'inquietante romanziere Alfredo Panzini. Ciò alla fine sembra dimostrare che, quel processo culturale voluto dal fascismo, non è stato poi così incisivo in quanto già nel primo dopoguerra la mentalità delle maestre si dimostrava piuttosto aperta al nuovo.

Un altro studio riguardante la storia della scuola in Italia con tutti i suoi passaggi e problemi è quello di GIAN BIAGIO FURIOZZI, *Augusto Ciuffelli e il dibattito sull'avocazione allo Stato della scuola elementare*. L'Autore, partendo dalla legge Daneo-Credaro concernente l'avocazione allo Stato della scuola elementare (1911), ricostruisce tutto il cammino di questa legge e il lungo dibattito che ne è scaturito a livello legislativo e parlamentare. Augusto Ciuffelli, deputato liberale umbro, con varie cariche pubbliche, sosteneva che il miglioramento salariale dei maestri e l'avocazione della scuola elementare allo Stato erano da considerarsi argomenti connessi oltre che uno dei principali problemi. Con l'approvazione di questa legge la scuola elementare risultò libera dall'angustia della vita comunale e dal controllo delle locali compe-

tenze con un potenziamento dell'azione dei patronati scolastici e con l'aumento dello stanziamento finanziario nel bilancio statale.

La terza parte di questo volume si apre con uno studio di LINO PRENNA, *Pluralità delle culture e pluralismo religioso*, che propone interessi e temi cari a Cristina come quello dell'intercultura e delle diverse convivenze religiose. L'Autore, riprendendo il titolo da un convegno tenuto a Perugia nel 2002 e proponendolo per il corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università di Perugia con l'aggiunta "nei percorsi formativi", riflette sulla dialettica dell'"uno" e dei "molti" come categorie di una pedagogia interculturale. Con Rosmini sostiene che la dottrina della trinità di Dio propria del cristianesimo, completa la dottrina dell'unità di Dio propria dell'ebraismo e da qui giunge ad affermare che l'uomo è una *unitas multiplex* e il mondo che è dell'uomo è il luogo dove natura e cultura tramano la storia e progettano il futuro. Se la realtà è molteplice anche le culture sono molteplici e così le religioni in quanto parte della realtà come modelli culturali. Da ciò, attraverso varie teorie più o meno suggestive, si passa a parlare di religioni nella città plurale che dovrebbero confluire in un *ethos* comune. L'Autore termina con un auspicio: che il cristianesimo, nella sua veste ecumenica, possa contribuire ad approfondire la comunione con l'ebraismo, a curare le relazioni con l'islam, a incontrare le altre religioni per giungere a una cittadinanza europea che renda possibile ad ogni persona il mantenimento della propria identità civile e religiosa.

Il bambino nella storia, le guerre dei bambini nel xx secolo, sono stati progetti portati avanti dalla Giuntella a livello di studi, seminari e poi di un convegno agli inizi degli anni '90 per riflettere sulla socializzazione infantile tra le due guerre con le sollecitazioni metodologiche che suscita il tema della scoperta e della storicizzazione dell'infanzia visto da varie angolature disciplinari.

Riprendendo in chiave autobiografica-letteraria il tema dell'infanzia in guerra, ISABELLA NARDI con *Infanzie spezzate. Ricordi di bambini in guerra*, rievoca racconti del primo evento bellico modellati sull'immaginario infantile a schema favolistico quasi in una dimensione avventurosa ed entusiasmante. Anche se esclusi da un coinvolgimento diretto, i bambini sono comunque implicati in un efficace sistema

propagandistico di mobilitazione interna che prevede per i maschi, il ruolo di soldatino e per le femmine, quello di crocerossina.

Diversi sono invece i ricordi, le autobiografie e i diari degli adolescenti durante il secondo conflitto dai quali trapela tutta la drammaticità del momento. Il fenomeno delle memorie d'infanzia segnate dalla seconda guerra mondiale proliferano a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, distinguendosi in ricordi di autori che appartengono a famiglie cattoliche, a famiglie ebreo o miste. Ma in tutte ritessere il filo dell'identità personale dall'infanzia alla maturità si configura come un'angosciosa ricerca fondamentale per ricostruire i ricordi e per realizzare un processo autentico di liberazione terapeutico e morale. Ricordare in questi casi, dice l'Autrice, vuol dire fare i conti con quella lesione invisibile che ha spezzato l'infanzia, ma ricordare anche per riconciliarsi con se stessi.

Legate alla memoria, alla storia orale e alle tradizioni popolari ritroviamo quelle narrazioni fantastiche declamate da cantastorie girovaghi come ricostruisce IDA GARGHELLA, ne *I Cantari. Letteratura fantastica e tradizione orale*. Nel ripercorrere l'iter e l'evoluzione di questi testi patrimonio di una cultura orale, l'Autrice ricorda che proprio per necessità educativa e didattica sono stati messi per iscritto, per poter essere poi cantati con accompagnamento musicale. Anche se all'interno della storia della letteratura i Cantari hanno uno spazio limitato rappresentano comunque il risultato di un lungo percorso narrativo e linguistico che dai racconti epici in poi, hanno prodotto composizioni di forte intensità emotiva, ricche di elementi, personaggi e simbologie che nell'immaginario popolare e per lo più infantile, diventavano strumenti di divertimento e di imitazione.

Da un punto di vista storico-culturale deve essere inteso il contributo di STEFANO FEDERICI, *Perché siamo portati a credere in Dio*, dove l'Autore, nell'affrontare la conversione religiosa da una prospettiva di psicologia cognitiva e sociale, descrive quei meccanismi e processi mentali che sottostanno a un comportamento socialmente e culturalmente complesso come quello della conversione. Nei racconti evangelici la conversione è principalmente un processo di solidarietà in quanto, sottolinea l'Autore, implica una competenza sociale e così la

fede del credente non può essere misurata sulla conoscenza dottrinale e magistrale, ma sulla capacità empatica di riconoscere i bisogni degli altri. Attraverso un meccanismo di conformità della teoria della mente che rende possibile la trasmissione delle informazioni su cui si fonda la coesività sociale, si rende spiegabile nel Vangelo il lungo e così umano percorso della conversione.

L'ultimo lavoro di questo volume è quello di GIOVANNA SCALIA, *Il teatro "etico" di Antonio Buero Vallejo: La doble Historia del Doctor Valmy e La fundación, rievocazione autobiografica e memoria psicoanalitica*. Qui la Scalia, analizzando la produzione drammatica di Antonio Buero Vallejo tra gli anni Cinquanta e Ottanta del secolo scorso, riflette sull'impegno morale e politico dell'autore che traspare in tutta la sua opera. La guerra e la conseguente prostrazione materiale sociale e morale, le iniquità e le nefandezze, come la tortura derivanti da ogni conflitto o dall'uomo stesso, unitamente alla concezione dell'uomo artefice del suo destino e creatore della fede e della speranza nella propria redenzione, sono tematiche che hanno sempre segnato e che contraddistinguono l'opera di Buero.

In particolare si dà rilievo al tema della tortura visto sia da parte del persecutore che della vittima causando in ambedue un processo degenerativo e distruttivo. Il suo auspicio è quello che sia possibile porre limiti a ogni forma di violenza, che si rifiuti l'idea stessa di crudeltà dell'uomo sull'uomo e che si eserciti una educazione capillare fin dalla nascita e che si combatta il conformismo accomodante, il consenso complice e che venga quindi restituita dignità all'uomo.

Con questa raccolta non si è voluto certo colmare il vuoto che ci ha lasciato Cristina, ma si è cercato di rendere un dovuto omaggio a una nostra grande collega che ha dedicato gli anni migliori della sua vita alla Cultura intesa come valore fondante della società e della vita di ognuno di noi, grazie Cristina.

STEFANO FEDERICI

PERCHÉ SIAMO PORTATI A CREDERE IN DIO?

In questo lavoro si intende affrontare la conversione religiosa da una prospettiva di psicologia cognitiva e sociale, descrivendo quei meccanismi e processi mentali che sottostanno ad un comportamento socialmente e culturalmente complesso come quello della conversione religiosa. Quale modello di conversione faremo principalmente riferimento ad alcune pericopi e detti tratti dai Vangeli. Tale scelta, oltre ad essere dettata dall'esigenza metodica di circoscrivere il campo di indagine ad un ambito controllabile nello spazio di un saggio, tiene conto del fatto che il termine "conversione", così come viene compreso nel linguaggio ordinario, deriva la sua caratterizzazione semantica anzitutto proprio da quelle pagine. Il riferimento testuale scelto possiede, quindi, una rilevanza paradigmatica da un punto di vista storico-culturale.

1. *Considerazioni introduttive*

La ricerca di strutture mentali che causano il comportamento umano è mossa dalla convinzione (cognitivistica) secondo la quale l'output (il comportamento) è più ricco dell'input (lo stimolo) cioè delle circostanze che lo hanno originato. Questa convinzione è basata sulla «tesi della povertà dello stimolo»¹: ciò che la mente si rappresenta del

¹ Cfr. J.A. FODOR, *The Modularity of Mind*, MIT Press, Cambridge 1983, trad. it. di R. Luccio, *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Il Mulino, Bologna 1999; H.

mondo non è una semplice riproduzione speculare della realtà, ma una ricostruzione di essa che contiene più informazione del materiale offerto dagli stimoli. Questo è certamente evidente in output percettivi, mnemonici e linguistici: bambini sordi di una scuola pubblica nicaraguense, dove sono proibiti segni e gesti, sviluppano una lingua sistematica governata da regole.

Le prime scuole pubbliche specializzate vennero istituite in Nicaragua soltanto sedici anni fa. Queste scuole patrocinavano un approccio orale all'istruzione dei sordi: ossia si concentravano sull'insegnamento dello spagnolo parlato e sulla lettura dei movimenti delle labbra. Cionondimeno, la costituzione di queste scuole portò direttamente al formarsi di un nuovo linguaggio per segni. Bambini che in precedenza non avevano avuto nessun contatto tra di loro vennero riuniti in una comunità, e immediatamente cominciarono a farsi dei segni. I primi bambini arrivati nella scuola avevano dai quattro ai quattordici anni. Vi erano entrati tutti con mezzi diversi di comunicazione di cui si erano serviti nell'ambito delle proprie famiglie. Alcuni avevano una notevole capacità di mimica e di gestualità, altri avevano dei sistemi di segni domestici un poco più elaborati, ma nessuno era entrato con una lingua dei segni già sviluppata. I bambini elaborarono rapidamente un'interlingua fra di loro, una specie di linguaggio corrotto dei segni, che non era una vera e propria lingua, ma aveva molti segni convenzionali comuni, ed era in grado di rispondere abbastanza bene ai loro bisogni di comunicazione. Da allora, i bambini si sono creati una lingua dei segni indigena. Non si tratta di un semplice sistema di codici o di gesti; si è già evoluta in una lingua naturale completa. **E** indipendente dallo spagnolo, la lingua parlata in quella regione, e non

PLOTKIN, *Evolution in mind: an introduction to evolutionary psychology*, Allen Lane & Penguin, London 1997, trad. it. di S. Cuva e G. Valeri, *Introduzione alla psicologia evolutivista*, Astrolabio, Roma 2002: «Questa tesi sostiene che se l'output è differente dall'input, ed è più ricco, allora vuol dire che deve essere stata compiuta un'elaborazione di qualche tipo, una trasformazione che ha alterato e arricchito l'input. Questo 'lavoro' costituisce quelle cause nascoste e inosservabili che non possono essere viste da un comportamentismo osservativo. Sono queste cause della cognizione a renderla 'intelligente'. Sono le cause della sottigliezza e della delicatezza della cognizione. **E** proprio [...] il genere di cose che stava cercando William James: qualcosa che renda libere le nostre menti da un legame schiavistico con il mondo e che ci dia un'intelligenza e una creatività che vadano oltre l'esperienza immediata» (p. 127).

ha connessioni con la lingua americana dei segni (l'ASL), la più diffusa nell'America Settentrionale².

Lo stesso fenomeno di arricchimento dello stimolo, dovuto all'elaborazione mentale dell'esperienza vissuta, è ciò che avviene nel processo di conversione religiosa: alcuni fatti storici diventano, per il credente, eventi di "disclosure", arricchendosi di un significato non riconducibile immediatamente ai fatti stessi³. Il percorso di conversione descritto nei Vangeli, che conduce il credente a professare il Gesù della storia come il Cristo della fede, è descritto come un processo caratterizzato dall'attribuzione di un significato nuovo ed ulteriore di fatti esperiti:

Allora si aprirono loro gli occhi e lo riconobbero. [...] Ed essi si dissero l'un l'altro: "Non ci ardeva forse il cuore nel petto mentre conversava con noi lungo il cammino, quando ci spiegava le Scritture?" (Lc 24,31-32)⁴.

Il percorso di conversione, inteso come prodotto dell'elaborazione mentale di informazioni e fatti, si configura pertanto come un processo che attribuisce alla totalità dei fattori coesistenti un valore superiore alla somma dei singoli elementi⁵. Questo approccio di tipo olistico, tipico della scuola della Gestalt, in cui la strutturazione del campo psico-

² A. SENGHAS, *Conventionalization in the first generation: a community acquires a language*, in «Journal of Contemporary Legal Issue», 6, 1995, pp. 502-503. Cfr. anche: J.R. HARRIS, *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*, Free Press, Washington, DC 1998, trad. it. di J. Peregalli e C. Pierrottet, *Non è colpa dei genitori*, Mondadori, Milano 1999, pp. 217-222; S. SCHALLER, *A Man Without Words*, Summit Books, New York 1991; A. SENGHAS – M. COPPOLA, *Children Creating Language: How Nicaraguan Sign Language Acquired a Spatial Grammar*, in «Psychological Science», 12, 2001, pp. 323-328; S. PINKER, *The blank slate: the modern denial of human nature*, Viking Penguin, New York 2002, trad. it. di M. Parizzi, *Tabula rasa. Perché non è vero che gli uomini nascono tutti uguali*, Mondadori, Milano 2006.

³ E. SCHILLEBEECKX, *Jesus. Die Geschichte von einem lebenden*, Herder, Freiburg im B. 1975, trad. it. di Ten Kortenaar E., *Gesù, la storia di un vivente*, Queriniana, Brescia 1976, pp. 41-56, 111, 162.

⁴ Tutte le Scritture citate sono tratte da *La Sacra Bibbia* della Conferenza Episcopale Italiana, 1977.

⁵ K. LEWIN, *Field theory in social science*, Harper & Brothers, New York 1951.

logico acquisisce una nuova forma e definisce un significato nuovo e manifesto (*insight*), dà in qualche modo ragione di un processo di conversione che è manifestazione e presa di coscienza di un nuovo significato della realtà.

A tal riguardo sembra chiarificatore il riferimento alla leggenda tedesca riportata da Koffka in *Principi di psicologia della forma*:

In una sera d'inverno, durante una tempesta di neve, un uomo a cavallo arrivò a una locanda, felice di aver raggiunto un rifugio dopo ore di cavalcata nella pianura spazzata dal vento, su cui una coltre di neve aveva coperto tutti i sentieri e le indicazioni. Il locandiere che aprì allo straniero lo guardò sorpreso e gli domandò di dove venisse. L'uomo indicò in direzione opposta a quella della locanda, al che il locandiere, spaventato e stupito, esclamò: "Sapete di aver attraversato a cavallo il lago di Costanza?" A queste parole il cavaliere cadde stecchito ai suoi piedi⁶.

In quale ambiente, si chiede Koffka, ebbe luogo il comportamento dello straniero? Lo psicologo, insiste Koffka, dovrà rispondere che, oltre all'ambiente geografico che corrisponde a quello del lago di Costanza, dovrà dire che c'è una seconda accezione del termine "ambiente" in base al quale «il nostro cavaliere non cavalcò affatto attraverso il lago, ma cavalcò in una normale pianura coperta di neve. Il suo comportamento era quello di chi va a cavallo in una pianura, non di chi va a cavallo su un lago»⁷.

Questa leggenda ci suggerisce, innanzitutto, che la rappresentazione mentale della realtà (la radura ghiacciata) non sempre coincide con le caratteristiche fisiche di essa (il lago di Costanza); secondo, che la consapevolezza dell'uno e dell'altro mondo non si scopre semplicemente da un'esperienza diretta ed immediata dell'ambiente, ma è il frutto di una condivisione di significati in un contesto sociale che li veicola; infine, che il significato che attribuiamo alla realtà ha una portata cruciale

⁶ K. KOFFKA, *Principles of gestalt psychology*, Harcourt, Brace & Company, New York 1935, trad. it. di C. Sborgi, *Principi di psicologia della forma*, Bollati Boringhieri, Torino 2006, p. 47.

⁷ Ivi, p. 48.

per l'esistenza umana, vivifica o uccide, mette al mondo o ci sottrae ad esso. Pertanto, quel significato nuovo e manifesto, quell'*insight* che fa scattare il processo di conversione, non emerge da una solipsistica rielaborazione di processi mentali, ma è quel fattore additivo che, così come è narrato nella leggenda tedesca, è il frutto di un incontro, il prodotto di un'interazione sociale che ne determina il significato condiviso.

Questo principio additivo lo ritroviamo narrato anche in una tra le più famose pericopi evangeliche, questa volta tratta dal Vangelo di Giovanni che, nell'immagine di un miracoloso moltiplicarsi di pani e di pesci, ci offre il percorso di conversione che i discepoli prima e la folla poi devono percorrere per dischiudersi a quel senso capace di nutrire la fame di un popolo.

Alzati quindi gli occhi, Gesù vide che una grande folla veniva da lui e disse a Filippo: "Dove possiamo comprare il pane perché costoro abbiano da mangiare?". Diceva così per metterlo alla prova; egli infatti sapeva bene quello che stava per fare. Gli rispose Filippo: "Duecento denari di pane non sono sufficienti neppure perché ognuno possa riceverne un pezzo". Gli disse allora uno dei discepoli, Andrea, fratello di Simon Pietro: "C'è qui un ragazzo che ha cinque pani d'orzo e due pesci; ma che cos'è questo per tanta gente?". Rispose Gesù: "Fateli sedere". C'era molta erba in quel luogo. Si sedettero dunque ed erano circa cinquemila uomini. Allora Gesù prese i pani e, dopo aver reso grazie, li distribuì a quelli che si erano seduti, e lo stesso fece dei pesci, finché ne vollero. E quando furono saziati, disse ai discepoli: "Raccogliete i pezzi avanzati, perché nulla vada perduto". Li raccolsero e riempirono dodici canestri con i pezzi dei cinque pani d'orzo, avanzati a coloro che avevano mangiato. Allora la gente, visto il segno che egli aveva compiuto, cominciò a dire: "Questi è davvero il profeta che deve venire nel mondo!" (6,5-14).

Per Filippo c'è un solo modo per rispondere alla provocatoria domanda di Gesù su come ottenere quel bene imprescindibile per la sussistenza umana (pane): utilizzare del danaro. Ma in questo modo non c'è soluzione alla povertà: niente denaro, niente cibo. L'intervento di Andrea ridefinisce il problema e permette di arrivare ad una nuova modalità di interpretazione attraverso cui è possibile rovesciare la condizione di indigenza della folla in sovrabbondanza miracolosa. E qui l'insegnamento

evangelico attraverso il segno della moltiplicazione dei pani e dei pesci è chiaro: non una società basata sul valore del danaro sfamerà il popolo affamato, ma una società fondata sulla condivisione dei beni sarà in grado di trasformare quel poco che ciascuno possiede, se condiviso, in sovrabbondanza per tutti. La moltiplicazione dei pani esprime in uno stile narrativo e simbolico quel principio secondo cui la totalità è più della somma delle parti: l'amore, che si manifesta nella condivisione solidale dei propri beni, trasforma quel che ai nostri occhi appare insufficiente, sovrabbondante per tutti, se condiviso.

Lo scopo che ci prefiggiamo qui non è quello di dimostrare l'esistenza di un modulo mentale di Dio, capace di cogliere il senso del divino nella prosaicità dei fatti che ci circondano, ma quello di analizzare alcune delle funzioni mentali che sottostanno alla conversione – intesa appunto secondo il modello che si evince dai Vangeli – se letta da una prospettiva psicologica, funzioni che non esauriscono certamente le ragioni di una conversione, ma che ne costituiscono le condizioni senza le quali non sarebbe “umanamente” immaginabile tale modello di conversione. Vogliamo cercare alcune di quelle strutture cognitive che sono state alla base dello sviluppo culturale che ha prodotto quella ricchezza di simboli e segni religiosi attraverso cui è ricevuta e negoziata tale idea di conversione.

Sulla scorta di tale analisi, si può anche avanzare l'ipotesi di una comunanza di elementi universalmente riconoscibili, che costituiscono quella “grammatica universale” del religioso senza la quale un'esperienza come quella della *World Day of Prayer* ad Assisi nel 1986 – dove per la prima volta nella storia si radunarono in un incontro di preghiera centinaia di rappresentanti delle diverse religioni mondiali, condividendo una profonda esperienza religiosa vissuta nella molteplicità e comunanza delle diverse fedi – sarebbe intraducibile e incomprensibile resterebbero le parole di Giovanni Paolo II che, rivolto ai Rappresentanti delle Chiese Cristiane e Comunità Ecclesiali e delle Religioni Mondiali, così affermò:

Anche se ci sono molte e importanti differenze tra noi, c'è anche un fondo comune [...]. Sì, c'è la dimensione della preghiera, che pur nella reale diversità

delle religioni, cerca di esprimere una comunicazione con un Potere che è al di sopra di tutte le nostre forze umane⁸.

«Credere nel soprannaturale e nella religione», in questo senso, appartiene a quella lista di *universalità umane* che raccoglie quelle caratteristiche della cultura, società, linguaggio, comportamento e psiche rilevati da etnografi di cui non si conoscono differenze cross-culturali e storiche nelle diverse società e che sono indizio di moduli mentali che fondano quelle caratteristiche complesse ed innate della mente umana⁹. Come il fatto che sia possibile usare una qualunque lingua per trasmettere qualunque messaggio fa ritenere che tutte le lingue siano fatte della stessa stoffa¹⁰, così l'esistenza di universali religiosi, che rendono traducibile e condivisibile un'esperienza religiosa, può

⁸ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso di Giovanni Paolo II ai Rappresentanti delle chiese cristiane e comunità ecclesiali e delle religioni mondiali convenuti in Assisi* – Piazza inferiore della Basilica di San Francesco – Domenica, 27 ottobre 1986, n. 2, [Web Page], URL <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1986/october/documents/hf_jpii_spe_19861027_prayer-peace-assisi-final_it.html>.

⁹ «Among the many examples are such disparate phenomena as tools, myths and legends, sex roles, social groups, aggression, gestures, grammar, phonemes, emotions, and psychological defense mechanisms. Broadly defined universals often contain more specific universals, as in the case of kinship statuses, which are universally included among social statuses» (cfr. D.E. BROWN, *Human Universals*, in R.A. WILSON – F. C. KEIL, a cura di, *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, MIT Press, Cambridge 1999, p. 382); cfr. anche ID., *Human Universals*, McGraw-Hill, New York 1991. «There is certainly cultural and individual variability in the exact forms of adult mental organization that emerge through development, but these are all expressions of what might be called a single human metaculture. All humans tend to impose on the world a common encompassing conceptual organization, made possible by universal mechanisms operating on the recurrent features of human life. This is central reality of human life and is necessary to explain how humans can communicate with each other, learn the culture they are born into, understand the meaning of others' acts, imitate each other, adopt the cultural practices of others, and operate in a coordinated way with others in the social world they inhabit» (cfr. J. TOOBY – L. COSMIDES, *The Psychological Foundation of culture*, in J.H. BARKOW, L. COSMIDES – J. TOOBY, a cura di, *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford University Press, New York 1992, p. 91).

¹⁰ «A variazioni superficiali fra una cultura e l'altra possono essere sottesi meccanismi mentali universali. Come esempio paradigmatico di mancanza di limiti nel comportamento possiamo usare, ancora una volta, il linguaggio. Gli esseri umani parlano circa seimila lingue vicendevolmente inintelligibili, ma i programmi grammaticali presenti nelle loro menti differiscono molto meno dei suoni che escono dalle loro bocche. Sappiamo da tempo che tutte le

rendono traducibile e condivisibile un'esperienza religiosa, può far supporre l'esistenza di meccanismi mentali universali ed innati che, pur nella varietà delle esperienze sociali e culturali, rendano universalmente intelligibile e condivisibile un certo specifico comportamento come religioso.

Il raffronto tra i Vangeli e le analisi di psicologia cognitiva ci trasmette almeno due grandi modelli di conversione, che vogliamo qui delineare e che, sulla scorta delle ultime osservazioni, possiamo ipotizzare come aventi validità universale. L'universalità possibile di questi due modelli li rende quindi pensabili come compatibili. Tuttavia non si può escludere la loro pensabilità in senso alternativo, se alcuni tratti reciproci vengono radicalizzati.

2. *La causalità*

Un primo modello di interpretazione del processo di conversione narrato dai Vangeli è quello secondo cui si tratterebbe di una dinamica che ha come primo passo il riconoscimento di un essere supremo che è all'origine di ogni esistente. Creatore, motore immobile, causa prima, demiurgo, esso ha la funzione di giustificare l'inizio di ogni forma di vita, di orientarne l'esistenza e di garantire un fine ultraterreno. Ciò che sorprende nello studio della cognizione umana è che questa capacità di cogliere un legame di causalità sia basata su un sistema di conoscenza innato, dominio-specifico che guida alla conoscenza della realtà ogni essere umano fin dalla sua prima infanzia: Hume aveva certamente ra-

lingue umane possono veicolare gli stessi tipi di idee. La Bibbia è stata tradotta in centinaia di lingue non occidentali, e durante la seconda guerra mondiale il corpo dei marines degli Stati Uniti trasmetteva messaggi segreti attraverso il Pacifico facendoli tradurre dalla e nella loro lingua da indiani navajo. Che si possa usare qualunque lingua per trasmettere qualunque messaggio, da parabole teologiche a istruzioni militari, fa pensare che tutte le lingue siano fatte della stessa stoffa» (cfr. S. PINKER, *op. cit.*, 2006, p. 52). Cfr. anche: N. CHOMSKY, *Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, in «Language», 35, 1959, pp. 26-58; S. PINKER, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, Perennial, New York 1995, trad. it. di G. Origgì, *L'istinto del linguaggio. Come la mente crea il linguaggio*, Mondadori, Milano 1998.

gione nel ritenere che la nostra convinzione nell'esistenza di relazioni di causa-effetto fosse un prodotto di processi psicologici e una compulsione psicologica a possedere tali convinzioni, anche se alcune evidenze sembrano poter far ragionevolmente ritenere che si sbagliasse nel sostenere che tali relazioni non appartenessero alle leggi causali profonde della natura¹¹.

Alcuni psicologi dello sviluppo hanno messo a punto una procedura sperimentale che osserva la durata di fissazione visiva di un neonato quando è attratto da alcune immagini che gli vengono proiettate su uno schermo. Non potendo far ricorso a dichiarazioni verbali in bambini di pochi mesi, questi studiosi hanno utilizzato una procedura che si è avvalsa della curiosità e attenzione visiva del bambino rivolta ad alcuni eventi, quando questi manifestano trasgressioni di regole fisiche: quanto più le immagini di un filmato riproducono fenomeni attesi, ovverosia rispettosi di leggi fisiche, tanto più è manifesto un effetto di abitudine che spinge il neonato a rivolgere lo sguardo altrove, distraendosi; diversamente, tante più le immagini presentano eventi inattesi, che trasgrediscono leggi fisiche, il bambino, incuriosito, continua a fissare l'evento inatteso. Ebbene, già tra i tre e i sei mesi, quando ancora i bambini non possiedono l'uso del linguaggio, iniziano a gattonare e afferrano oggetti, ma non camminano, tuttavia sono in grado di inferire conoscenze sul moto degli oggetti¹².

¹¹ H. PLOTKIN, *op. cit.*, p. 172.

¹² «The infant's processing of the physical arrangement of cohesive, solid, three-dimensional objects embedded in a system of mechanical relations, such as pushing, blocking, and support. These findings, in my view, inform us about a specialized learning mechanism adapted to create conceptual knowledge of the physical world, and to do so at an early period in development when general knowledge and general problem-solving abilities are quite minimal» (A.M. LESLIE, *ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity*, in *Mapping the mind. Domain specificity in cognition*, edited by L.A. Hirschfeld – S. A. Gelman, Cambridge University Press, New York 1994, p. 124). Cfr. anche: R. BAILLARGEON, *Physical reasoning in infants*, in *Causal cognition: A multidisciplinary debate*, edited by A. Premack – D. Premack – D. Sperber, Oxford University Press, New York 1995; E.S. SPELKE, *Initial knowledge: Six suggestions*, in «Cognition», 50, 1994, pp. 431-445, trad. it. in *Psicologia evolutivista*, a cura di M. Adenzato – C. Meini, Bollati Boringhieri, Torino, 2006, pp. 103-116; E.S. SPELKE – G. VAN DE WALLE, *Perceiving and reasoning about objects: In-*

Ma certamente uno degli esperimenti più affascinanti è quello condotto su infanti, sempre con il metodo della durata della fissazione visiva, sull'effetto di spostamento di un oggetto causato da un altro in movimento. I bambini tendono a distrarsi quando gli si mostra che un oggetto *a* in movimento urtando un altro oggetto *b* ne provoca il movimento; ma sono attratti dalla violazione di questa legge, quando cioè gli è mostrato che l'oggetto *b* prende a muoversi anche quando l'oggetto *a* si ferma poco prima di urtare l'oggetto *b*. Tuttavia, quando gli oggetti inanimati sono sostituiti con figure umane, i bambini non sono più sorpresi nel vedere che l'oggetto *b* prende a muoversi anche se la figura umana non ha urtato l'oggetto, non ritenendo questa una violazione della legge. I bambini, insomma, già a pochissimi mesi, conoscono che le relazioni causa-effetto che governano gli esseri umani sono governate da leggi diverse da quelle fisiche.

L'azione a una certa distanza, che è contraria alla normale causalità meccanica esistente tra due oggetti non viventi, viene considerata normale quando i bambini osservano figure umane. Questo perché le relazioni causa-effetto che coinvolgono gli esseri umani costituiscono un'altra parte della categoria naturale di Premack. Gli esseri umani sono entità auto-propellenti, socialmente reattive, in grado di comunicare a distanza, pensanti, sensibili e scopo-dirette. La comprensione della relazione di causa-effetto dimostrata dal bambino, quando siano implicati degli agenti umani, deve prendere in considerazione queste caratteristiche¹³.

Tuttavia, gli infanti non sviluppano una conoscenza innata e specifica di tutte le entità che percepiscono. Infatti, non sembrano possedere una conoscenza sistematica delle ombre e delle piante e forse non distinguono nel loro ragionamento le azioni degli esseri umani da quelle degli altri animali¹⁴.

sights from Infants, in *Spatial representation*, edited by Elian, R. McCarthy – W. Brewer, Blackwell, Oxford 1993.

¹³ H. PLOTKIN, *op. cit.*, p. 188.

¹⁴ S. CAREY, *Constraints on semantic development*, in *Neonate cognition*, edited by J. Mehler – R. Fox, Erlbaum, Hillsdale 1985; D. PREMACK, *The infant's theory of self-propelled objects*, in «Cognition», 46, 1990, pp. 1-16; E.S. SPELKE, *op. cit.*; E.S. SPELKE – A. PHILLIPS

L'esistenza di queste strutture cognitive che ci appaiono innate può darci ragione di come mai in tutte le culture si riscontri la credenza in un essere supremo. Ciascuno essere umano è ben predisposto a credere nella possibilità che un essere animato possa essere la causa dell'esistenza di tutte le cose: in questo senso nasciamo già credenti, tutt'al più rischiamo di morire atei. Il processo di conversione, allora, non apre tanto la mente alla possibilità di accogliere una casualità meta-fisica. La conversione tutt'al più dà voce, offrendo nomi, ritualità, simboli e contenuti alla capacità umana di cogliere una causalità, non solo fisica, degli eventi reali. Non stupisce allora che un grande conoscitore dell'essere umano quale fu il Gesù dei Vangeli indichi nei bambini i modelli di vera conversione:

“In verità vi dico: se non vi convertirete e non diventerete come i bambini, non entrerete nel regno dei cieli. Perciò chiunque diventerà piccolo come questo bambino, sarà il più grande nel regno dei cieli.” (Mt 18,3-4).

In questo detto possiamo cogliere due messaggi che descrivono la visione che Gesù ha della conversione: da una parte diventare come i bambini è una sfida ad abbandonare ogni pretesa di potenza e di dominio sugli altri, facendosi invece schiavi degli e dipendenti dagli altri¹⁵ e, dall'altra, il riconoscimento del fatto che il bambino ha la competenza per poter esprimere un atto di fede, perché in grado di capire.

– A.L. WOODWARD, *Infant's knowledge of object emotion and human action*, in A. PREMACK – D. PREMACK – D. SPERBER, *op. cit.*

¹⁵ Vedi E. SCHÜSSLER FIORENZA, *In Memory of Her: A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins*, Crossroad, New York 1988, trad. it a cura di M. Corsani Comba, *In memoria di lei. Una ricostruzione femminista delle origini cristiane*, Claudiana, Torino 1990: «Il *pais* (bambino/schiavo), che occupa il posto più basso all'interno delle strutture patriarcali, diventa il modello per il vero discepolato. Questo vero discepolato non si misura sulla posizione del padre/padrone, ma su quella del bambino/schiavo. Lo si può vedere nel detto paradossale di Gesù: “Chiunque non abbia ricevuto la basileia di Dio come un bambino (schiavo) non vi entrerà affatto” (Marco 10,15). Questo detto non è un invito a essere innocenti e ingenui come bambini, ma è una sfida ad abbandonare ogni pretesa di potenza e di dominio sugli altri» (p. 175).

Che l'essere umano possa cogliere in pienezza il contenuto del messaggio evangelico non come esito di un processo di conversione che comporti l'adesione ad un insieme formale e strutturato di dottrine teologiche è una convinzione che il Gesù dei Vangeli manifesta più volte, come ad esempio quando proclama: «Io ti rendo lode, Padre, Signore del cielo e della terra, che hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli. Sì, Padre, perché così a te è piaciuto» (Lc 10,21).

Così come ha ben spiegato Plotkin, nel mondo della biologia evolutivista le relazioni causa-effetto sono sia la fonte delle pressioni selettive potenti e pervasive, a cui si devono adattare tutti gli organismi viventi, sia il fine o lo scopo della sensibilità psicologica a quelle relazioni che si sono evolute negli animali e che possono muoversi nel mondo e agire su questo¹⁶. E questa stessa sensibilità psicologica è alla base di rappresentazioni mentali che si sono poi trasmesse e duplicate in entità culturali, memi, che a loro volta hanno avuto un proprio percorso evolutivo generando diversi prodotti culturali che, tuttavia, condividono elementi comuni, metaculturali, riconoscibili universalmente:

Like fish unaware of the existence of water, interpretativists swim from culture interpreting through universal human metaculture. Metaculture informs their every thought, but they have not yet noticed its existence¹⁷.

Da questo punto di vista, fin da quando l'essere umano è ricorso alla credenza in un essere soprannaturale per superare l'angoscia della morte, recuperare un legame con i propri familiari defunti e rinforzare i legami del clan ha fatto ricorso ad una mente già orientata a fornirgli una modalità di risposta, una visione del mondo da cui è difficile far fuggi-

¹⁶ H. PLOTKIN, *op. cit.*, p. 176: «Quindi Hume aveva torto anche da questo punto di vista. La comprensione delle relazioni di causa-effetto è una necessità biologica assoluta, per quanto dobbiamo dire che Hume aveva ragione nel ritenere che la nostra convinzione dell'esistenza di tali relazioni fosse un prodotto di processi psicologici e una compulsione psicologica a possedere tali convinzioni» (*ibidem*).

¹⁷ J. TOOBY – L. COSMIDES, *op. cit.*, p. 92.

re Dio¹⁸. Tutt'altro che il frutto di un "pensiero contro-intuitivo"¹⁹, che caratterizzerebbe la credenza verso un essere "sopra-naturale", alla figura soprannaturale sono attribuiti quei poteri dell'essere animato, che ogni infante già ben conosce, di saper muovere a distanza, al di là del contatto, al di là della vista.

Nella narrazione dell'Evangelista Matteo dell'incontro di Gesù a Cafarnao con il Centurione romano (8,5-13), i due interlocutori, di cultura, educazione e religione differenti ed ostili, si ritrovano su un elemento comune, un universale religioso, legato alla causalità sociale. E seppure provenienti da esperienze religiose assai differenti tra loro, i due attori del racconto si ritrovano testimoni di un autentico processo di conversione religiosa: la generalizzazione della causalità sociale e l'attribuzione di questa legge ad una figura umana con poteri soprannaturali. Così dice il Centurione a Gesù: «Perché anch'io, che sono un

¹⁸ «Le basi neurologiche della trascendenza rendono l'essere unitario assoluto un'ipotesi plausibile e perfino probabile. La teoria da noi elaborata contempla varie congetture interessanti: che i miti originino da pulsioni biologiche; che i rituali siano elaborati istintivamente in maniera da innescare stati estatici; che i mistici non siano affatto pazzi; che tutte le religioni siano variazioni sullo stesso tema spirituale. Ma la più affascinante di tutte è che lo stato unitario supremo abbia una giustificazione razionale. Che l'essere unitario assoluto sia reale non dimostra in via definitiva l'esistenza di un Dio superiore, ma da buoni motivi di credere che la vita umana assommi [*sic*] a qualcosa di più della mera esistenza materiale. La nostra mente è istintivamente attratta da quella realtà profonda, da quel senso di totale unità in cui ogni dolore svanisce e ogni desiderio si placa. Finché il cervello sarà strutturato com'è strutturato, la spiritualità continuerà a forgiare l'esperienza umana e Dio – comunque definiamo quest'essere infinito e misterioso – non morirà» (cf. A.B. NEWBERG – E. G. D'AQUILI – V. RAUSE, *Why God won't go away: brain science and the biology of belief*, Ballantine Books, New York 2001, trad. it. *Dio nel cervello. La prova biologica della fede*, Mondadori, Milano 2001, p. 172).

¹⁹ «[Author] presents empirical evidence for the hypothesis that persons consider counterintuitive representations more likely to be religious than other kinds of beliefs. In three studies the subjects were asked to rate the probable religiousness of various kinds of imaginary beliefs. The results show that counterintuitive representations in general, and counterintuitive representations involving a conscious agent in particular, are considered much more likely to be religious. Counterintuitiveness thus seems to be an important element in a folk-understanding of religion» (cf. I. PYYSIÄINEN – M. LINDEMAN – T. HONKELA, *Counterintuitiveness as the hallmark of religiosity*, in «Religion», 33, 2003, p. 341). Cfr. anche I. PYYSIÄINEN, *How Religion Works. Toward a New Cognitive Science of Religion*, Brill, Leiden-Boston 2003.

subalterno, ho soldati sotto di me e dico a uno: Va', ed egli va; e a un altro: Vieni ed egli viene, e al mio servo: Fa' questo, ed egli lo fa"» (8,9). Cosa c'è di più ovvio e comprensibile di questo fenomeno? Eppure ciò suscita l'ammirazione di Gesù che lo indicherà come esempio di una fede grande, come un modello da imitare per essere salvati. A quest'uomo Gesù non chiede di seguirlo ed abbracciare la nuova fede – infatti lo congeda dicendo: «Va', e sia fatto secondo la tua fede» (8,13) – perché ha riconosciuto in lui quella grammatica religiosa generativa di ogni autentica esperienza di fede, su cui ogni religione si appoggia e che ogni fede accomuna. Gesù e il Centurione si sono parlati ed intesi perché sono riusciti a comunicare su quegli universali umani che sono alla base di ogni autentica conversione, tornati come bambini. Il riconoscimento di un potere causale (soprannaturale) di Gesù suscita ammirazione, indipendentemente dal fatto che questo stesso potere nella fede del Centurione sarà poi attribuito anche ad un pantheon di figure animate.

3. *La teoria della mente*

Se la nostra capacità razionale di cogliere il nesso di causa-effetto negli oggetti animati e inanimati ci aiuta a comprendere quale processo mentale può guidare la rappresentazione mentale di un individuo che si converte alla forza causativa di un essere soprannaturale, tuttavia, la conversione religiosa, almeno nella descrizione che di essa emerge dai racconti evangelici a cui ci stiamo riferendo, è assai più ricca ed articolata di una semplice fede animistica in forze soprannaturali. Il processo di conversione, infatti, non si riduce al riconoscimento di un agente causale di fenomeni soprannaturali, ma è sostanzialmente, nell'ottica evangelica, "sequela" che si esprime nel desiderio di vivere con Gesù e come lui, adottare i suoi obiettivi e collaborare nella sua missione.

Nel racconto della guarigione di una donna affetta da emorragie dell'evangelista Marco²⁰, un esempio tra i tanti possibili, sono in tanti a

²⁰ «Or una donna, che da dodici anni era affetta da emorragia e aveva molto sofferto per opera di molti medici, spendendo tutti i suoi averi senza nessun vantaggio, anzi peggiorando,

“toccare” Gesù, per riceverne benefici taumaturgici, ma una sola donna, l’emorroissa, è capace di entrare in comunione con lui e ne è guarita. Questa comunione è il risultato di un reciproco scambio empatico, in cui le intenzioni del credente e quelle di Gesù sono reciprocamente condivise. Gesù non è un agente passivo di forza vitale, ma un interlocutore che si fa compagno affidabile nel cammino della vita del credente.

L’evangelista Luca riassume tutto questo al termine del suo Vangelo descrivendoci nell’episodio dei discepoli di Emmaus, un percorso archetipico di conversione (Lc 24, 13-35). I discepoli in un primo momento, accecati dal loro sconforto, non riconoscono Gesù che si fa loro compagno di viaggio. Quando però, confortati dalla presenza di quel viandante, riconoscono in lui il Cristo, dicono: «Non ci ardeva forse il cuore nel petto mentre conversava con noi lungo il cammino, quando ci spiegava le Scritture?» (24,32). La (ri)conversione di questi discepoli è caratterizzata da una ristabilita sintonia, le parole di quel viandante sono attendibili, parlano al cuore, si sono capiti.

Questi aspetti della conversione religiosa emersi dai racconti evangelici, fanno ricorso ad alcune competenze del genere umano che lo caratterizzano in quanto tale e che sono alla base delle competenze sociali, delle capacità comunicative verbali e non-verbali attraverso le quali siamo in grado di comprendere le intenzioni comunicative altrui, riconoscerne gli stati emotivi e le loro cause. Questa ricchezza di competenze sociali umane, che fa parte di quel bagaglio psicologico di senso comune²¹ che applichiamo ogni volta che ci poniamo in relazione con

udito parlare di Gesù, venne tra la folla, alle sue spalle, e gli toccò il mantello. Diceva infatti: “Se riuscirò anche solo a toccare il suo mantello, sarò guarita”. E subito le si fermò il flusso di sangue, e sentì nel suo corpo che era stata guarita da quel male. Ma subito Gesù, avvertita la potenza che era uscita da lui, si voltò alla folla dicendo: “Chi mi ha toccato il mantello?”. I discepoli gli dissero: “Tu vedi la folla che ti si stringe attorno e dici: Chi mi ha toccato?”. Egli intanto guardava intorno, per vedere colei che aveva fatto questo. E la donna impaurita e tremante, sapendo ciò che le era accaduto, venne, gli si gettò davanti e gli disse tutta la verità. Gesù rispose: “Figlia, la tua fede ti ha salvata. Va in pace e sii guarita dal tuo male”» (Mc 5, 25-34).

²¹ «Noi usiamo sempre la psicologia quotidiana per spiegare e prevedere il comportamento reciproco; ci attribuiamo reciprocamente con disinvoltura e senza accorgercene minima-

altri per comprenderne le intenzioni e prevederne i comportamenti, è attribuita dagli psicologi cognitivisti ad un altro sistema di rappresentazione specializzato, già presente in bambini di poco più di un anno, e che trova la sua maturità cognitiva intorno ai quattro anni indipendentemente dall'educazione ricevuta e dalla cultura di appartenenza.

Una serie di teorici [...] ha sostenuto che, quando sentiamo qualcuno dire qualcosa (o quando leggiamo una frase in un romanzo), oltre a decodificare il referente di ciascuna parola (computandone gli aspetti semantici e sintattici), ciò che facciamo di determinante, nel cercare il significato delle parole, è immaginare quale potrebbe essere l'intenzione comunicativa del parlante. Ovvero, ci chiediamo: "Cosa intende?". In questo caso la parola 'intende' sintetizza 'intende farmi capire'. Mettiamola in un altro modo: la domanda chiave che guida il nostro processo di comprensione è: "Dove vuole arrivare?". Il concetto che voglio esprimere è che, non solo prestiamo attenzione alle parole reali usate dal parlante, ma ci concentriamo anche su ciò che pensiamo sia il succo di quel che il parlante voleva dire o voleva che noi capissimo [...]. Così, quando il poliziotto grida "Mollala!", il ladro non rimane in uno stato di atroce dubbio circa l'ambiguità del termine 'la'. Piuttosto, il ladro formula rapidamente la presupposizione che il poliziotto intende (cioè intende che il ladro capisca) che il termine 'la' si debba riferire alla pistola nella mano del ladro. E, a un livello ancora più implicito, il ladro rapidamente presuppone che il poliziotto intende che il ladro riconosca la sua intenzione di usare il termine in quel modo. Nel decodificare il discorso figurato (come per esempio l'ironia, il sarcasmo, la metafora o lo *humour*), la lettura della mente è ancora più essenziale²².

mente opinioni e desideri e trascorriamo una parte importante della nostra vita a modellare il mondo e noi stessi in questi termini [...]. Ogni volta che ci avventuriamo sull'autostrada, per esempio, noi mettiamo in gioco le nostre vite contando sulla validità dei nostri convincimenti circa le opinioni percettive, i desideri normali e le propensioni decisionali generali degli altri automobilisti. Verifichiamo [...] che questa teoria ha molto potere e una grande efficacia. Se per esempio guardiamo un film con una trama imprevedibile e senza stereotipi e vediamo che l'eroe sorride di fronte al cattivo tutti noi arriviamo rapidamente e senza sforzo alla stessa complessa diagnosi teorica: "Aha", deduciamo forse inconsciamente, "lui vuole che lei pensi che lui non sa che lei intende ingannare suo fratello!"» (D.C. DENNETT, *Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology*, Harvester Press, Brighton 1978a, p. 39).

²² S. BARON-COHEN, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, MIT Press, Cambridge 1995, trad. it. di A. Cunsolo, *L'autismo e la lettura della mente*, Astrolabio, Roma 1997, p. 43.

Si tratta, dunque, di quella abilità che permette di rappresentarci gli stati mentali altrui: le emozioni che gli altri provano, i loro desideri, opinioni ed intenzioni, il loro modo di ragionare, se fingono o ingannano. Questa abilità conoscitiva si traduce in quella di usare tali informazioni per interpretare ciò che gli altri dicono, dando significato al loro comportamento e prevedendo ciò che faranno in seguito. Per far questo, il bambino deve aver acquisito innanzitutto una consapevolezza dei propri stati mentali come distinti da quelli degli altri, e che possono originarsi internamente alla persona da desideri, aspettative, credenze, oppure come risposta ad eventi esterni.

Sono stati elaborati diversi modi per verificare se un bambino è in grado di leggere la mente. In uno di questi si sottopongono al bambino situazioni che comportano false credenze, del tipo: se il bambino sa che i soldi sono nel vecchio vaso cinese, ma sa anche che il ladro pensa siano nel cassetto della scrivania, alla domanda “Dove cerca i soldi il ladro?” il bambino dovrebbe rispondere che li cercherà nel posto sbagliato, vale a dire nel cassetto²³. Un bambino di circa 4 anni è già in grado di superare un test come questo²⁴.

Altrettanto importante per l'interpretazione e previsione del comportamento altrui è ~~quello di~~ saper cogliere gli stati d'animo, le emozioni e i desideri che gli altri provano. L'essere umano esprime, infatti, sin dalla prima infanzia, la sua natura di essere sociale che si ~~esprime~~ nell'interesse per le esperienze sensoriali fornite dagli altri esseri umani e nell'interazione e condivisione di significati e intenzioni. Un bambino riesce a cogliere il desiderio altrui anche prima dell'opinione e già all'età di due anni ha ben chiara la frustrante consapevolezza di poter avere desideri che non coincidono con quelli dei propri genitori²⁵. Inoltre, infanti sono in grado di distinguere le espressioni del viso che indicano felicità, tristezza, rabbia e paura e già a 3 anni sanno distinguere

²³ Cfr. D.C. DENNETT, *Beliefs about beliefs*, in «Behavioral and Brain Sciences», 1, 1978b, pp. 759-770; ID., *op. cit.*, 1978a.

²⁴ Cfr. H. WIMMER – J. PERNER, *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*, in «Cognition», 13, 1983, pp. 103-128.

²⁵ Cfr. H.M. WELLMAN, *The child's theory of mind*, MIT Press, Cambridge 1990.

come le situazioni possono influenzare le emozioni. Infine, i bambini già alla fine del primo anno sanno comprendere la finzione, sapendola bene distinguere dalla realtà: sapranno giocare fingendosi la mamma o parlare al telefono stringendo in mano una banana, senza confondere né la propria, né l'altrui reale identità e ruolo, e l'uso effettivo degli oggetti²⁶.

Ma come può un bambino essere capace di riconoscere gli stati mentali altrui senza vederli, ascoltarli o sentirli? Questa capacità di prestare attenzione alle proprietà degli stati mentali si fonda verosimilmente su un sistema di rappresentazioni specializzato, innato e specie-specifico (non abbiamo prove evidenti che altri animali posseggano simili abilità): un «rivelatore di intenzionalità», come lo chiama Baron-Cohen²⁷, che ci permette di leggere la mente altrui e di capire che la maggior parte delle azioni umane, incluse le nostre, deriva dal modo in cui ci rappresentiamo il mondo nella mente²⁸. Che si nasca predisposti allo sviluppo di tali competenze e che lo sviluppo ontogenetico sia determinato dalle caratteristiche filogenetiche di ogni essere umano, comporta che gli stati mentali siano universalmente riconosciuti, indipendentemente dalle diversità culturali, linguistiche e sociali. Questa capacità innata alla comprensione dell'ambiente sociale spinge, infatti, il bambino alla ricerca di una comprensione dell'altro che si definisce e codifica nell'interazione sociale attraverso un coinvolgimento bidirezionale nel processo comunicativo tra il bambino stesso, capace di riconoscere i sentimenti e le intenzioni altrui, e le altre

²⁶ P. HOWLIN – S. BARON-COHEN – J. HADWIN, *Teaching Children with Autism to Mind-read: A Practical Guide for Teachers and Parents*, J. Wiley & Sons, New York 1999, trad. it. di E. Clò, *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*, Erickson, Trento 1999.

²⁷ «Il primo meccanismo che, secondo la mia ipotesi, deve far parte della dotazione innata che l'infante umano moderno possiede per leggere nel comportamento gli stati mentali, lo chiamerò *rivelatore dell'intenzionalità* o ID [*Intentionality Detector*]. Nella mia teoria, l'ID è un dispositivo percettivo che interpreta gli stimoli in movimento in termini dei due stati mentali primitivi volizionali di scopo e desiderio. Li considero stati mentali primitivi in quanto costituiscono gli stati basilari necessari per poter dare un senso ai movimenti universali comuni a tutti gli animali: avvicinamento e evitamento» (cfr. S. BARON-COHEN, *op. cit.*, pp. 47-48).

²⁸ Cfr.: D.C. DENNETT, *op. cit.*, 1978a; H. PLOTKIN, *op. cit.*

persone²⁹. Possiamo differire su cosa provoca in ciascuno di noi certi stati d'animo e come rispondiamo a certi stimoli, ma gli stati mentali sono gli stessi, che siano o no perfettamente designati dalla nostra lingua da parole specifiche³⁰.

La conversione secondo i racconti evangelici fa ricorso di continuo a questa abilità sociale umana. La conversione religiosa non è evangelicamente riconducibile ad un esercizio intellettuale e non è misurata dal quoziente di intelligenza, ma dalla capacità di far proprie le intenzioni di Dio:

«Non chiunque mi dice: Signore, Signore, entrerà nel regno dei cieli, ma colui che fa la volontà del Padre mio che è nei cieli» (Mt 7,21). E soltanto il possesso di una teoria della mente ci mette in grado di conformarci al volere di un altro in quanto tale, perché ci dà la consapevolezza delle nostre intenzioni come distinte da quelle altrui e, pertanto, come potenzialmente condivisibili. E di nuovo torniamo a comprendere perché Gesù lodi che queste verità siano nascoste ai sapienti e agli intelligenti e rivelate ai piccoli: mentre il contenuto teologico di una religione può essere mistero esoterico accessibile sono agli eletti, la conversione come adesione e condivisione di intenti per un bene supremo è di chiunque ascolti e metta in pratica le parole di Gesù³¹. È su questa comunione di intenti e non sui legami di sangue su cui si fondano i rapporti della nuova comunità umana: «“Chi è mia madre e chi sono i miei fratelli?”. Girando lo sguardo su quelli che gli stavano seduti attorno, disse: “Ecco mia madre e i miei fratelli! Chi compie la volontà di Dio, costui è mio fratello, sorella e madre” (Mc 3,33-35).

Che la conversione implichi nei racconti evangelici una competenza sociale ha come conseguenza che la fede del credente non sia misurata sulla conoscenza dottrinale e magisteriale, ma sulla capacità em-

²⁹ Cfr.: J. DUNN, *The beginnings of social understanding*, Harvard University Press, Cambridge 1988; P.L. HARRIS, *Children and emotion: The development of psychological understanding*, Basil Blackwell, Cambridge 1989.

³⁰ Cfr.: P. EKMAN – R.J. DAVIDSON, *The Nature of Emotion*, Oxford University Press, New York 1994; R.S. LAZARUS, *Emotion and Adaptation*, Oxford University Press, New York 1991; H. PINKER, *op. cit.*, 2006.

³¹ «Perciò chiunque ascolta queste mie parole e le mette in pratica, è simile a un uomo saggio che ha costruito la sua casa sulla roccia» (Mt 7,24).

patica di riconoscere i bisogni degli altri. La conversione è quindi principalmente un processo di solidarietà. Questo modo di intendere la conversione, ovvero sia non come ossequio a verità dottrinali, ma come capacità di accogliere e soddisfare i bisogni dell'altro, caratterizza lo stesso comportamento di Gesù nei Vangeli, comportamento che suscita lo scandalo di quanti hanno fatto dell'adesione a norme dottrinali e rituali il fine di un'autentica conversione. Resta scandalizzato Simone il Fariseo dell'accondiscendenza di Gesù nei confronti di una donna peccatrice³², e decidono che è reo di morte quei farisei radunati in una Sinagoga che assistono alla trasgressione deliberata del riposo sabbatico da parte di Gesù intento a guarire un uomo dalla mano inaridita³³. Il comportamento irriverente e trasgressivo di Gesù trova giustificazione nel suo modo di intendere la conversione religiosa come un atto di solidarietà umana, un atto di carità.

Come alcuni psicologi evoluzionistici hanno messo bene in evidenza, non sarebbe immaginabile la nascita della cultura senza che nella specie umana si fossero sviluppati meccanismi cognitivi così avanzati come quelli della teoria della mente. Infatti, la cultura, quale conoscenza condivisa dai membri di una determinata società, implica meccanismi psicologici che rendono l'essere umano capace di comunicare con gli altri e di creare accordo. E solo qualora si sia raggiunto un accordo sulle informazioni e sulle azioni, ovvero sulle cose concrete, ~~che~~ è possibile pensare di cominciare ad accordarsi sul concettuale e l'arbi-

³² «Uno dei farisei lo invitò a mangiare da lui. Egli entrò nella casa del fariseo e si mise a tavola. Ed ecco una donna, una peccatrice di quella città, saputo che si trovava nella casa del fariseo, venne con un vasetto di olio profumato; e fermatasi dietro si rannicchiò piangendo ai piedi di lui e cominciò a bagnarli di lacrime, poi li asciugava con i suoi capelli, li baciava e li cospargeva di olio profumato. A quella vista il fariseo che l'aveva invitato pensò tra sé. "Se costui fosse un profeta, saprebbe chi e che specie di donna è colei che lo tocca: è una peccatrice"» (Lc 7, 36-39).

³³ «Entrò di nuovo nella sinagoga. C'era un uomo che aveva una mano inaridita, e lo osservavano per vedere se lo guariva in giorno di sabato per poi accusarlo. Egli disse all'uomo che aveva la mano inaridita: "Mettiti nel mezzo!". Poi domandò loro: "È lecito in giorno di sabato fare il bene o il male, salvare una vita o toglierla?". Ma essi tacevano. E guardandoli tutt'intorno con indignazione, rattristato per la durezza dei loro cuori, disse a quell'uomo: "Stendi la mano!". La stese e la sua mano fu risanata. E i farisei uscirono subito con gli erodiani e tennero consiglio contro di lui per farlo morire» (Mc 3,1-6).

trario³⁴. Questo processo, che contrassegna l'evoluzione filogenetica e culturale umana, caratterizza anche il processo di sviluppo della conversione religiosa secondo i racconti neotestamentari. In essi la conversione religiosa non è mai ridotta solo ad una solitaria esperienza mistica di interiorità e immediatezza del divino³⁵ – che non avrebbe mai potuto condurre alla religione cristiana come prodotto culturale – ma alla negoziazione di significati che emergono dalla comunanza di esperienze. Partecipazione ed accordo, quindi, su significati condivisi che si manifestano nell'obbedienza ad un contenuto di fede, il *kerigma*. Questo primo prodotto culturale genera coesione, che si esprime nella vita comunitaria. Da qui, all'interno di un gruppo sociale, può aver inizio la creazione di prodotti immateriali della costruzione come i riti, le verità dogmatiche, i ruoli gerarchici, ecc.

È di nuovo il racconto dei discepoli di Emmaus che drammatizza tutti questi processi psicologici in una narrazione. I discepoli di Emmaus, una volta compreso il significato di quell'incontro avuto con il Cristo nelle sembianze di un viandante e compreso il senso dei discorsi fatti con lui lungo il cammino, non restano ad Emmaus, dove avevano vissuto quell'esperienza mistica, ma fanno ritorno a Gerusalemme dove risiede la prima comunità. Luca nel racconto è molto attento a descrivere la dinamica di questo incontro: prima che i discepoli di Emmaus narrino agli altri dell'accaduto, la comunità ~~gli~~-annuncia: «Davvero il Signore è risorto ed è apparso a Simone» (Lc 24,34). È nella comunità che si negozia il significato dell'esperienza religiosa, è la comunità mediatrice dei significati del processo di conversione. I discepoli di Emmaus non possono annunciare di aver incontrato il Risorto se prima non hanno ricevuto dalla comunità dei credenti quei significati che av-

³⁴ Cfr. *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, edited by J. H. BARKOW – L. COSMIDES – J. TOOBY, Oxford University Press, New York 1992; H. PLOTKIN, *op. cit.*

³⁵ Cfr. H. FISCHER, *Mistica in Sacramentum Mundi*, a cura di K. Rahner, Morcelliana, Brescia 1976, vol. V, pp. 409-424; G. MOIOLI, *Mistica cristiana*, in *Nuovo Dizionario di Spiritualità*, a cura di S. De Fiore – T. Goffi, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1994, pp. 985-1001.

valoreranno la loro esperienza come un cammino di conversione autentico, condivisibile e partecipabile.

Solo tramite un meccanismo di conformità della teoria della mente, che rende possibile la trasmissione delle informazioni su cui si fonda la coesività sociale, si rende spiegabile nel Vangelo il lungo, e così umano, percorso della conversione.